

Treball de recerca de programa de doctorat

## **Las el desinterès per la lectura: converses amb un adolescent**

Cristina Aliagas Marin

**Doctorat:** Comunicació multilingües

**Bienni:** 2005-2007

**Director/ora:** Daniel Cassany i Josep M. Castellà.

**Any de defensa:** 2007

**Col·lecció:** Treballs de recerca de programes de doctorat

**Departament de Traducció i Filologia**

**Universitat Pompeu Fabra**

**Abstract:** El desinterès per la lectura ha esdevingut un nou focus de recerca en l'àmbit de la didàctica de la lectura a Catalunya. En aquesta investigació s'estudia aquest fenomen des d'una mirada sociocultural, prenent el marc teòric i metodològic sobre la literacitat com a pràctica social desenvolupat pels Nous Estudis de Literacitat. L'estudi de cas d'orientació etnogràfica que es presenta té com a objectiu explorar les identitats lectores dins i fora del context acadèmic d'un adolescent barceloní de 14 anys que, al final de l'E.S.O, reconeix que no li agrada llegir i és vist a l'entorn acadèmic i social com un 'lector amb dificultats' i un 'mal estudiant'. Les dades es recullen longitudinalment al 2007, a través d'un cicle d'entrevistes amb profunditat amb aquest adolescent. També s'entrevisten persones clau en la seva formació lectora: la mare, el germà, un amic i el professor de català. Partim de l'anàlisi de les pràctiques lletrades d'aquest adolescent per estudiar, d'una banda, com es construeix la identitat 'poc-lectora' i, de l'altra, els factors personals que l'han portat a configurar un punt de vista indiferent envers la lectura.

no literales en muchos casos.

**Keywords:** Els Nous Estudis de Literacitat, Formació lectora, Histories de vida lectora, Identitat 'poc-lectora.

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I FILOLOGIA DE LA UNIVERSITAT  
POMPEU FABRA

Programa de doctorat: Comunicació Multilingüe (2005-2007)

# **EL DESINTERÈS PER LA LECTURA: CONVERSES AMB UN ADOLESCENT**

Treball de recerca per obtenir el Diploma d'Estudis Avançats (D.E.A.) dirigit  
per:

**Dr. Daniel Cassany i Comas,**

UPF, Facultat de Traducció i Filologia

i

**Dr. Josep M. Castellà i Lidon**

UPF, Facultat d'Humanitats

**Cristina Aliagas Marin**

Barcelona, 12 de Setembre del 2007.









## AGRAÏMENTS

Són moltes les persones a qui vull agrair la seva atenció i ajuda des que vaig iniciar aquest treball, ara fa dos anys, i que m'han acompanyat durant les fases de definició i de redacció.

A l'Arnau, que va acceptar col·laborar en aquesta recerca, i a tots els que hi vam implicar: al Jaime, la Joana, el Joan i el Pol. No per ser tòpic és menys cert que, sense les seves idees i reflexions, i per suposat el seu temps, aquest treball de recerca no hauria estat possible.

Als directors de tesi, el Daniel Cassany i el Josep M. Castellà, dos lectors crítics, per l'orientació i estímuls constants. La seva formació i generositat han estat una font de motivació inestimables.

A tots els membres del grup de recerca de Literacitat Crítica de la Universitat Pompeu Fabra, dirigit per Daniel Cassany, per les discussions mensuals, per la seva humanitat i per les ganes d'aprendre i d'autosuperar-me que m'han transmès. En especial, a la Carmen López i a la Francina Martí, de qui he après com es fa una recerca, i també a la Carmen Hernández (i a la seva filla, l'Anna) i al Joan Sala, per la seva amistat. Als convidats del grup de recerca, en especial al David Barton, la Sondra Cuban, la Virginia Zavala i la Teresa Colomer, amb els quals vaig poder discutir extensament el plantejament d'aquest projecte.

A tants professors del Departament de Traducció i Filologia de la Universitat Pompeu Fabra, als quals haig d'agrair apreciacions i consells que han estat fonamentals. En especial a l'Olga Esteve i la Maria Dolors Cañada, que em van atendre en la fase de definició de la metodologia, i al Sergi Torner, pel seu interès i companyia.

Als antics professors, i ara amics, del Departament d'Humanitats de la Universitat Pompeu Fabra, especialment a l'Hélène Rufat i la Mireia Trenchs. També al Miquel Gibert i la Montserrat Espinós, per la seva atenció admirable, i a la seva filla Litang, per distreure'm cada divendres.

Als companys de despatx, l'Encarna Atienza, el Sebastián Bonilla, l'Helena Calsamiglia, l'Adriana Patiño i el Teun van Dijk, pel seu caliu i ànims incondicionals. A la Carmen Hernández, per segona vegada, per la seva generositat al deixar-me compartir amb ella un espai excel·lent de treball.

Als amics de la Universitat, en especial a l'Helena Aparicio i l'Óscar Morales, amb els quals hem compartit les trifulgues, penes i glòries de les classes i els treballs.

A l'Alon Lischinsky, amb qui he discutit extensament aquest treball de recerca, sobretot durant la fase d'interpretació de les dades. Les seves observacions, sempre justes i sofisticades m'han ajudat a ordenar i matisar la redacció de l'informe final.

A la meva família, el José Luís, l'Elena i l'Elisabeth, i també als meus avis, la Consuelo, el Julio i l'Angelina.

A la colla de Sabadell, i a tots els meus amics, als quals tant he descuidat durant aquest període.

A la Universitat Pompeu Fabra i al Ministerio de Educación y Ciencia<sup>1</sup>, per donar-me el privilegi de realitzar aquest projecte dins del Departament de Traducció de la Universitat Pompeu Fabra. A la Susi i a la Lali, per solucionar sempre amb eficàcia les complicades gestions administratives.

A tots i totes, moltes gràcies!

---

<sup>1</sup> Becaria predoctoral FPU/MEC (AP2005-1342), dins del Programa Nacional de Formació de Profesorado Universitario, resolució del 30 de Març del 2006.



<b>I. INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>11</b>
<b>II. MARC TEÒRIC: LA LECTURA DES D'UN PUNT DE VISTA SOCIOCULTURAL. 19</b>	
<b>Capítol 1. Mirades sobre la lectura.....</b>	<b>19</b>
1.1 La lectura, un fenomen complex i interdisciplinari.....	19
1.2 Concepcions de l'aprenentatge-ensenyament de la lectura .....	20
1.2.1 La perspectiva lingüística.....	20
1.2.1.1 L'adaptació didàctica: l'aprenentatge de la 'tècnica lectora' .....	21
1.2.1.2 La identitat lectora.....	23
1.3 La perspectiva psicolingüística .....	24
1.3.1.1 L'adaptació didàctica: la gestió individual del procés lector .....	26
1.3.1.2 La identitat lectora.....	28
1.4 La perspectiva sociocultural.....	30
1.4.1.1 L'adaptació didàctica: la reflexió ideològica i social.....	32
1.4.1.2 La identitat lectora.....	34
1.5 El desinterès per la lectura des de la mirada sociocultural .....	36
<b>Capítol 2. Antecedents dels Nous estudis de literacitat: el 'gir social' .....</b>	<b>39</b>
2.1 L'etnografia de la comunicació.....	39
2.1.1 L'esdeveniment comunicatiu i el control del context.....	40
2.2 Vigotski i la cognició situada .....	42
2.2.1 L'origen sociocultural dels processos cognitius.....	43
2.2.2 La influència de l'escolarització en la cognició humana.....	43
2.2.3 Les crítiques i l'explosió del debat.....	45
2.3 Cultura oral <i>versus</i> cultura escrita: la 'Gran Divisió' .....	46
2.3.1 La resposta de Scribner & Cole a l'estudi de Llúria .....	46
2.3.2 La influència de l'escriptura i la impremta en la cognició humana .....	48
2.4 El model ideològic <i>versus</i> el model autònom de la literacitat.....	50
2.5 La història del llibre i dels seus lectors .....	51
2.6 El 'gir social' .....	53
<b>Capítol 3. Els Nous estudis de literacitat.....</b>	<b>55</b>
3.1 La teoria social de la literacitat .....	55
3.1.1 Literacitat, discurs i ideologia.....	56
3.1.1.1 El concepte 'literacitat' .....	57
3.1.1.2 La noció de 'discurs' .....	58
3.1.1.3 La noció d' 'ideologia' .....	60
3.1.2 La literacitat situada: els dominis socials de la literacitat .....	62
3.1.3 La literacitat plural o les <i>literacitats</i> .....	64
3.1.4 Pràctiques lletrades i esdeveniments lletrats .....	65
3.1.4.1 Les pràctiques lletrades .....	66
3.1.4.2 Els esdeveniments lletrats .....	68
3.2 L'etnografia aplicada a la recerca sobre la literacitat.....	69
3.2.1 L'estudi de la vida quotidiana .....	69
3.2.2 L'etnografia del text quotidià.....	70
3.2.3 Pràctiques lletrades dominants i vernacles.....	71
<b>Capítol 4. L'etnografia de l'educació .....</b>	<b>75</b>
4.1 El desenvolupament d'un disseny etnogràfic d'investigació .....	75
4.2 Les influències interdisciplinàries.....	76
4.2.1 L'antropologia educativa.....	76

4.2.2 La psicologia educativa.....	77
4.2.3 La sociologia educativa.....	77
4.2.4 L'etnografia de l'educació.....	78
4.3 L'etnografia aplicada a l'estudi dels processos educatius.....	79
4.3.1 L'educació, un objecte <i>cultural</i> d'estudi.....	79
4.3.2 L'aproximació <i>ecològica</i> a l'estudi dels processos educatius.....	80
4.3.2.1 La importància del context: el principi holístic.....	81
4.3.2.2 La perspectiva dels participants: el principi èmic.....	81
4.4 L'etnografia educativa i les <i>pseudoetnografies</i> .....	82
4.4.1 El concepte d'etnografia.....	83
4.4.2 El concepte 'etnografia' a les etnografies de l'educació.....	83
4.4.3 L'etnografia educativa sobre la taula de debat.....	84
4.5 L'informe etnogràfic, un gènere narratiu.....	85

## Capítol 5. Els lectors amb dificultats: revisió d'estudis sobre la formació i la comprensió

### lectora a Catalunya i Espanya..... 87

5.1 Reflexions prèvies sobre el deshàbit lector.....	87
5.2 Els escenaris de la formació lectora.....	92
5.2.1 L'entorn acadèmic.....	92
5.2.1.1 Recerques centrades en l'actuació del professor i les estratègies d'instrucció lectora.....	93
5.2.1.1.1 L'ensenyament de les estratègies i competències lectores.....	93
5.2.1.1.2 Els materials de lectura: entre el plaer i la prescripció.....	94
5.2.1.1.3 Les creences del professorat cap a l'ensenyament de la llengua i la lectura.....	96
5.2.1.2 Recerques centrades en l'aprenentatge lector de l'alumne.....	97
5.2.1.2.1 La primera instrucció escolar sobre la lectura en l'edat infantil.....	97
5.2.1.2.2 Les preferències i identitats lectores.....	99
5.2.1.2.3 Motivació i dinamització de la lectura a l'aula i al centre.....	100
5.2.2 L'entorn familiar.....	101
5.2.2.1 Pràctiques, usos i tradicions lectores familiars.....	102
5.2.2.2 La figura del germà mediador.....	104
5.2.3 La comunitat.....	105
5.2.3.1 Pràctiques i identitats lectores: els significats socials de la lectura.....	105
5.2.3.2 La promoció social de l'hàbit lector i els mediadors socials.....	107
5.2.4 L'entorn digital.....	109

### III. UN ESTUDI DE CAS: L'ARNAU..... 111

### Capítol 6. Metodologia de la recerca..... 111

6.1 Objectius i preguntes de recerca.....	112
6.2 Disseny metodològic el treball de camp.....	113
6.2.1 Instruments d'obtenció de dades: definició i funcions.....	114
6.2.1.1 Les entrevistes situades.....	114
6.2.1.2 Els registres: l'àudio, l'observació i les notes de camp.....	115
6.2.1.3 La fotografia.....	116
6.2.2 Planificació del treball de camp i les decisions preses.....	116
6.2.2.1 El cicle d'entrevistes.....	116
6.2.2.2 Els compromisos i drets de l'informant.....	117
6.2.2.3 Descripció narrativa de la selecció del poc-lector.....	118
6.3 El corpus.....	120
6.4 Metodologia d'anàlisi.....	121
6.4.1 Procediments i tractament de les dades.....	121
6.4.2 Estratègies d'anàlisi.....	122
6.4.3 L'informe.....	123

<b>Capítol 7. El desinterès per la lectura: converses amb l'Arnau.....</b>	<b>125</b>
7.1 La vida lectora de l'Arnau.....	125
7.2 De la indiferència lectora a la frustració .....	126
7.2.1 Dos punts d'inflexió i la presa de consciència: El Jaime i la mare. ....	127
7.3 Les tradicions lectores familiars.....	133
7.3.1 El record de la primera lectura: “Nadie quiere jugar conmigo”.....	135
7.3.2 La passió futbolística: llegint el diari i la biografia de l'entrenador del Barça .....	139
7.3.3 La biblioteca familiar .....	142
7.3.4 Els llibres abandonats.....	146
7.4 Llegir per obligació a l'institut i les estratègies de no-lectura.....	149
7.4.1 Llegint la versió cinematogràfica de <i>L'Illa del Tresor</i> .....	153
7.4.2 Llegint <i>El Quixot</i> per quarta vegada .....	154
7.4.3 Llegint el resum de <i>La Plaça del Diamant</i> .....	155
7.4.4 Llegint a la biblioteca, la sala dels castigats.....	157
7.5 El desinterès per la lectura: diversos motius .....	160
<b>IV. REFLEXIÓ CRÍTICA I PERSPECTIVES PER CONTINUAR LA RECERCA.....</b>	<b>163</b>
<b>V. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES .....</b>	<b>171</b>
<b>VI. ANNEXOS.....</b>	<b>194</b>



# I. INTRODUCCIÓ

El desinterès per la lectura ha esdevingut objecte de preocupació i d'estudi. A Catalunya i a Espanya, com a tants altres països, les pràctiques de lectura de joves i adults són, actualment, un fenomen d'interès científic, acadèmic, social i cultural. El foment dels hàbits lectors, especialment dels més joves, és el centre de la diana de les polítiques educatives i de progrés social de molts països d'arreu del món. Darrere d'aquesta problemàtica, hi ha una concepció de la lectura entesa com a activitat formativa, i alhora una visió constructiva de l'educació com un procés potencialment alliberador i edificador de la condició de ciutadà i d'ésser humà.

Aquesta construcció del text escrit com un escenari de transmissió de coneixements i com una marca de domini i expectatives culturals s'ha anat teixint des de l'Antiguitat fins als nostres dies. Als ulls de la nostra perspectiva contemporània, el contacte dels individus amb els llibres constitueix una marca d'identitat individual, social i també cultural. Des d'aquest bastiment conceptual considerem que llegir és una eina empoderada, en el sentit de Freire, és a dir, un recurs que ens dona accés a coneixements, habilitats i aprenentatges que considerem cardinals en la nostra formació plena com a estudiants, persones i individus socialitzats.

En aquest treball de recerca em proposo explorar el desinterès per la lectura d'un adolescent, l'Arnau, a qui no agrada llegir al final de l'etapa d'escolarització obligatòria. Té la convicció que llegir requereix d'un esforç que no li reporta experiències personals enriquidores, i això fa que els llibres siguin avorrits i llegir-los una activitat poc gratificant. ¿Què ha portat l'Arnau a desvincular-se de la cultura lletrada amb aquest convenciment? ¿Quines experiències i creences, quines persones, quines característiques personals i quines idees hi ha darrere de la seva indiferència? ¿Com viu un poc-lector com l'Arnau en un entorn on llegir és una activitat que forma part del dia a dia? ¿Com se sent un poc-lector en un entorn, acadèmic i social, on llegir *amb plaer* és un valor social? En aquest treball de recerca intentaré donar resposta a aquestes preguntes.

## **Justificació del tema d'estudi**

Estudis d'àmbit estatal sobre els hàbits lectors d'estudiants espanyols, en la mateixa situació acadèmica que l'Arnau, posen sobre la taula dels reptes i les promeses del nostre país dades tan torbadores com que un 38% dels adolescents de 4t d'E.S.O. són lectors ocasionals, i que el 26% no llegeix mai o gairebé mai. Aquest és el resultat d'un estudi que el Ministerio de Educación y Cultura va dur a terme el 2003. Anteriorment, els resultats de l'últim informe PISA 2000 ja ens havien alertat dels dèficits que els alumnes espanyols de 15 anys tenien en qüestions

de competència lectora: Espanya havia quedat situada en el 19è lloc de 32 països participants en l'estudi, per sota de la mitjana europea.

Aquest balanç decebedor va generar polèmica i es va convertir en el reactor d'una nova etapa de reptes educatius i socials, que s'han anat traduint en noves legislacions educatives i en diverses campanyes de foment de la lectura. L'any 2001, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte va engegar el Plan de Fomento de la Lectura, amb l'objectiu d'investigar rigorosament la realitat de la pràctica de la lectura a Espanya. Com veurem en aquest projecte, les biblioteques públiques municipals i el mitjà audiovisual es van convertir en les rodes dentades del procés de mediació de les polítiques de foment de la lectura en les nostres ciutats. Arran d'aquestes campanyes es va començar a prendre consciència que el foment de la lectura no era obligació exclusiva del sistema educatiu, i que la responsabilitat s'havia de repartir socialment entre altres agents socials potencialment influents: la família, els municipis, els mitjans de comunicació, les noves tecnologies en voga i certes institucions públiques.

En aquest treball de recerca argumentaré que, efectivament, el sistema acadèmic no hauria de considerar-se l'única clau que obra la porta de l'aprenentatge de la lectura, sinó més aviat la clau mestra que podria obrir moltes de les portes socials on es desenvolupa aquest aprenentatge. L'entorn acadèmic és un dels diversos contextos socials de desenvolupament de les habilitats bàsiques de lectura i d'escriptura, i és l'únic on aquest aprenentatge és volgudament formalitzat i sistematitzat, tal com es fa palès en les diverses legislacions educatives espanyoles des de 1970, on aquestes competències constitueixen l'embassament i la garantia de tota societat d'esperit democràtic. L'extensió de les responsabilitats cap al desenvolupament de la lectura ha portat a considerar la família, el Govern (amb els recursos públics, les campanyes de foment i animació de la lectura), les empreses públiques i privades com a influències informals en el procés de formació lectora d'un individu. En certa manera, la revalorització d'aquests escenaris d'instrucció no normalitzats també ha implicat una descentralització (i una desescolarització) del foment de l'hàbit lector en l'espai i la vida diària: els llocs de treball, de transport, de família i d'oci.

Tanmateix, el focus principal d'estudis de l'alfabetització o *literacitat* (en anglès *literacy*. Vegeu Apartat 3.1.1.1), és a dir, de la lectura i l'escriptura, tradicionalment ha estat desenvolupat des de posicions teòriques i punts de vista interns al món acadèmic. Aquesta formulació 'acadèmica' de la lectura assumeix l'espai educatiu com el domini gairebé exclusiu on l'individu desenvolupa les habilitats d'escriptura i lectura. A més, li retribuïran en l'èxit acadèmic, que suposadament garantirà l'èxit social i professional posteriors. Si bé les aportacions d'àrees com la didàctica de la llengua i la literatura, la psicologia o la psicolingüística han estat fonamentals per conèixer amb detall el procés cognitiu d'adquisició i

maduració de la literacitat, les pràctiques lletrades no s'han abordat des d'una aproximació sociocultural com a pràctiques socials que involucren creences, valors i identitats.

Durant les darreres dècades del segle XX, però, ha començat a consolidar-se, sobretot al món anglosaxó, una 'mirada etnogràfica' de les formes de lectura i d'escriptura fora del context acadèmic. Àmbits de recerca com la pedagogia crítica, l'etnografia de l'educació, la literacitat crítica i els Nous Estudis de Literacitat (en endavant 'NEL') s'han interessat per l'estudi de les pràctiques i dels significats que la literacitat té en la dimensió quotidiana i la vida de la gent, i pels efectes que l'ensenyament escolaritzat d'aquestes pràctiques té per al desenvolupament dels individus. L'estudi de les creences, actituds i valors cap a la literacitat aporta coneixements *èmics* per a la comprensió de com els individus s'apropien i s'expropien dels valors socioculturals que envolten la cultura lletrada, i en específic, les pràctiques lletrades, en cada cultura, comunitat, institució i grup social.

Les percepcions subjectives dels individus cap a la literacitat són un àmbit ric per investigar. ¿Quins significats i valors atribueixen els individus a la cultura lletrada? ¿Com es configuren i se socialitzen aquestes creences a través de la interacció social, i com generen actituds cap a la cultura lletrada? ¿En quina mesura aquestes creences i actituds condicionen l'ús dels textos i influeixen les pràctiques lletrades quotidianes? ¿De quina manera els entorns lletrats (la llar, les institucions, l'àmbit digital i l'espai social) condicionen la configuració d'aquestes actituds i creences? Actualment, les aproximacions socioculturals cap a la literacitat han trobat en l'etnografia una eina de recerca adient per investigar aquestes qüestions, vist que permet explorar la dimensió social de la literacitat a partir de l'observació de la interacció i l'anàlisi del punt de vista dels individus cap a la cultura lletrada.

## **Marc teòric d'aquest treball de recerca**

Tenint en compte les darreres observacions, he trobat en les coordenades teòriques i els instruments metodològics dels NEL i de l'etnografia de l'educació la possibilitat d'explorar el desinterès per la lectura d'un adolescent poc-lector contrariat amb la cultura lectora. Ambdues mirades conceben el sistema acadèmic com una esfera més d'influència, i aborden la formació lectora des d'una perspectiva etnogràfica, interessant-se específicament per les interrelacions i les influències —acadèmiques i socials— que construeixen les percepcions dels individus envers la cultura lectora (els NEL) i la cultura escolar (l'etnografia de l'educació), i com aquestes en determinen les pràctiques, valors i usos.

Els NEL (Scribner & Cole, 1981; Heath, 1983; Street, 1984; Barton & Hamilton, 1998) constitueixen un corrent jove i actiu que estudien la literacitat com a pràctica social, a través de l'exploració dels entorns socials i institucionals, i les experiències lletrades dels individus.

Postulen que no hi ha una manera essencial o natural de llegir i d'escriure, sinó que cada cultura, societat i grup social, segons l'escenari social (laboral, acadèmic, familiar, urbà, etc.) desenvolupa maneres específiques, contextualitzades i diverses de concebre la literacitat, i també d'usar el text escrit amb objectius socials concrets. Els NEL s'interessen pels sentiments i les actituds dels individus cap a la cultura lletrada, i per com aquesta dimensió subjectiva genera identitats lletrades que marquen la vida i la imatge social de les persones.

L'etnografia de l'educació (Goetz & LeCompte, 1984; Wilcox, 1982; Woods, 1987, Alvermann, 2001; Arnaus, 1996) constitueix un àmbit de recerca contemporani interdisciplinari, que es consolida nodrint-se de l'etnografia clàssica, l'antropologia i la psicologia. Pren els instruments de l'etnografia per estudiar problemàtiques relacionades amb el fenomen educatiu, com el fracàs escolar i la resistència acadèmica (i cultural) dels alumnes. Considerant l'escola com una institució sociocultural, l'etnografia de l'educació posa una atenció especial a les relacions entre la comunitat social i l'escola, amb l'objectiu d'explorar les continuïtats i discontinuïtats entre el dins i el fora per veure quins efectes tenen en el procés d'aprenentatge-ensenyament.

D'una banda, dels NEL n'he adoptat la visió de la lectura com una construcció social i el plantejament de recerca que desenvolupen, i que es focalitza en les experiències, usos i creences lectores del individu. De l'altra, de l'etnografia de l'educació n'he pres la concepció de l'educació i la formació dels individus com un procés social i cultural que va més enllà de l'entorn acadèmic. En conjunt, ambdós plantejaments fan possible l'estudi del desinterès lector d'un individu des de la perspectiva històrica de la seva formació, tal com l'ha viscuda i la recorda.

Cal remarcar que l'estudi de la literacitat, en especial des d'una perspectiva sociocultural, constitueix un fenomen inabordable des d'un plantejament unidimensional. Per tal de construir aquesta mirada complexa, també ens hem basat en altres enquadraments teòrics i línies d'investigació que han estudiat la formació lectora: estudis quantitius sociològics d'abast nacional, estudis de disciplines de les ciències socials amb metodologies i objectius diversos (didàctica de la lectura i de l'escriptura, psicologia, psicolingüística, antropologia, lingüística i etnografia).

Tenint en compte que el desinterès per la lectura és un fenomen que queda inclòs dins dels estudis que s'han preocupat per la formació lectora dels individus, i que aquest és un àmbit d'estudi vast i interdisciplinari, com a pas previ a l'estudi empíric (l'estudi de cas) vaig prendre la decisió d'explorar exhaustivament les diverses corrents teòriques que havien desenvolupat aquesta qüestió. En primer lloc, vaig revisar la literatura especialitzada per situar la perspectiva sociocultural de la lectura en el marc de la tradició. En segon lloc, vaig revisar el plantejament



conceptual del NEL, i també la terminologia i metodologia específica que utilitzen. En adonar-me que els orígens històrics dels NEL no estan encara ben definits, vaig decidir també fer l'esforç de reconstrucció de les arrels interdisciplinàries que hi ha darrere de la teoria sociocultural dels NEL. En tercer lloc, vaig revisar la bibliografia especialitzada referent a l'etnografia de l'educació, fent-ne sobresortir les qüestions teòriques i metodològiques que encara avui s'estan discutint. En quart lloc, vaig elaborar l'estat de la qüestió de les recerques empíriques d'Espanya i de Catalunya que han estudiat els lectors amb dificultats, i, en general, la formació lectora i els hàbits lectors dels adolescents.

## **L'estudi de cas**

Situada entre aquestes perspectives teòriques, en la tesi de la qual aquest treball de recerca forma part, em proposo explorar el desinterès per la lectura d'adolescents catalans d'entre 15 i 17 anys que, al final de l'etapa d'Ensenyament Secundari Obligatori, no llegeixen per iniciativa pròpia i reconeixen que no els agrada llegir. Es tracta d'un estudi qualitatiu d'intenció etnogràfica a través del qual em proposo explorar el desinterès per la lectura a través de 10 estudis de cas, des d'una perspectiva sociocultural. En aquest treball de recerca presento els primers resultats de la tesi a través de l'anàlisi completa d'un estudi de cas pilot.

Pel que fa a l'estudi de cas que presento, m'he plantejat estudiar tant el punt de vista d'un adolescent, l'Arnau, cap a la formació lectora que ha rebut al llarg de la seva vida, dins i fora del context acadèmic, com estudiar l'impacte que els usos i les pràctiques de lectura han tingut en la configuració del seu desinterès lector. Basant-me en el plantejament dels NEL, considero que el valor que la lectura té en les vides i personalitats dels adolescents es construeix en contacte amb les pràctiques lectores i els discursos sobre la lectura amb què es relacionen en els tres àmbits de desenvolupament personal bàsics durant l'adolescència: l'àmbit familiar, acadèmic i social. Actualment, a causa del progrés i de la preeminència de les TIC en els nostres contextos quotidians, també podríem parlar del domini tecnològic com un quart àmbit de desenvolupament lector.

El mètode principal d'obtenció de dades consisteix en un cicle de converses etnogràfiques (entrevistes en profunditat) sobre la vida lectora de l'Arnau. A través d'entrevistes multisituades en diversos contextos de desenvolupament de la lectura (l'entorn acadèmic, social i la llar) em proposo recollir les creences, actituds i idees que l'Arnau ha anat incubant sobre la cultura lectora, especialment com aquestes condicionen els seus interessos personals i el seu desenvolupament acadèmic, professional i social. D'altra banda, a través de l'observació, la fotografia i el diari de camp exploro aquests contextos lletrats que generen alhora l'espai d'interacció de l'entrevista. A través d'aquest dispositiu metodològic he analitzat tant les

experiències lectores de l'Arnau, com les particularitats físiques i ideologicodiscursives dels entorns lectors que emmarquen la trajectòria de la seva formació. Com a producte final, he reconstruït la història lectora de l'Arnau en un primer informe etnogràfic.

D'una banda, el 'discurs nadiu' sobre les experiències, rutines i pràctiques lectores constitueix l'aproximació *èmica* de la recerca. Aquest discurs nadiu s'analitzarà discursivament des d'un punt de vista *ideològic*, amb la finalitat de detectar les representacions, creences i valors que poden explicar la desafinitat lectora de l'informant. D'altra banda, les notes de camp, les fotografies dels 'escenaris lectors' i l'anàlisi de documents, com també les entrevistes amb gent del seu entorn (família, professors, amics) constitueixen l'aproximació *holística* al fenomen de recerca. Aquesta mirada global permetrà explorar els estímuls positius i negatius que han influït en la seva perspectiva cap a la lectura.

Es tracta, per tant, d'una *etnografia orientada per hipòtesis* (en el sentit de Hymes, 1982) en la qual les hipòtesis es van explorant i reformulant al llarg del procés de recerca. La idea és que partim d'un coneixement general per arribar a plantejar preguntes cada vegada més nítides i definides. Aquest moviment amb estructura circular o de bucle ens hauria de permetre penetrar en "la vida de les coses", com diria Peter Woods (1987) i interpretar els diversos estrats de significació sense perdre de vista el conjunt que alhora els edifica però també els constreny.

La descripció microscòpica i interpretativa ens hauria de permetre generar coneixement sobre la realitat d'un adolescent i com gestiona la lectura en contextos en els quals s'entrellacen diverses capes de significat. Explorar els diversos contextos de desenvolupament de la lectura també ens hauria de permetre de connectar les seves idees i creences cap a la lectura amb les pràctiques lectores en cadascun dels àmbits, i també de comprendre la distància que té amb la cultura lectora dominant o establerta en la seva comunitat.

Aquesta recerca s'emmarca en l'àmbit dels NEL, en tant que té com a objectiu explorar el punt de vista d'un adolescent cap als valors dominants de la lectura. D'altra banda, també és un estudi que investiga un aspecte relacionat amb el fenomen educatiu, fet pel qual aquesta recerca també s'emmarca en l'àmbit de l'etnografia educativa i pren, en alguns moments, una orientació de reflexió didàctica. Esperem, per tant, aportar noves dades en aquests dos àmbits i també a la investigació sobre la formació lectora.

## **Marc institucional d'aquesta recerca**

Aquest treball de recerca s'emmarca en el projecte de recerca *La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica* (proyecto HUM2004-03772/FILO), dirigit per Daniel Cassany, i té la finalitat de contribuir a

desenvolupar les capacitats de recepció crítica dels textos orals i escrits, entre la població adulta (estudiants universitaris i de secundària). Aquesta investigació es proposa determinar quin és el nivell de comprensió superior, avaluar fins a quin punt els estudiants poden desenvolupar-lo i, posteriorment, elaborar nous instruments didàctics per facilitar l'aprenentatge.

En el marc del projecte, aquest treball de recerca que presento constitueix una exploració sobre el deshàbit lector a Catalunya a través de l'estudi de cas d'un adolescent poc lector al final de l'Educació Secundària Obligatòria. Conèixer el seu punt de vista sobre les pràctiques lletrades enriqueix el grup de recerca, en aportar dades empíriques d'un adolescent que respon a un dels perfils d'estudiant de secundària que s'ha considerat en la reflexió sobre els instruments didàctics d'ensenyament-aprenentatge.

D'altra banda, faig constar que aquest treball de recerca s'ha realitzat amb dues subvencions: la primera de la Universitat Pompeu Fabra (des de gener fins abril del 2006) i la segona del Ministerio de Educación y Ciencia (des d'abril del 2006).



## II. MARC TEÒRIC: LA LECTURA DES D'UN PUNT DE VISTA SOCIOCULTURAL

### Capítol 1. Mirades sobre la lectura

En aquest capítol revisarem breument els tres paradigmes més influents en l'estudi sobre la lectura durant la primera meitat del segle XX: el lingüístic, el psicolingüístic i el sociocultural. Ens centrarem en les contribucions teòriques de disciplines diverses: la gramàtica i la fonologia, la sociolingüística, la psicologia, la pragmàtica, l'antropologia i l'etnografia. També desenvoluparem una breu discussió teòrica sobre l'adaptació didàctica de cada conceptualització i les identitats lectores acadèmiques que cada model d'instrucció promou.

Aquesta cartografia preliminar situa la perspectiva sociocultural en el marc de la tradició que ha abordat l'estudi de la lectura, alhora que deixa constància de la seva actualitat i modernitat. Finalment, també s'emmarca i replanteja el fenomen de la formació lectora des dels paràmetres de la perspectiva sociocultural.

#### 1.1 La lectura, un fenomen complex i interdisciplinari

La lectura és un fenomen bastament explorat des de diferents enquadraments teòrics i mitjançant metodologies d'anàlisi diverses. La varietat de punts de vista i conceptualitzacions, més que desemascarar una dispersió o feblesa teòrica, fan evident que la lectura és una noció altament complexa que requereix d'una envestida multidisciplinària. Timothy Shanhan, president de la International Reading Association<sup>2</sup>, també autor de *Multidisciplinary Perspectives on Literacy* (2002), destaca la importància d'integrar i donar coherència als sabers sobre la lectura, històricament generats i acumulats per diverses disciplines en cada racó del planeta:

“A fundamental notion of scientific inquiry is that knowledge accumulates. No single investigation is sufficient for creating a full understanding of any complex phenomena, and we thus need systematic ways for constructing insights and understandings from the findings of a multiplicity of studies” (Shanhan, 2002: 133).

Aquesta crida al sincretisme busca endreçar el conjunt heterogeni de perspectives i estudis sobre la lectura que han anat creixent amb independència i autonomia. Trobar un rail comú permetria produir nous coneixements d'una manera més ordenada i sòlida, més enllà de les arrels disciplinàries. Això demostra que les diverses conceptualitzacions teòriques que han

---

<sup>2</sup> Timothy Shanhan va ser president de la International Reading Association fins maig del 2007.

intentat definir i explicar la lectura, en conjunt, proporcionen unes coordenades sòlides per pensar i explorar la complexitat d'una activitat tan freqüent i familiar com és llegir.

## **1.2 Concepcions de l'aprenentatge-ensenyament de la lectura**

‘Què és llegir?’ Irremeiablement, articular una teoria general de la lectura implica correspondre amb una resposta a aquest interrogant. Com que llegir és un fenomen abstracte i multidimensional (s'esdevé en contacte amb els símbols gràfics, ocorre en la ment i també té lloc en societat), cada plantejament teòric es situa en un punt de partida des del que comença a bastir una teorització. En qualsevol cas, independentment de la dimensió de la lectura que emfasitzin, totes les propostes sobreenten —com si fos un axioma tàcit— que llegir és ‘llegir alguna cosa’, —és a dir, un “verb transitiu” (Gee, 1996: 40; Cassany, 2006a: 23)— i que, durant la lectura, el lector n'adquireix un significat.

Des del camp de la lingüística, Roger W. Shuy (1977: vi) distingeix tres aproximacions a l'estudi de la lectura: a) l'aproximació lingüística, b) l'aproximació psicològica i c) l'aproximació sociològica. D'altra banda, des d'una visió lingüística, Daniel Cassany (2006a: 24) distingeix tres representacions, prenent com a criteri de classificació de quina manera s'explica el procediment d'obtenció del significat durant el procés lector: a) la concepció lingüística, b) la concepció psicolingüística i c) la concepció sociocultural. Cadascuna posa l'accent en un aspecte determinat: a) el codi escrit, b) els processos mentals i c) les pràctiques lletrades. La perspectiva lingüística s'interessa especialment pel reconeixement del codi escrit, la psicolingüística pels processos mentals que es desenvolupen quan llegim, i la sociocultural pels significats individuals, socials i culturals que s'associen a la comprensió lectora.

### **1.2.1 La perspectiva lingüística**

Des d'una perspectiva lingüística, llegir es concep com una destresa que involucra l'habilitat de control visual de la dimensió fònica i gràfica de la llengua escrita (Srivastava & Gupta, 1983: 534). La lectura d'un text es produeix quan hi ha un reconeixement de les unitats de la llengua i se'n recupera la correlació fònica i el referent semàntic. Llegir consisteix a descodificar els símbols gràfics en el conjunt d'estructures de significat més àmplies, com el sintagma, l'oració i el paràgraf. Es tracta, doncs, d'una mirada “positivista” a la lectura (Cassany, 2006a: 25) construïda a partir d'una concepció empírica i descontextualitzada de la llengua. Llegir consisteix a reconèixer en un text els patrons sintàctics i gramaticals que prescriuen i regulen la llengua escrita.

La concepció lingüística de la lectura es basa en un model de com la ment reconeix les paraules en el cotext. Aquest model es construeix a partir de dues assumpcions. D'una banda, que el sistema humà de processament de la informació s'organitza en una sèrie d'estadis de

processament sistematitzats i jerarquitzats que no es superposen. De l'altra, que és un sistema autònom que només funciona amb la informació emmagatzemada en ell mateix (Lupker, 2005: 40). A més, tal com suggereix Michael Stubbs (1980), aquesta concepció és subsidiària d'una representació que pensa la llengua escrita com un sistema secundari, és a dir, com una representació visual de la llengua oral:

“Some people have maintained that writing is a secondary system, ‘merely’ a visual representation of spoken language. If it is true, then learning to read does not involve learning a new communication system, but merely transferring a language skill already acquired from one medium (speech) to another (writing): from sounds to visual symbols” (Stubbs, 1980: 21).

L'activitat lectora és concep en paràmetres de 'tècnica'. Aquesta requereix la intervenció simultània del component mecànic i del lingüístic. L'execució de la mecànica lectora involucra a) el control del moviment ocular (que alterna períodes relativament estables o 'fixacions' amb fases de moviments 'sacàdics' [Rayner, Juhasz & Pollatsck, 2005: 80]), b) la concentració (quan explorem el material i el fragmentem), c) la memòria (operativa) i d) la motivació (control de l'actitud emocional enfront del text). D'altra banda, el component lingüístic involucra a) el reconeixement gràfic de la codificació lingüística, b) la identificació de l'estructura morfològica, sintàctica, lèxica i sintagmàtica, i c) la interpretació del processament textual. Des d'aquesta perspectiva, llegir és una experiència essencialment 'lingüística' condicionada per la doble condició del signe lingüístic (significant i significat).

#### **1.2.1.1 L'adaptació didàctica: l'aprenentatge de la 'tècnica lectora'**

Si bé aquesta visió analítica i mecànica de la lectura ha quedat desterrada per visions més psicològiques, encara predomina com enfocament didàctic durant els primers anys escolars (Cassany, Luna & Sanz, 1993: 190). Des d'aquesta orientació lingüística, l'adquisició i el desenvolupament de la lectura requereix una instrucció pedagògica centrada en la tècnica de descodificació fonològica de les unitats lèxiques, com també en el reconeixement de les regles sintàctiques i gramaticals. El desenvolupament fonològic es considera el prerrequisit per prendre consciència de les paraules, les síl·labes i els fonemes (Adams, 1990: 293).

L'objectiu didàctic fonamental consisteix a automatitzar la mecànica del procés lector i agilitar-lo al llarg de l'escolarització. Aquesta evolució es planteja com un creixement lingüístic i gramatical: per llegir cal disposar de paraules i d'estructures lingüístiques que cal reconèixer durant l'acte lector. S'assumeix que, si un lector no està familiaritzat amb les estructures gramaticals o el lèxic d'un text, aleshores tindrà dificultats per accedir als continguts (Goodman & Greene, 1977: 27). Conseqüentment, es confeccionen textos que l'aprenent pot prendre com a model de llengua (d'una varietat estàndard i culta) i de 'bona escriptura'. Es llegeix amb la finalitat de millorar l'ortografia i d'adquirir nou vocabulari i estructures gramaticals i sintàctiques cada vegada més complexes.

Des d'aquest plantejament, la lectura s'adquireix i es desenvolupa a través d'un esquema d'aprenentatge conductiu que promou un ús funcional i lingüístic del text i de la lectura. Els textos s'usen com a marcs per a l'estudi de la dimensió ortogràfica, sintàctica i gramatical de la llengua. Els exercicis, generalment de resposta única, es centren en la llengua. També s'usen tests per mesurar l'habilitat lectora i el progrés de l'alumne. En molts casos, aquests també es plantegen com a instruments d'ensenyament i avaluació de la lectura. L'error essencial d'aquest plantejament és que obliden que el més important de la lectura és la comprensió (Cassany, Luna i Sanz, 1993: 193).

Aquesta definició mecànica del procés de lectura, neutra tant individual com socialment, assumeix que les habilitats lectores es poden aïllar, definir amb precisió i ser mesurades amb independència. També pressuposa que el contingut d'un text és únic i universal, i que correspon al missatge que l'autor hi ha codificat. A més, també es basa en una convencionalització del context de recepció del text, que es concep com un factor constant. Segons Helena Calsamiglia i Amparo Tusón (1999), aquesta exclusió del context és extensiva al pensament lingüístic del segle XX:

“Las corrientes dominantes del pensamiento lingüístico del siglo XX —el estructuralismo más formal y el generativismo— se han caracterizado por excluir de forma explícita todos los factores contextuales en sus análisis, declarando que para el estudio del núcleo gramatical esos factores no hacen más que distorsionar, al producir “infinitos” matices en las formas y el sentido lingüístico” (Calsamiglia & Tusón, 1999: 105-106).

La proposta de Fernando Lázaro Carreter i Evaristo Correa, *Cómo se comenta un texto literario* (1957), tan socialitzada en la didàctica de la literatura, està molt arrelada a aquesta visió lingüística de caire analític i empíric. L'autor destaca que llegir bé consisteix a delimitar allò que diu el text i com ho diu, analitzant els recursos estructurals, morfològics, sintàctics i gramaticals. L'estudiant ha d'aprendre que llegir és l'acte de comunicació de l'autor amb ell i, per tant, com a lector, la seva responsabilitat consisteix a llegir amb atenció el text i recuperar-ne el contingut que l'autor hi ha inscrit. Escriure un bon comentari analític sobre el contingut, l'estructura i la retòrica del text es considera evidència d'una bona lectura i comprensió, motiu pel qual és un mètode d'avaluació bastant habitual. Aquest tipus de comentari de text que promou, d'una banda, lectures formals molt guiades, gairebé predeterminades i, de l'altra, anàlisis sincròniques del text, busquen una concepció científica del text i de la literatura. En el fons, demanen a l'alumne que faci una lectura poètica i retòrica especialitzada, i que demostrï la seva comprensió del text a través d'un exercici especialitzat de crítica literària.

En definitiva, la concepció lingüística ha promogut un plantejament pedagògic basat en la idea d'un procés lector universal que es pot estandarditzar, avaluar a través de comentaris de text tècnics, i mesurar amb tests d'habilitat lectora. Al 1970, Kenneth Goodman, des d'un punt



de vista més psicològic, va introduir la hipòtesi de la universalitat de la lectura. La seva proposta va desencadenar nombrosos estudis que van obtenir resultats contradictoris.

### 1.2.1.2 La identitat lectora

Com hem vist, l'enfocament lingüístic planteja la lectura com una experiència essencialment lingüística i de domini de les habilitats descodificadores. El bon lector és aquell qui reconeix i descodifica amb velocitat i precisió la semàntica de les paraules i les relacions sintàctiques i gramaticals de la prosa:

“For over 80 years (Buswell, 1992), it has been known that reading skill influences eye movements. Skilled readers make shorter fixations, longer saccades, and fewer regressions than less skilled readers (Rayner, 1978, 1998). Furthermore, there are marked developmental trends in eye movements: as reading skill increases, fixation durations decrease, saccade lengths increase, and frequency of regressions decreases” (Rayner, Juhasz & Pollatsck, 2005: 82).

L'èmfasi en el punt de vista tècnic de la lectura assumeix que les habilitats lectores es poden avaluar a través d'un instrument dissenyat per a exterioritzar els processos psicològics interns, i posteriorment classificar-los objectivament. Més enllà de les habilitats que els test psicòmètrics mesuren, les dades s'interpreten com evidències de previsió del rendiment lector i acadèmic d'un individu en el seu futur, en consonància amb la idea que relaciona el desenvolupament del llenguatge amb el desenvolupament del pensament (Painter, 1996).

Pedagògicament, el test psicomètric s'ha usat amb dues funcions: a) per mesurar el nivell d'habilitat lectora dels individus i preveure'n el rendiment (Ramos & Cuadrado, 2005), i b) com a material didàctic per desenvolupar destreses de descodificació textual (Rodríguez, 1983). Com veurem al llarg d'aquest capítol, els plantejaments de caire sociocultural s'oposen a l'ús pedagògic d'aquests instruments com a criteri principal d'avaluació, al argumentar que converteix el sistema educatiu en un selector d'individus (Jenny Cook-Gumperz, 1986). Cal dir que, a Catalunya, encara avui, sembla que el test psicomètric s'usa en escoles privades com a prova d'accés amb nens i nenes de tres o quatre anys per mesurar les habilitats de lectura i càlcul i preveure'n l'èxit escolar<sup>3</sup>.

En el discurs pedagògic sobre la lectura d'orientació lingüística, els exercicis de resposta única i els tests psicòmètrics s'usen com a criteri objectiu per classificar els lectors en 'bons' i 'menys bons'. Més enllà d'aquesta funció, tal com observa Marie M. Clay (1972), els tests de predicció del comportament lector no ofereixen guies als professors sobre què és el que podrien ensenyar ni com ho podrien plantejar per aconseguir que els seus alumnes progressessin en la classificació:

---

<sup>3</sup> Comunicació a les sessions teòriques del Curs d'Aptitud Pedagògica 2006-2007 de la Universitat de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació.

“Traditionally reading difficulties have been assessed with readiness tests, intelligence tests, and tests of related skills such as language abilities or visual discrimination. These have been used to predict areas which might account for a child’s reading failure. The problem with the intricate profiles that such tests produce is that while they may sketch some strengths and weaknesses in the child’s behaviour repertoire, they do not provide much guide as to what the teacher should try to teach the child *about reading*”. (Clay, 1972: 7)

Així doncs, un resultat negatiu en un test de lectura s’interpreta com un indicador de manca d’habilitats lectores presents i futures. En certa mesura, aquest tipus d’avaluació fixa les ‘expectatives’ lectores, acadèmiques i socials d’un individu en formació. En aquest sentit, els resultats obtinguts no només marquen la identitat acadèmica dels aprenents sinó que també generen unes determinades expectatives socials que condicionen el seu aprenentatge.

Finalment, cal dir que el test no considera com a explicacions possibles la falta d’aprenentatge, d’esforç o d’interès, ni la influència d’experiències socials diferents (Cook-Gumperz, 1986). Des d’aquesta perspectiva, el desinterès per la lectura d’un individu s’explicaria com una conseqüència de defectes individuals en el mecanisme de descodificació, per manca d’habilitats lectores o bé per un vocabulari i unes estructures lingüístiques disponibles molt limitades. L’argument seria que aquestes mancances individuals afectarien la concentració i, en última instància, impossibilitarien l’accés al contingut textual i el procés de reconstrucció del sentit del text.

### **1.3 La perspectiva psicolingüística**

La perspectiva psicolingüística posa l’accent en els processos mentals interns que ocorren durant el procés de lectura i puntualitza que llegir significa “comprendre un escrit” (Cassany, Luna & Sanz, 1993: 193). Considera que llegir el codi de superfície —la llengua— és la primera fase d’un procés més sofisticat i complex durant el qual es reconstrueix la base del text i s’elabora un model textual de situació referencial. En contrast amb la perspectiva lingüística, descentralitza el procés lector del procés lingüístic: “leer no es descodificar, pero para leer es necesario poder descodificar” (Solé, 1992: 43).

Els psicòlegs agrupen en tres categories els diversos models que expliquen el procés de comprensió lectora. Els models ascendents o *bottom up*, centrats en el text, posen l’accent en les habilitats de descodificació: la lectura s’esdevé en un procés ascendent, seqüencial i jeràrquic que s’inicia en el processament de les lletres i es desenvolupa en instàncies superiors com les paraules i les frases. Aquesta teorització del procés de comprensió lectora ha estat desenvolupada per lingüistes com Leonard Bloomfield (1930; 1942) qui, partint d’una concepció de l’escriptura com una invenció moderna d’enregistrament de l’oralitat, i de la lingüística com una ciència, va definir la lectura com un procés mecànic de descodificació i de conversió a l’oral de la llengua escrita:

“(...) the child who fails to grasp the content of what he reads is usually a poor reader in a mechanical sense. He fails to grasp the content because he is too busy with the letters. The cure for this is not to be sought in ideational methods, but in better training at the stage where the letters are being associated with sounds” (Bloomfield, 1942: 392).

En comparació, els models descendents o *top-down* se centren en el subjecte, i argumenten que el lector, durant la lectura, constantment s’anticipa al text generant hipòtesis que va verificant o reformulant. Consideren que la predicció és l’origen de la comprensió textual, i que comprendre significa relacionar la nova experiència amb la coneguda, idea clau en la concepció constructivista de l’aprenentatge (Ausubel *et. al*, 1963; Vigotski, 1978). En aquest sentit, al llegir, el lector activa el seu coneixement previ sobre el contingut del text i posa en joc diversos recursos cognitius per establir les anticipacions. En aquesta línia, els psicòlegs Frank Smith (1971) i Kenneth Goodman (1967; 1975), prenent distància tant de la concepció lingüística com dels models *bottom up*, subratllen que la comprensió consisteix a generar significats *des del* text i no pas a obtenir el significat codificat en el text.

En darrer lloc, els models interactius integren en un procés simultani els processos de descodificació i d’anticipació descrits respectivament pels models ascendents i descendents. Consideren que llegir és un procés interactiu en el qual es gestionen les dues dimensions bàsiques de la lectura: a) la dimensió lingüística aportada pel text i b) la dimensió psicològica aportada pel subjecte. En aquest procés, la llengua escrita esdevé l’input i el significat l’output. En la interacció amb el text, el lector no només reconstrueix els significats textuais, sinó que també construeix significats personals:

“Reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading. The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought” (Goodman, 1975: 5).

Al llarg del procés, el lector posa en joc estratègies cognitives de mostreig, predicció, confirmació i correcció. Dins de la psicologia, aquest model ha estat desenvolupat des de diversos punts de vista per Kenneth Goodman (1967, 1975), Isabel Solé (1992) i Walter Kintsch (1998).

La perspectiva psicolingüística, especialment identificada amb el model interactiu, conceptualitza la lectura en paràmetres de ‘competència lectora’, assumint que la lectura no és única ni homogènia sinó un conjunt de destreses que el lector utilitza de formes diferents segons la situació i el tipus de text que llegeix (per exemple, un diari, una novel·la o una carta). Per tant, consideren que “siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad” (Solé, 1992: 17). Els objectius poden ser molt variats: per obtenir una idea global del text, per obtenir una informació específica, per plaer, per aprovar un examen, etc. En gran mesura, l’objectiu que guia la lectura

condiciona la interpretació del text. És per aquest aspecte que argumenten, en contrast amb la visió lingüística, que el significat del text es construeix per part del lector (Solé, 1992: 18).

S'assumeix que la comprensió del text es deriva de la interrelació entre allò que es llegeix en el text i allò que se sap sobre el tema. El procés s'engega abans de començar a percebre pròpiament la textualitat, és a dir, just quan el lector comença a formular expectatives sobre el contingut. El procés constant de formular i verificar hipòtesis és l'essència de la comprensió perquè la informació nova es va integrant en els 'esquemes de coneixement' que organitzen el coneixement que el lector ha anat construint al llarg de la seva vida, d'experiències lectores i vivències passades. La lectura finalitza quan el lector, segons l'objectiu de lectura, obté la informació que buscava o bé aconsegueix crear-se una representació mental del text (Kintsch, 1998).

Des d'aquesta perspectiva, saber llegir consisteix a 'saber comprendre' i 'saber interpretar' un text. Interpretar consisteix, en definitiva, a detectar les pautes i indicis que aporta el text i, alhora a formular opinions i valoracions pròpies sobre el contingut.

#### **1.3.1.1 L'adaptació didàctica: la gestió individual del procés lector**

Des d'aquesta orientació psicolingüística, el desenvolupament de la lectura requereix una intervenció pedagògica centrada en l'ensenyament d'estratègies lectores. El concepte d'estratègia lectora, sense cap voluntat prescriptiva, fa referència als procediments (regles, tècniques, mètodes, destreses o habilitats) que, constituïts com un conjunt d'accions ordenades, regulen (cognitivament i metacognitivament) el procés de comprensió d'un text (Solé, 1992: 58-59).

Les diverses fases que intervenen en la recepció lectora (predicció i formulació d'hipòtesis que es confirmen o reformulen) es consideren objecte d'ensinistrament a través d'exercicis específics. La lectura es planteja a través d'una instrucció força individualitzada i es treballa a través d'una àmplia varietat de tasques: preguntes de resposta tancada i oberta (que fins i tot es poden intercalar en el text), exercicis d'omplir buits (mètode *cloze*), d'aparellament d'idees o de fragments, i exercicis de reconstrucció o de comparació de textos. També es proposen jocs lingüístics amb un valor motivacional, com per exemple encreuats o sopes de lletres, "perquè els alumnes *es distreguin una mica i es diverteixin*" (Cassany, Luna & Sanz (1993: 226).

Al marge d'aquests exercicis, el comentari de text segueix essent una de les pràctiques més habituals i valorades a l'aula de llengua i literatura com a suport per a la gestió de l'aprenentatge lector. A més, també genera als aprenents concepcions sobre què significa llegir i comprendre, generant, alhora, valors diversos cap a la lectura. El comentari de text és, en definitiva, un discurs escrit amb el que l'aprenent interactua durant el seu aprenentatge lector: té

com a funció servir de guia en la lectura i sistematitzar els coneixements sobre el fet literari (Mendoza, 2004). Cal destacar, però, que l'arrelament de la concepció pedagògica psicolingüística ha fomentat un enriquiment important de l'activitat de comentari de text, inicialment centrat en la funció poètica del llenguatge i l'anàlisi del discurs literari, recollint i integrant-hi les aportacions des de les Ciències del llenguatge (semiòtica, lingüística textual, pragmàtica, etc.). Aquesta versió del comentari de text es caracteritza per la flexibilitat (no es limita a l'anàlisi de textos literaris) i per promoure anàlisis globals i pragmàtiques dels textos. En aquest sentit, contrasta amb la proposta de Fernando Lázaro i Evaristo Correa (1957) sobre el text literari, rigorosament centrada en l'anàlisi dels elements lingüístics des d'un punt de vista fonètic, semàntic i sintàctic.

A partir d'una retrospectiva sobre la concepció del comentari de text, Bordons, Castellà & Costa (2000) descriuen les fonts de les quals s'ha anat nodrint el comentari de text durant la segona meitat del segle XX. Destaquen les aportacions de: a) la sociolingüística<sup>4</sup>, que ha introduït una comprensió funcional del text, donant prioritat a la descripció i no tant a l'esperit de classificació; b) la lingüística textual<sup>5</sup>, que incorpora l'estudi de la llengua i del text entès com a procés comunicatiu (i no pas com a sistema), perspectiva que obre el comentari de text a la interpretació subjectiva; i c) l'estudi de l'actuació lingüística<sup>6</sup>, que fomenta la comprensió textual des del punt de vista de l'ús de la llengua, és a dir, de les formes i estratègies d'interacció social que organitzen la comunicació escrita.

D'altra banda, la perspectiva psicolingüística valora que la lectura es treballi amb materials autèntics —extrets d'entorns no acadèmics—, exempts d'un objectiu pedagògic intern. Cassany, Luna & Sanz (1993: 213) introdueixen el terme 'reàlies' per referir-se a aquest tipus de materials genuïns (per exemple: publicitat, premsa, correspondència personal, expedients administratius o informes tècnics), que es presenten amb l'aspecte físic real, assumint que la presència exterior ofereix molta informació significativa sobre el mateix text.

La idea és que, a través de la diversitat de textos, els aprenents entren en contacte amb usos reals de la llengua (és a dir, registres, estils i formats diversos) que coneixen i usen en la vida diària. A més, les reàlies també permeten introduir temes d'interès social i cultural a l'aula, temàticament més propers a l'entorn i a les vivències de l'alumnat. Com a estratègia pedagògica, s'assumeix que aquesta tria incrementa l'interès i la motivació de l'alumne,

---

<sup>4</sup> Els autors es refereixen a conceptes com: dialectes geogràfics, històrics i socials; varietat estàndard; camp, mode, to i tenor del registre; gènere.

<sup>5</sup> Les aportacions més específiques de la disciplina de la lingüística textual són: la coherència, la cohesió (connectors textuais) i les tipologies textuais.

<sup>6</sup> Aquesta perspectiva es nodreix de les aportacions de la pragmàtica i de l'anàlisi del discurs. Engloba conceptes com: els actes de parla; les pressuposicions, implícits i implicatures; l'estructura de la conversa i els torns de parla; les estratègies de comunicació i la cortesia; la pertinència i les inferències; i l'argumentació, polifonia i modalització.

fomentant també la seva participació a les activitats d'aula i la seva implicació social (crítica) en la comunitat a través del sistema educatiu. Evidentment, en aquest punt, es basen en un plantejament constructivista de l'aprenentatge-ensenyament de la lectura i, especialment, en la noció d' 'aprenentatge significatiu' (Ausubel *et al.*, 1963; Vigotski, 1978).

En definitiva, la perspectiva psicolingüística promou un plantejament pedagògic de la lectura centrat en la instrucció individualitzada de les habilitats i competències lectores, amb l'objectiu de crear el que Isabel Solé (1992: 62) anomena 'lectors autònoms' capaços d'aprendre a partir dels textos. En comparació amb la perspectiva psicològica, posa una atenció especial a la selecció del material de lectura i a la dimensió motivacional durant l'aprenentatge lector, fomentant activitats cooperatives i amenes. En el marc d'aquesta concepció, aquests aspectes funcionen com estímuls que afavoreixen l'interès i la implicació (lectora, personal i social) de l'alumne amb els textos.

### **1.3.1.2 La identitat lectora**

Com acabem de veure, l'enfocament psicolingüístic es proposa desenvolupar la capacitat d'autocontrol i de gestió del procés lector. Introdueix el model de 'lector competent' distingint entre 'lectors experts' i 'lectors aprenents'. Aquesta categorització evadeix amb elegància la classificació inflexible promoguda per la visió lingüística que, com hem vist, estava ancorada a una visió mecànica de l'acte lector i apel·lava a la dicotomia 'bon' / 'mal' lector. A continuació, veurem com aquesta perspectiva genera altres identitats lectores fortament vinculades als processos de classificació habituals que es donen en el context acadèmic. En la pràctica, funciona com una alternativa, més adient però amb un fons eufemístic, de la dicotomia tradicional.

Segons Cassany, Luna & Sanz (1993: 198-199, 215) el lector expert o competent és aquell que controla el seu procés de lectura i sap escollir les estratègies adequades segons el tipus de text i de la situació de lectura. Per tant, és capaç d'obtenir informacions diverses d'un mateix text. Indiquen que, mentre que el lector competent mai no llegeix de la mateixa manera i s'adapta a cada situació, els lectors amb dèficits de comprensió lectora processen la informació d'una manera més lineal i cega. Així doncs, el lector expert posa en joc diverses microhabilitats de lectura i aconsegueix comprendre el text amb profunditat. En contrast, el lector menys competent desenvolupa comprensions superficials dels textos, sense accedir a significats implícits o més elaborats. Aquesta definició dels perfils lectors assumeix que la comprensió crítica és una comprensió experta, i que es desencadena necessàriament després de la superació dels processos més bàsics de comprensió.

Si bé aquestes etiquetes redistribueixen amb d'altres paràmetres la dicotomia infranquejable del bon-mal lector, és cert que, al prendre com a criteri el procés de comprensió,

van més enllà de la descodificació (associada a la vista i, per tant, condicionada per un component fisiogenètic). Una diferència important és que la classificació del lector aprenent-expert posa l'èmfasi en el procés de formació, en el progrés i en l'esperit de superació, establint barreres menys rígides i més motivadores. Sembla més fàcil fer el pas de ser un lector aprenent a un lector expert, que no pas deixar de ser un mal lector. Per tant, l'efecte en la identitat lectora és menys implacable des de la perspectiva psicolingüística perquè el canvi sembla més factible.

César Coll i Isabel Solé introdueixen una dimensió més qualitativa i actitudinal en la classificació dels perfils lectors, fonamentada en la motivació i el plaer que la lectura genera en els lectors. D'una banda, César Coll (cit. per Solé, 1992: 12) considera que “los buenos lectores no son solo los que comprenden más y mejor los textos que leen, sino los que sienten placer y gusto por la lectura”. D'altra banda, Isabel Solé (1992: 36, 79) afegeix que l'interès per la lectura es crea, es suscita i s'educa, i que la motivació està estretament vinculada a les idees i relacions afectives que els nens i nenes van establint amb la llengua escrita des d'abans del primer curs escolar. Si la capacitat de gaudir de la lectura és intrínseca al bon lector, aleshores el foment de l'hàbit i el plaer per la lectura també hauria de considerar-se un objectiu curricular bàsic en l'ensenyament, i la lectura no hauria de plantejar-se com una activitat competitiva:

“La lectura no puede ser considerada una actividad competitiva, a través de la cual se ganan premios o se sufren sanciones. Así como los buenos lectores nos refugiamos en la lectura como modo de evasión y encontramos en ella placer y bienestar, los malos lectores la rehuyen y tienden a evitarla” (Solé, 1992: 78)

Des d'una mirada molt escolaritzada, la perspectiva psicolingüística explica les causes dels dèficits de comprensió lectora en paràmetres d'hàbits mal adquirits durant la primera etapa de socialització amb la lectura, que és essencialment lingüística, centrada en la pronunciació, la sil·labació i la lectura en veu alta. També consideren defectes en el procés d'elaboració d'inferències lingüístiques i cotextuals, la dificultat de discriminar la informació important d'un text, i els defectes en les habilitats de predicció i generació d'hipòtesis: “(...) good readers differ from poor readers primarily in better prediction-making skills, and increased knowledge of the world and the language” (Snow & Juel, 2005: 507). La memòria, l'experiència i els coneixements previs també són factors que condicionen la comprensió i les possibilitats d'aprenentatge a partir del text:

“A major determinant of learning from text is background knowledge. To learn effectively, we need hooks in prior knowledge, long-term memory, or personal experience on which to hang the information to be learned. Learning is most successful when such hooks are plentiful and when there is a clear relation between the hooks and the learning material so that the student hangs things on the right hooks” (Kintsch, 1998: 330).

D'altra banda, Isabel Solé (1992: 36) també considera que el desinterès per la lectura pot ser conseqüència d'un baix grau de motivació i d'interès cap al text, o bé cap a l'aprenentatge en general.

#### **1.4 La perspectiva sociocultural**

Les aproximacions socioculturals a la literacitat constitueixen una resposta alternativa als models psicològics que han dominat la instrucció acadèmica sobre la lectura i l'escriptura. En general, destaquen per emfasitzar qüestions ideològiques i per promoure la implicació social del lector a partir del text. També fomenten reflexions socioculturals i històriques a partir del contrast de punts de vista. Per tant, la perspectiva sociocultural adopta una mirada global cap a les formes i els significats dels textos, il·luminant la naturalesa contextual no només de la literacitat, sinó també del pensament, les idees i les creences que configuren les perspectives dels individus cap al món.

A diferència de les mirades textuais i cognitives de les perspectives lingüística i psicolingüística, la proposta sociocultural s'interessa especialment per la presència que la literacitat té en l'entorn social dels individus, i en el significat (personal, social, cultural) que té en les vides de les persones. En aquest sentit, projecta una comprensió contextualitzada de la lectura i de l'escriptura, introdueix les dimensions perceptuals i subjectives, i, alhora, desemfasitza les qüestions tècniques i cognitives que també es veuen implicades en el procés lector. El context, l'ús i la significació de la pràctica lectora esdevenen les coordenades a través de les quals s'explora la lectura i l'escriptura, i també els punts de crítica sobre la tradició lingüística. James Paul Gee, un dels precursors de l'enfocament social de la literacitat, desaprova l'enfocament lingüístic de la lectura definint-lo com: "an asocial cognitive skill with little or nothing to do with human relationships" (Gee, 1996: 46).

L'aspecte clau de la perspectiva sociocultural és una conceptualització de la literacitat entesa com a construcció sociocultural. Jenny Cook-Gumperz dialogant implícitament amb la visió psicològica, ho argumenta de la manera següent:

"We expect literacy to provide not just a technical skill but also a set of prescriptions about using knowledge. Literacy is not just the simple ability to read and write: but by possessing and performing these skills we exercise socially approved and approvable talents; in other words, literacy is a socially constructed phenomenon" (Cook-Gumperz, 1986: 1).

Dins de la perspectiva sociocultural, els NEL (Barton, & Hamilton, 1998; Gee, 1996; Street, 1984) constitueixen un corrent actiu i molt valorat a nivell mundial. Postulen que no hi ha una manera 'essencial' o 'natural' de llegir i d'escriure (com argumentava Kenneth Goodman fixant-se en aspectes més tècnics del fenomen), sinó que cada cultura, societat i grup social, segons l'escenari social (laboral, acadèmic, familiar, urbà, etc.), desenvolupa maneres



específiques, contextualitzades i diverses de concebre la literacitat, és a dir, de produir i usar el text escrit. Connectat amb l'èmfasi en el context i la diversitat, s'introdueix el concepte de 'pràctica lletrada', entenent que els usos i els significats generats per la literacitat en els individus són producte d'instàncies majors com els discursos històrics, socials i culturals, i que aquests impliquen i socialitzen visions sobre l'escriptura i lectura.

La lectura i l'escriptura es conceben com fenòmens socials immediats, dinàmics, situats i multifacètics, i no pas com una habilitat essencial de l'individu, —universal, estàtica, descontextualitzada i constant—. Segons John Willinsky (1990: 6), la literacitat es concep, no com una habilitat aïllada disponible, sinó com un procés social que ocorre en les activitats que tenen lloc en escenaris diaris. És en aquest sentit que explorar aquestes pràctiques socioculturals implica considerar-les des d'una visió contextualitzada: “para entender cómo funcionan estos dos elementos [la lectura i la escritura]<sup>7</sup> no basta con observarlos en sí mismos” (Zavala, 2002: 19). Cal, per tant, observar les pràctiques socials específiques on la lectura i l'escriptura es veuen implicades, considerant nivells de concreció més amplis, com la dimensió social, cultural o grupal que les embolcalla. També cal observar les diverses maneres com aquestes pràctiques concretes d'escriptura i lectura estan connectades amb formes humanes particulars d'interactuar, creure, valorar i sentir (Gee, 1996: 21).

A títol il·lustratiu, en el fragment següent, Cris Tovani, l'autora de *I Read It, but I Don't Get It* (2000), narra la seva frustració en relació a la comprensió lectora i com aquesta carència va esdevenir la motivació que la va portar a dedicar la seva vida professional a ajudar i a formar lectors. L'autora, després d'estudiar un màster de lectura a la Universitat de Colorado, va obtenir una plaça de professora d'anglès en un institut de la mateixa ciutat:

“Ever since I could read words, I've wanted to know what else a person had to do in order to make sense of text. I didn't have a problem decoding. I had a problem understanding. I faked comprehension for years. I knew it would eventually catch up with me. But I didn't know what to do. I thought I was just born a bad reader. It was a great relief to learn there was something I could do to improve my comprehension. It's no wonder I have dedicated my life to helping readers much like myself make sense of text” (Tovani, 2000: 2).

La perspectiva sociocultural s'interessa per aquestes narracions personals, que és el que Michel Peroni (2003) denomina 'historias de lectura', buscant un paral·lelisme evident amb la tradició antropològica i etnogràfica de les històries de vida. ¿Per què l'autora es veia a sí mateixa com una 'mala lectora'? ¿Per què  *fingia* comprendre els textos? ¿Quin paper hi juguen, en la consolidació d'aquesta actitud, l'escola, la família, la comunitat, les seves influències socials? ¿Què va fer que acabés estudiant un màster de lectura? ¿Què la va portar a ser professora d'anglès? ¿Per què va decidir ajudar a adolescents en la mateixa situació inicial que

---

<sup>7</sup> El claudàtor és nostre.

ella? ¿Com ho fa? ¿Com va superar les seves dificultats amb la comprensió lectora? ¿Com va trencar la seva auto-imatge en relació a la lectura? Aquestes són algunes de les preguntes que els estudis socioculturals es plantejarien i es proposarien explorar, sempre intentant captar la subjectivitat i el punt de vista en la realitat de les persones.

En definitiva, la perspectiva sociocultural es proposa descriure i comprendre el caràcter plural, local i cultural de la literacitat. La idea consisteix a explorar com i a través de quins mecanismes socials les pràctiques lletrades específiques que els individus realitzen al llarg de les seves vides, generen concepcions i significats determinats sobre la literacitat. Especialment, s'interessen per l'univers de sentiments dels individus amb relació a la cultura lletrada, i com aquesta dimensió emotiva i subjectiva genera les identitats lectores i lletrades.

#### **1.4.1.1 L'adaptació didàctica: la reflexió ideològica i social**

La perspectiva sociocultural adopta una mirada global i ideològica sobre l'ús individual i social dels textos. Llegir o escriure es conceben com pràctiques lletrades socioculturals i els textos com esdeveniments comunicatius on s'impliquen qüestions personals i ideològiques. En el procés de producció i recepció d'un text, és a dir, en la interacció amb l'escrit, emissor i receptor construeixen i adopten rols i identitats concretes. En l'adaptació didàctica, s'introdueix la reflexió crítica sobre la dimensió ideològica del text i de la pràctica lectora.

Aquesta mirada *crítica* del món a través del text ha estat desenvolupada per la pedagogia crítica (Freire, 1984 i 1987; Giroux, 1983, 1988; Apple, 1995) i l'anàlisi crítica del discurs (Hodge & Kress, 1979; Fairclough, 1995; Van Dijk, 1998; Wodak, 2001). La idea és que llegint i escrivint, autor i lector s'impliquen i participen en un procés social. Des d'aquesta posició, llegir i escriure és participar en una activitat legitimada socialment. Això suposa adoptar un rol social determinat, acceptar uns valors tàcits, un sistema ideològic implícit, i reconèixer-se com a membre d'una institució o d'una comunitat.

Pel que fa al currículum acadèmic, l'aproximació sociocultural reconfigura en diversos nivells el plantejament didàctic sobre la lectura i l'escriptura, buscant una educació basada en la implicació en la comunitat. El sistema educatiu australià destaca per haver adoptat la línia pedagògica anomenada 'literacitat crítica' (*Critical Literacy*), especialment a les escoles de l'illa de Tasmània. En la seva versió, la literacitat crítica implica l'anàlisi i la crítica de les relacions entre textos, llengua, poder, grups socials i pràctiques socials. Posa a l'abast dels estudiants noves maneres d'interactuar amb el text escrit, visual, oral i multimèdia, amb l'objectiu de crear nous textos per qüestionar els valors i les creences soterrades en cada text. En aquest sentit, tenint en compte que actualment la informació arriba per noves vies (mòbil, internet, etc.), consideren que la literacitat crítica permet ensenyar maneres de pensar que destapen les desigualtats i injustícies socials. A més, fomenten que cada estudiant esdevingui agent del canvi

social i, per tant, es fomenta el que Lankshear & Knobel (1997) anomenen “una ciutadania activa” (*active citizenship*).

Des d'aquesta orientació, l'aula es converteix en un espai d'interacció, discussió i reflexió. Segons Jill Freiberg i Peter Freebody (1997: 270), en una classe de literacitat crítica la funció del professor consisteix, d'una banda, a crear les condicions perquè els alumnes prenguin consciència de la ideologia dels textos i, de l'altra, a controlar aquest progrés. El desenvolupament de la lectura crítica no consisteix a assolir el significat o els significats dels textos, sinó que té a veure amb l'aprenentatge dels recursos ideològics i materials que condicionen la manera com els textos estan construïts, i la presa de consciència de com aquesta construcció cultural de la textualitat implica un posicionament per part de l'autor i del lector. Per tant, els professors no haurien d'oferir una instrucció directa sobre la comprensió dels textos sinó generar un context de reflexió que permeti als alumnes llegir textos socials (a ser possible triats per ells mateixos) amb certa autonomia. La idea és l'ensenyament de les diverses formes textuals i les diverses pràctiques lletrades produïdes per la interacció humana poden comportar 'pedagogies de creixement orgànic' (Freiberg & Freebody, 1997).

Per aquestes raons, la pedagogia crítica introdueix seqüències didàctiques que promouen la reflexió sobre els rols, les identitats i els valors associats als textos i a les pràctiques de lectura i d'escriptura. També incideix en qüestions sociopragmàtiques implicades en la dimensió afectiva i motivacional de l'aprenentatge, alterant la relació tradicional entre alumne i professor, és a dir, promovent que l'alumne assumeixi responsabilitats socials com a individu i membre d'una comunitat:

“The teacher, as an authority on what needs to be known and done, begins to turn over more of this responsibility to the student and to the meaning that comes from somewhere within the student's work with literacy. In these terms, then, the New Literacy's proposal is to reshape the *work* of the classroom around a different form of reading and writing. The moral, psychological, and social worth of this literacy begins with the students as sources of experience and meaning. To alter the form of literacy in this fashion clearly entails redefining the role and relationship of teacher and student” (Willinsky, 1990: 7).

La idea és que l'alumne s'involucri activament en el seu entorn i en la seva comunitat a través del text escrit. Des de la institució acadèmica, el que els educadors poden oferir és 'empoderar' o dotar de recursos a l'alumne per tal que disposi d'instruments d'anàlisi, argumentació i (auto)qüestionament que, en última instància, li permetin desenvolupar perspectives personals sobre els textos. Per tant, des de les sessions de comprensió lectora es pot promoure una reflexió crítica sobre els usos socials dels escrits i sobre la ideologia que impliquen, adoptant una mirada etnogràfica cap al text.

L'objectiu és que l'estudiant prengui consciència dels usos ideològics i socials del llenguatge, dels textos i de la comunicació en general. La gestió de la interacció a l'aula busca

que els estudiants llegeixin críticament, implicant-se i posicionant-se ideològicament cap al contingut del text, construint una visió personal i generant discurs (oral o escrit) sobre el text llegit, però també sobre el context i la pràctica social en què s'insereixen els discursos. Com a estratègia pedagògica, promou l'ús de textos reals, significatius des del punt de vista de l'estudiant, i també posa un èmfasi especial en la reflexió sobre el procés de construcció i recepció dels textos en diversos formats. En definitiva, tal com sintetitza Mike Baynham:

“Defining literacy involves making explicit a set of related ideological positions, not just on literacy itself, but on where literacy fits in social life as well as its role in constructing social life” (Baynham, 1995: 37).

Per tant, la proposta sociocultural, en la seva aplicació a l'àmbit de l'ensenyament, promou la utilitat social de la lectura, utilitzant materials autèntics, multimodals (webs, revistes, còmic) i vernacles (diaris personals, missatges de text o correus electrònics). També adopta una actitud decididament crítica amb relació a les pràctiques socials establertes, assumint que no són neutrals i que posen en evidència les relacions de poder i les jerarquies socials de les comunitats.

#### **1.4.1.2 La identitat lectora**

L'enfocament sociocultural es planteja desenvolupar en l'alumne la lectura des d'una mirada socialment activa a través d'una comprensió etnogràfica i crítica del text. Com a model, introdueix el repte del 'lector crític', que es contraposa al 'lector vulnerable' o 'passiu'. Des d'un punt de vista cognitiu, el lector crític és aquell qui aconsegueix assolir un grau social i compromès de comprensió a través de diversos mecanismes de construcció de la informació: fa inferències, accedeix a informació no explícita (ideologies, connotacions de la llengua, etc.), sap discriminar la implicació de l'autor respecte als fets que exposa, etc. Des d'un punt de vista més sociocultural, el lector crític també aconsegueix desenvolupar una lectura personal del text, és conscient del seu rol i de la seva identitat com a lector en el procés de recepció, i aconsegueix construir i comunicar idees pròpies sobre el text que ha llegit. En contrast, el lector vulnerable llegeix linealment i 's'empassa' tot allò que diu el text.

La perspectiva sociocultural s'interessa especialment pels efectes individuals i socials que els textos i els discursos poden provocar en les identitats de la gent. Per exemple, Mike Baynham (1995: 15) explora les diverses representacions històriques sobre la lectura i en destaca 5 models paradigmàtics:

- (1) El model de desenvolupament d'habilitats (*Skills Development Model*), que tracta la literacitat com l'adquisició concreta d'una sèrie d'habilitats.
- (2) El model terapèutic (*Therapeutical Model*), que concep la literacitat des del marc conceptual psicològic, com una manera de solucionar problemes.

(3) El model de l' 'empoderació' personal (*The Personal Empowerment Model*), que veu el desenvolupament de la literacitat com un procés per desenvolupar confiança i poder social i personal a través del domini de la literacitat.

(4) Els models de la literacitat funcional (*Functional Models of Literacy*), que prioritzen l'objectiu oferir a l'aprenent certes habilitats necessàries en el seu desenvolupament en el marc social (per exemple, laboral).

(5) Els models de la literacitat crítica (*Critical Models of Literacy*), que consideren que l'educació ha de fer una revisió crítica i constructiva del món a través dels textos.

Aquesta classificació palesa que les definicions de la pràctica lectora són, per defecte, ideològiques (Baynham, 1995: 8). A més, cada concepció implica prescripcions classificatòries sobre la relació de la gent amb la lectura. És en aquest punt on es generen les oposicions que hem anat veient al llarg d'aquest capítol (bon-mal lector; lector expert-aprenent; lector crític-vulnerable). Aquestes oposicions són "a way of labelling, sorting and grading people" (Baynham, 1995: 6). Els discursos sobre la literacitat, en tant que són essencialment ideològics, defineixen les persones, les classifiquen, les comparen i les avaluen:

"Weak literacy skills can mean the difference between holding a job and being unemployed, can limit career choices, and can prevent people from participating in the civic life of their community"(Comings *et al.*, 2003: ES-1).

Per això, des dels programes d'alfabetització d'adults, proposen una manera diferent de valorar la relació de l'individu amb la cultura escrita i la llengua prenent com a criteri altres factors d'avaluació. Durant els noranta, als Estats Units, han arrelat amb força els programes de literacitat per adults organitzats des de biblioteques públiques, que són institucions per a la comunitat permanents. A Califòrnia, la Manpower Demonstration Research Corporation (CDRC) ha promogut estudis diversos sobre l'aprenentatge lletrat de la gent pobra o amb poques opcions econòmiques i socials.

En un projecte sobre l'alfabetització d'adults a cinc biblioteques nord-americanes, Kristin E. Porter *et al.* (2005) estudien la implicació lletrada dels participants, generalment immigrants adults que volen millorar el domini de l'anglès, a través de nocions multidimensionals com la 'persistència' i 'participació', on també es consideren les complexitats socials i humanes que hi ha al darrere de les vides dels participants. Els estudiants dels programes de literacitat d'adults han d'estar actius en el programa, participar suficients hores a la setmana, i rebre instrucció ajustada a les seves necessitats. Sens dubte, aquesta manera de mesurar la implicació i el progrés en l'aprenentatge genera identitats molt diferents a les que hem vist, ja que es tracta d'una avaluació longitudinal no centrada en les habilitats.

L'interès per les concepcions i identitats té molts punts de contacte amb la línia de recerca sobre la investigació històrica del llibre, la lectura i l'escriptura (Chartier, 2005, 2006; Hall, 2003). La diferència és que l'enfocament sociocultural explora com el discurs social i la instrucció acadèmica influencien les concepcions i els significats de la gent entorn a la cultura lletrada des d'una perspectiva actual, usant informants reals i no documents històrics.

En una breu revisió d'estudis que adopten aquesta orientació, destaquen recerques centrades en a) la comunitat, b) grups socials minoritaris, c) adolescents, amb un èmfasi especial en el gènere femení. Pel que fa a recerques focalitzades en la comunitat, destaca l'estudi *Local Literacies*, on David Barton i Mary Hamilton (1998) exploren els usos *vernacles* de la literacitat dels habitants de Lancaster (Gran Bretanya). També sobresurten etnografies sobre comunitats poc alfabetitzades, generalment molt ruralitzades, com la tesi doctoral de Virginia Zavala, publicada al llibre *Desencuentros con la escritura* (2002). Pel que fa a les recerques sobre grups socials minoritaris, ressalten estudis, als Estats Units, com el d'Elisabeth Moje (2000), qui estudia els significats socials de la literacitat urbana creada per bandes de Nova York, i a França, les investigacions de caire sociològic de Michèle Petit (1999) amb població adolescent de famílies immigrades d'origen àrab, i els de Michel Peroni (2003), centrats en l'estrat de població treballadora.

Finalment, amb relació a l'adolescència, cal destacar les investigacions de Dona Alvermann (2001; 2002), focalitzades en la relació dels adolescents amb la lectura dins i fora de l'entorn acadèmic. En aquest aspecte, els estudis de gènere han explorat més atentament la identificació femenina amb els llibres, i destaquen publicacions com les de Meredith Rogers Cherland (1994).

### **1.5 El desinterès per la lectura des de la mirada sociocultural**

Al llarg d'aquest capítol hem vist que llegir és una activitat complexa; difícil de definir, d'ensenyar i d'aprendre. Llegir és difícil de definir perquè implica la gestió simultània de procediments lingüístics i cognitius de comprensió on s'hi veuen involucrades dimensions individuals i socioculturals poc explorades. També és difícil d'ensenyar i d'aprendre perquè llegir és molt més que desfil·lar els ulls per les frases i oralitzar paràgrafs, molt més que formular hipòtesis sobre el contingut del text i interpretar-lo globalment, molt més que obtenir una informació o que obtenir un set o un deu a l'examen de lectura. Llegir també implica apropiarse dels usos i valors socials que envolten la pràctica de la lectura en una comunitat.

Per sobre de tot això, llegir és una forma d'interacció i de relació social a través de la que es construeixen identitats lectores. En aquest sentit, la identitat lectora també és una forma d'identitat social que condiona les expectatives acadèmiques, professionals i socials dels individus. Les pràctiques de lectura, en tant que produccions socioculturals, generen identitats

lectores que generen motivacions i desmotivacions que alhora generen experiències lectores que alhora redefeixen les identitats lectores. Aquestes identitats desenvolupen un paper cabdal en l'apropiació de les formes socials de la lectura dels individus i en condicionen l'adquisició i consolidació de l'hàbit lector i de la formació lectora.

L'èxit lector dels adolescents ha esdevingut un tòpic de recerca i de política educativa molt significatiu. Amb aquest canvi, el paradigma sociocultural ha assumit una presència important en l'estudi de la literacitat: ha aportat noves claus per pensar la formació de l'hàbit lector des de l'experiència i la subjectivitat dels individus. Fins a mitjans del segle XX, la teoria i la pràctica de la literacitat ha estat dominada per un 'model mèdic' que diagnosticava les dificultats lectores d'infants i adolescents en paràmetres de deficiències o desordres cognitius i neurològics: assumeix que l'adolescent que llegeix amb dificultats encara no ha desenvolupat les habilitats necessàries que es requereixen per desenvolupar-se en un determinat nivell acadèmic. La perspectiva sociocultural es replanteja les dificultats en altres paràmetres i intenta comprendre aquest perfil i el comportament lector dels individus des de la investigació qualitativa i l'estudi de cas, com a porta d'accés per explorar la història lletrada i la vida lectora que hi ha darrere dels comportaments lectors adolescents.

La mirada sociocultural es proposa connectar la teoria de la literacitat amb les experiències lectores viscudes pels adolescents, assumint que aquestes en condicionen les actituds, representacions i valors que alhora en condicionen l'aprenentatge. Des d'aquesta posició teòrica, en la segona part d'aquesta recerca presento l'estudi de cas de l'Arnau, un adolescent que es defineix i el defineixen com un poc-lector.





## Capítol 2. Antecedents dels Nous estudis de literacitat: el ‘gir social’

La formulació sociocultural de l'estudi de la literacitat es construeix nodrint-se de disciplines i línies de recerca de base antropològica, etnogràfica i sociològica desenvolupades durant la segona meitat del segle XX. En aquest capítol preliminar revisarem quatre moviments que van dominar la recerca i el debat antropològic i lingüístic sobre la lectura i l'escriptura a mitjans del segle XX. Com veurem en els Capítols 3 i 4, aquestes aportacions són fonamentals en la construcció de les propostes de caire sociocultural que prenem com a marc teòric i metodològic en aquesta recerca: els NEL i l'etnografia de l'educació. D'altra banda, també marquen la *revolució cognitiva* que porta al que s'ha anomenat 'el gir social' (Gee, 2000).

Ens centrarem en les aportacions de: a) l'etnografia de la comunicació, que emfasitza l'estudi i el control del context per estudiar la llengua en ús, b) Vigotski i la Teoria de l'Activitat, que conceptualitza la lectura i l'escriptura com a “eines psicològiques” de mediació de l'individu amb el món, c) el debat sobre la cultura escrita i la modernitat, que discuteix les conseqüències cognitives de la literacitat, i d) la recerca històrica sobre la lectura i l'escriptura, que introdueix la consciència que la literacitat no és un fenomen cognitiu universal ni constant, sinó un fenomen *sociocultural*. Aquest punt de partida ens portarà a e) el model ideològic de Brian Street i a f) el 'gir social' de James Paul Gee, autors que es consideren els antecedents pròxims dels NEL.

En conjunt, aquest recorregut ens permet reconstruir els canvis que han anat bastint l'argument sociocultural sobre l'estudi de la lectura tal com el plantegen els NEL. Com anirem veient, també s'estableixen molts punts de contacte amb els orígens de l'etnografia de l'educació, disciplina que desenvoluparem al Capítol 4.

### 2.1 L'etnografia de la comunicació

L'etnografia de la comunicació és un àmbit que estudia els patrons de comportament comunicatius que constitueixen els sistemes culturals, les funcions que realitzen en el context holístic de la cultura, i com es relacionen amb d'altres components de la mateixa cultura (Saville-Troike, 1982: 2). Nascuda des de l'interior de l'antropologia, es configura i desenvolupa a les dècades del seixanta i setanta, a partir de la publicació al 1972 de *The Ethnography of communication* de John J. Gumperz i Dell Hymes, on sintetitzen el programa de la nova disciplina. Hereta el plantejament de l'antropologia americana de Franz Boas i Alfred Kroeber, i també la perspectiva 'funcionalista' de l'antropologia britànica desenvolupada per A.

R. Radcliffe-Brown i Bronislaw Malinowski, ambdós molt influïts per l'antropologia americana.

L'etnografia de la comunicació parteix d'una concepció de la llengua entesa com una forma situada i cultural, i es proposa analitzar el codi lingüístic a partir dels processos sociocognitius que els actors realitzen quan formen part d'un esdeveniment comunicatiu. Aquesta disciplina es focalitza en la parla de la comunitat, en les maneres com la comunicació està regulada i organitzada per un sistema social i un repertori comunicatiu. També s'interessa per la interacció de la parla amb d'altres cultures i amb d'altres sistemes socials i comunicatius. Per tant, l'etnografia de la comunicació es proposa descobrir les regularitats en l'ús de la llengua (les rutines i els rituals comunicatius), i les funcions socials i comunicatives que aquests patrons assumeixen en cada comunitat social de parla:

“Linguistic features are often employed by people, consciously or unconsciously, to identify themselves and others, and thus serve to mark and maintain various social categories and divisions” (Saville-Troike, 1982: 14).

L'etnografia de la comunicació planteja que la competència lingüística s'ha d'entendre com una part dels coneixements i habilitats que componen la competència comunicativa, alhora constitutiva de la competència cultural. La competència comunicativa implica, a més de dominar el codi de la llengua, saber *què* es pot dir, a *qui* i *com* s'hauria de comunicar per tal que fos apropiat i pertinent en una determinada situació. En aquest sentit, l'estudi de la competència comunicativa involucra l'estudi del coneixement sociocultural que tenen els parlants, i les seves habilitats d'interpretació de les formes lingüístiques durant el procés comunicatiu.

### **2.1.1 L'esdeveniment comunicatiu i el control del context**

L'etnografia de la comunicació pren com a unitat d'anàlisi la 'situació comunicativa' i l'esdeveniment comunicatiu'. Alessandro Duranti i Charles Goodwin (1992: 25) destaquen que és la primera vegada que una unitat no lingüística —l'esdeveniment— es converteix en el marc de referència per a l'estudi de la llengua i la parla. L'interès en l'anàlisi i el control de les dimensions que forgen tot esdeveniment comunicatiu van portar a John J. Gumperz i Dell Hymes (1972) a formular el model SPEAKING. Aquest recull els vuit elements constitutius de qualsevol esdeveniment comunicatiu: Situació, Participants, Finalitats, Actes, Clau, Instrument, Normes, Gèneres (en anglès: *Setting; Participants; Ends; Acts; Instruments; Key; Norms; Genre*). La idea és que el context constitueix el marc que envolta els esdeveniments que s'observen i, en aquest sentit, proporciona recursos per a la seva interpretació (Duranti & Goodwin, 1992: 3).

La noció de 'context' que sistematitzen havia estat introduïda i elaborada principalment per l'antropologia (Calsamiglia & Tusón, 1999: 102), especialment per l'antropologia lingüística dels anys seixanta que estudiava la llengua en ús. A la dècada dels trenta, però, un

dels etnògrafs més preuats, Bronislaw Malinowski, ja havia pres consciència de la transcendència d'aquesta dimensió per a l'estudi de la comunicació humana:

“Si la primera y más fundamental función del habla es pragmática —dirigir, controlar y hacer de correlato de las actividades humanas—, entonces, es evidente que ningún estudio del habla que no se sitúe en el interior del “contexto de situación” es legítimo” (Malinowski, 1936: 63).

La dimensió del context condueix a una visió de la llengua i de la parla des de la diversitat. Mentre altres disciplines posen l'accent en allò que és comú i universal, “la antropología pone el acento en la diferencia, en la diversidad” (Calsamiglia & Tusón, 1999: 19). Amb el mateix objectiu, l'etnografia de la comunicació s'interessa pel caràcter heterogeni intrínsec de les “comunitats de parla”, per les normes sociolingüístiques que estan soterrades en aquesta diversitat i per com regulen la interacció i la comunicació entre les persones en cada context:

“When studied in sufficient detail, with field methods designed to elicit speech in significant contexts, all speech communities are linguistically diverse and it can be shown that this diversity serves important communicative functions in signalling interspeaker attitudes and in providing information about speaker's social identities” (Gumperz & Hymes, 1972: 13).

Muriel Saville-Troike (1982: 8) destaca que la importància històrica de l'etnografia de la comunicació és que va més enllà de la descripció i la catalogació dels fets del comportament comunicatiu, i que és en aquest punt on es distància de l'etnografia, que és eminentment descriptiva. L'autora també subratlla la transcendència que l'etnografia de la comunicació ha tingut per a d'altres disciplines:

- a) Per a l'antropologia ha ampliat la comprensió dels sistemes culturals i lingüístics, ja que ha donat dades i mètodes per explorar com els patrons de coneixement i comportament compartits es transmeten al llarg del procés de socialització o ‘enculturació’. El punt clau té a veure amb el fet que ha relacionat la llengua amb l'organització social, els rols i les identitats, i també amb els valors i les creences.
- b) Per a la psicolingüística, l'etnografia de la comunicació ha aportat la idea que els estudis d'adquisició lingüística, al marge de reconèixer i estudiar la capacitat innata del nen per aprendre a parlar, han d'estudiar les formes particulars i les diverses maneres de parlar, amb l'objectiu de comprendre com es desenvolupa aquest aprenentatge durant el procés d'interacció social en cada societat.
- c) Per a la sociolingüística, l'etnografia de la comunicació ha aportat una nova comprensió de la parla oral enregistrada en contextos naturals per ser analitzada lingüísticament. En concret, ha obert la possibilitat d'avaluar la significació social de tot el material lingüístic enregistrat.

En el context d'aquesta recerca, veurem com la noció de context juga un paper central en les investigacions sobre fenòmens relacionats amb la cognició i el llenguatge (Vigotski, 1978; Scribner & Cole, 1981), i també en l'anàlisi del procés educatiu (McDermott, 1977; Cook-Gumperz, 1986).

## 2.2 Vigotski i la cognició situada

Des de l'àmbit de la psicologia moderna, el psicòleg i semiòleg soviètic Lev Vygotsky es va interessar per la funció del llenguatge com una habilitat cognitiva superior, en el sentit que desencadena operacions i habilitats cognitives complexes. En concret, es va interessar per les atribucions i el desenvolupament del llenguatge escrit, al qual assignava funcions psicològiques diferents del llenguatge oral. En la seva teoria, els signes lingüístics humans —el llenguatge, l'escriptura, les matemàtiques— esdevenen les unitats bàsiques que estructuraven la ment humana i a través de les que s'estableix una mediació entre el pensament, l'acció i la interacció comunicativa social.

Vigotski considerava que la psicologia de mitjans dels anys vint estava en estat de crisi, estancada en un aïllament interdisciplinari reduccionista (Wertsch, 1985: 17). L'àmbit de coneixement de la psicologia s'havia desdoblant en dues subdisciplines<sup>8</sup> dislocades, amb objectius teòrics i opcions metodològiques d'investigació de naturalesa molt diversa. La comunitat de psicòlegs estava dividida entre els psicòlegs positivistes i els experimentals, i els d'orientació social. En aquest context, Vygotski “fue capaz de dotar a esta disciplina con un sople de aire fresco, haciéndola formar parte de una ciencia social más unificada” (Wertsch, 1985: 20).

Segons James Wertsch (1985: 32-33), un dels estudiosos més preuats sobre la figura i obra de Vigotski, els temes vertebrals que articulen la teoria vigotskiana són: a) la creença en el mètode genètic o evolutiu<sup>9</sup>, b) l'argument que els processos psicològics superiors s'originen en processos socials, i c) la tesi que els processos mentals només es poden comprendre analitzant els instruments i signes (lingüístics i no lingüístics) que actuen com a mediadors entre l'individu i el món. En aquest sentit, Vigotski va observar que el llenguatge és una eina psicològica

---

<sup>8</sup> D'una banda, els psicòlegs de concepció positivista practicaven la psicologia com una ciència bàsica i experimental. Estudiaven les funcions psicològiques elementals mitjançant mètodes científics quantitius de base empírica. D'altra banda, el segon grup de psicòlegs es planejava comprendre la complexitat del fenomen psicològic des d'una perspectiva més àmplia i utilitzant mètodes qualitius. Els psicòlegs d'orientació social van incorporar la variable social i cultural a l'estudi del funcionament de la psicologia individual, assumint que els fenòmens socioculturals es podien explicar a través dels processos mentals individuals.

<sup>9</sup> El terme 'genètic' en aquest context (en rus *geneticheskii*) fa referència als processos de desenvolupament, i no pas al codi genètic (Wertsch, 1985: 32).

fonamental que relaciona les persones i els entorns a través de la percepció humana, que és, per definició, de naturalesa lingüística.

### **2.2.1 L'origen sociocultural dels processos cognitius**

Vigotski va observar que cada cultura construeix aquestes eines psicològiques en paràmetres diferents i que l'ús particular d'aquests signes té conseqüències significatives en la manera com els individus pensen i es relacionen amb el món. Basant-se en aquestes premisses, i en col·laboració amb un dels seus estudiants, Alexander R. Llúria, va argumentar que cada sistema lingüístic en cada cultura, segons la seva naturalesa simbòlica, determina les formes de pensament dels individus: "From the outset, the social forms of human life begin to determine human mental development" (Llúria, 1976: 8).

En els seus treballs, l'estudi de la mediació semiòtica esdevé un factor central en la comprensió del funcionament psicològic humà, també explicatiu de la història social (Wertsch, 1988: 123). Vigotski distingeix dues formes en l'ús del signe: a) l'ús contextualitzat dels significats, que genera el pensament pràctic, i b) l'ús descontextualitzat dels significats, del qual se'n deriva un pensament més abstracte i teòric. Tenint en compte la tesi que els processos psicològics superiors s'originen en processos socials concrets, argumenta que la forma de pensament contextualitzada és pròpia de les societats caracteritzades per la manipulació d'objectes, mentre que la forma de pensament descontextualitzada es dona en individus de societats més tecnificades. Segons aquest raonament, l'aparició històrica del pensament descontextualitzat estaria lligat a l'aparició d'un sistema numèric abstracte que hauria permès repensar la quantitat amb independència del context. En contrast, les formes de càlcul de l'home primitiu serien altament dependents del context, en el sentit que van requerir de la percepció d'objectes i entorns concrets.

### **2.2.2 La influència de l'escolarització en la cognició humana**

Amb l'objectiu de provar la tesi de Vigotski, i, per tant, de demostrar l'origen sociocultural dels processos cognitius bàsics, el seu alumne Alexander R. Llúria va comparar les capacitats lingüístiques i de pensament de dues mostres de pagesos soviètics analfabets i recentment alfabetitzats. Per realitzar l'estudi, va triar una població de l'Àsia central soviètica (Uzbekistan) on, amb el desplegament de la col·lectivització a finals dels anys vint, la regió havia experimentat una reestructuració radical del sistema econòmic, social i cultural. Tal com indica Alexander Llúria (1974: 13), la implantació de la indústria i de l'escola havia generat canvis en l'estructura social i en la cultura de la gent; en determinades zones, els pagesos havien estat ràpidament alfabetitzats i introduïts en pràctiques culturals pròpies d'una societat tecnificada i moderna:

“Secondary schools and technical institutes were then created (a few at first, then more) where young people received more advanced education, beginning with the fundamentals of modern culture and science. The influence of Islam began to disappear; for centuries it had held back the development of independent thought through subjecting people to religious dogma and rigid behavioural standards. All these circumstances created the basis for profound changes in ideology and psychological outlook. Thus the time and place of our research did indeed meet the requirements of our task” (Llúria, 1974: 14)

Així doncs, a la dècada dels trenta, quan es va dur a terme l'estudi, aquest canvi històric permetia explorar el procés d'alfabetització d'una determinada època històrica. En concret, l'objectiu d'Alexander Llúria va ser investigar la influència de la institució escolar en l'activitat cognitiva de pagesos analfabets en procés d'alfabetització. El caràcter únic de la recerca té a veure amb el fet que els pagesos havien nascut en una economia individual centrada en l'agricultura i que, a través de programes d'alfabetització, s'havien socialitzat ràpidament en una economia industrial i amb la cultura de la modernitat.

L'experiment va consistir en una sèrie de tasques per mesurar les diverses funcions psicològiques 'superiors': a) la percepció, b) la generalització i l'abstracció, c) la deducció i la inferència, d) el raonament i la resolució de problemes, e) la imaginació, i f) l'autoanàlisi i la consciència d'un mateix. La resolució de les tasques requerien categoritzar objectes familiars o bé deduir les premisses derivades d'un sil·logisme. Per tal d'analitzar les conseqüències de la instrucció acadèmica en el desenvolupament del pensament abstracte, l'experiment es va realitzar a un grup de grangers analfabets i a un segon grup que acabava de rebre instrucció acadèmica (centrada en el domini de les habilitats de lectura i d'escriptura).

En una tasca que consistia a categoritzar diversos objectes fotografiats (un martell, una serra, una destal i un tronc), els subjectes recentment alfabetitzats van agrupar-los basant-se en el criteri del significat abstracte (martell, serra, destal, però no el tronc). En contrast, les respostes dels analfabets indicaven una forta tendència a agrupar els objectes segons la similitud i el context rural d'ús habitual d'aquests instruments (el tronc també l'inclouen en el grup). En una altra tasca on s'avaluava el raonament sil·lògic, tots els participants van resoldre les tasques amb èxit però mitjançant procediments cognitius diferents: els subjectes alfabetitzats van demostrar la capacitat d'operar amb formes de pensament (deducció i inferència) de caràcter lingüístic. Contràriament, els subjectes sense escolarització van resoldre el sil·logisme invocant l'experiència pràctica immediata com a suport dels seus raonaments.

La interpretació dels resultats va portar a Alexander Llúria a observar diferències notables en l'activitat cognitiva dels dos perfils de pagesos analfabets i alfabetitzats. Mentre les respostes dels subjectes analfabets van estar dominades per la seva experiència pràctica immediata i, en aquest sentit, van mostrar una resistència a usar el llenguatge d'una manera descontextualitzada, els subjectes recentment alfabetitzats van posar en joc operacions

cognitives superiors per resoldre les tasques. Amb aquest treball, Llúria va demostrar que el llenguatge és producte de l'experiència sociocultural de l'ésser humà, i que aquest influeix i modifica les percepcions dels individus cap a l'entorn, també provocant canvis en les estructures i el funcionament cognitiu de la ment humana:

“Thus a fact hitherto underrated by psychology becomes apparent: sociohistorical shifts not only introduce new content into the mental world of human beings; they also create new forms of activity and new structures of cognitive functioning. They advance human consciousness to new levels” (Llúria, 1976: 163).

### 2.2.3 Les crítiques i l'explosió del debat

A finals de la dècada dels setanta i al llarg dels vuitanta, diversos estudis dins de l'àmbit de la psicologia i l'antropologia s'interessen per l'estudi de les diferències de mentalitat entre les cultures orals i escrites. Aquestes disciplines es proposen descriure com les societats s'organitzaven segons els diferents tipus d'escriptura i d'institucions. En aquest punt, els treballs de Vigotski i Llúria, —aleshores realitzats trenta anys abans—, es converteixen en un punt de referència, però també de crítica, en la recerca sobre les formes socials de la lectura i l'escriptura.

Són molts els autors que han destacat els defectes de mètode i d'interpretació dels resultats de l'experiment de Llúria amb els pagesos soviètics (Scribner & Cole, 1981; Wertsch, 1988; Gee, 1996: 55; Hull & Schultz, 2001). La primera crítica va arribar al 1981, amb la publicació de *The Psychology of Literacy*, de Sylvia Scribner y Michael Cole, un estudi longitudinal de cinc anys realitzat a la comunitat Vai de Libèria. Els resultats de l'estudi van desmentir les conclusions del treball de Llúria, argumentant que el factor que provocava l'especialització del pensament no era exactament l'alfabetització, sinó més aviat les característiques del sistema d'escriptura i lectura, com també les activitats lectoescriptores particulars. A partir d'aquesta divergència, estudiosos de diverses àrees de coneixement (antropòlegs, sociòlegs, lingüistes i filòlegs) van començar a explorar el paper de l'oralitat i l'escriptura en la història de la cultura i de la ment humana.

Les crítiques al treball de Llúria y Vigotski van continuar: James Paul Gee (1996: 55) considera que no queda clar si els resultats de l'estudi de Llúria estan causats per a) l'habilitat d'escriptura i/o lectura, b) la incidència de la instrucció escolar o c) les noves institucions socials russes. D'altra banda, James Wertsch (1985), un dels estudiosos de Vigotski més preuats, observa que un defecte important del treball té a veure amb el fet que l'alfabetització es tracta com un fenomen homogeni:

“El problema es que este punto de vista olvida considerar los diferentes niveles y propiedades de alfabetización, así como las posibles formas de abstracción que se podrían derivar de ella. Vigotski y sus seguidores suelen asumir que la alfabetización es un fenómeno homogéneo que tiene un impacto uniforme sobre

los diferentes aspectos del funcionamiento psicológico superior” (James Wertsch (1985: 53).

Malgrat les debilitats en el disseny i la interpretació dels resultats, les contribucions de Vigotski i Llúria han estat especialment influents en diverses disciplines dins de les ciències socials. Sens dubte, tal com argumenta James V. Wertsch (1985: 34), la gran aportació de Vigotski consisteix a elaborar un enfocament teòric que integra els fenòmens socials, semiòtics i psicològics en una perspectiva que no desvincula l'estudi dels individus de la situació sociocultural en què viuen i es desenvolupen, molt en la línia del que *profetitza* James Paul Gee (1996: 65): “The goal for the future is an integrated view of mind, body, and society”.

En concret, les idees de Vigotski, a més de renovar la psicologia dels anys vint, han tingut un impacte significatiu (i segueixen influint) en d'altres àrees del coneixement que aborden la cognició, el llenguatge i l'educació des d'una perspectiva social:

“The ideas and theoretical perspective of Vygotsky remain very much alive today and are currently having new influence, not only in the Soviet Union, but also in the United States where the approach to issues of language, intelligence, learning, and technology he originated is being pursued by scholars interested in investigating cognition, language, and educational phenomena embedded within social contexts” (Duranti & Goodwin, 1992: 21).

En el context d'aquesta recerca, com veurem a continuació, la teoria sobre la mediació cultural de Vigotski i els estudis interculturals realitzats per A. R. Llúria, s'estableixen com el punt de partida del debat sobre l'oralitat i l'escriptura conegut com ‘el debat de la Gran Divisió’, debat que es situa en els antecedents immediats dels NEL.

### **2.3 Cultura oral *versus* cultura escrita: la ‘Gran Divisió’**

A finals de la dècada dels setanta i principis dels vuitanta, l'antropologia i la psicologia s'interessen molt seriosament per les implicacions cognitives i socials del desenvolupament de la literacitat en el marc de la història de la humanitat. El debat conegut com la Gran Divisió planteja que el desenvolupament de la literacitat és la variable clau que distingeix la cultura civilitzada de la cultura primitiva, el món tradicional del món modern. En casos com el de Sylvia Scribner i Michael Cole (1981), la seva investigació està motivada pel marc teòric Vigotskià i la recerca de Llúria; en d'altres, com Jack Goody (1977) aquesta influència és menys explícita, però la línia de raonament sembla coherent amb la proposta de Vygotski.

#### **2.3.1 La resposta de Scribner & Cole a l'estudi de Llúria**

A finals de la dècada dels setanta, Sylvia Scribner i Michael Cole organitzen un viatge al nord oest de Libèria amb l'objectiu d'explorar les conseqüències cognitives de la literacitat, separant els efectes sociocognitius de la literacitat dels efectes sociocognitius de l'escolarització. Per realitzar aquest projecte, publicat el 1981 a *The psychology of literacy*, escullen la comunitat



Vai, considerant que es tracta d'una societat única en la història de la humanitat per haver creat de manera independent un sistema fonètic d'escriptura propi: la llengua Vai és un alfabet indígena constituït per un sil·labari de dos-cents caràcters, amb un nucli comú de vint a quaranta, que s'utilitza en els intercanvis escrits de la vida rural. Això els va permetre estudiar una forma de literacitat no escolaritzada en una societat tradicional de l'Àfrica Occidental.

El treball de Llúria amb els pagesos soviètics que, com hem vist, havia estat condicionat per problemes metodològics importants (Hull & Schultz, 2001: 582), els condueix a dues qüestions fonamentals. En primer lloc, es proposen explorar si els processos d'alfabetització i escolarització podien ser equiparats. Podria ser que el factor que afectés al funcionament intel·lectual no fos precisament l'alfabetització sinó la participació en activitats d'escolarització *formal*. En segon lloc, es plantegen examinar la possibilitat que diferents formes d'alfabetització fomentessin implicacions cognitives diferents. Amb aquest objectiu, exploren les diferents formes d'alfabetització de la cultura Vai prenent com a criteri els rols i les funcions que cadascuna desenvolupava en la vida privada i social dels membres de la comunitat. Per tant, la seva investigació explora dues preguntes crucials (Gee, 1996: 55): 1) ¿és la literacitat o la instrucció formal allò que afecta el funcionament de la ment? i 2) ¿es pot distingir entre els efectes de les formes de literacitat usades amb diverses funcions en la vida d'un individu dins de la seva societat?

Per contestar aquestes preguntes van combinar el treball de camp antropològic amb mètodes psicològics experimentals. Aquesta metodologia és una de les grans aportacions del seu treball a l'estudi de la lectura i la lectura des d'un punt de vista sociocultural. A través del treball de camp etnogràfic exploren les funcions socials dels tres alfabetos que coexisteixen en la comunitat Vai: l'àrab, l'anglès i el Vai. L'anglès és l'alfabet oficial de les institucions polítiques i econòmiques que operen en l'àmbit nacional; l'àrab és el de les pràctiques i l'ensenyament de la religió; el Vai forma part de les necessitats personals i públiques dels pobles per conservar informació i comunicar-se entre individus que viuen en diverses localitats.

En aquest darrer cas, la transmissió lingüística es produïa al marge de les institucions socials i, per tant, sense cap grup de mestres o professionals que l'ensenyessin. Tot i que es tractava d'un capital disponible per a tota la població, en la pràctica, estava confinat als usuaris masculins. Els antropòlegs també van comprovar que les funcions de l'escriptura en la societat Vai responien a la funció clàssica de memòria (conservació de la informació) i comunicació (transmissió de la informació a través de l'espai). A més, també van observar que assumia una funció vinculada a la comunicació entre persones conegudes a través de cartes que es lliuraven en mà.

En conjunt, la comprensió etnogràfica de l'ús de la llengua Vai i els estudis psicològics experimentals van conduir a Sylvia Scribner i Michael Cole a constatar que els Vai demostraven habilitats comunicatives superiors als àrabs, i que, com a habilitat específica, mostraven una capacitat superior en exercicis d'integració de síl·labes. D'altra banda, explorant des d'un punt de vista sociocultural les funcions de la pràctica d'escriptura de cartes a la comunitat Vai<sup>10</sup>, van posar sobre la taula que llegir i escriure no només consisteix a saber els procediments mecànics que possibiliten l'acte de llegir i escriure: també requereix disposar dels coneixements socials (valors i funcions) que envolten la pràctica d'escriptura de cartes en la comunitat concreta, i aplicar-los correctament amb uns objectius específics en contextos concrets.

En definitiva, Sylvia Scribner i Michael Cole van demostrar que cada sistema d'escriptura i lectura, com també les activitats (formals o informals) específiques, promovia formes de pensament concretes. Sense menysprear que la literacitat comptava en termes intel·lectuals (però no pas, com proposaven Llària i Vigotski, en totes les tasques on la ment humana funciona), van provar que usos específics de la llengua escrita promovien habilitats cognitives específiques. Aquest punt negava de ple els plantejaments de Llària i Vigotski on argumentaven que la literacitat (escolaritzada) era responsable dels grans salts mentals en el funcionament de la ment humana.

### **2.3.2 La influència de l'escriptura i la impremta en la cognició humana**

El debat sobre la Gran Divisió distingeix l'escriptura i l'oralitat des d'una visió dicotòmica, i en valora la incidència cognitiva en la ment humana des d'un marc històric i evolucionista. Autors com Jack Goody, Walter Ong i Eric Alfred Havelock consideraven que els treballs anteriors sobre els efectes cognitius de la literacitat eren intents *post hoc* d'explicar el desenvolupament de la civilització europea: l'argument encadenava la consolidació de la cultura escrita amb l'avanç i el desenvolupament social, factors que haurien conduït al moviment intel·lectual de la Il·lustració (segle XVIII), que tenia com a objectiu liderar el món cap al progrés, desestancant-lo dels llargs períodes de tradició, superstició, irracionalitat i tirania.

Per a Jack Goody, antropòleg britànic, l'estudi clàssic de l'antropòleg francès estructuralista Claude Lévi-Strauss, *El pensamiento salvaje* (1962), representava tots els

---

10 A través de l'anàlisi de l'escriptura de cartes a la comunitat Vai, Sylvia Scribner i Michael Cole (1981, 2001) observen que escriure una carta requereix disposar de coneixements diversos: a) un sistema tecnològic comú (l'alfabet, materials d'escriptura —paper i llapis—, un sistema de transport de la carta), b) coneixements culturals específics (saber com es representa l'alfabet de la llengua Vai, les regles i convencions sobre com s'escriu una carta —d'esquerra a dreta—, les convencions de forma i d'estil apropiades a la correspondència personal), i c) un conjunt complex d'habilitats específiques lingüístiques i cognitives a nivell sensorial i motor (codificar el llenguatge en símbols gràfics, manipular el llapis per fer caràcters intel·ligibles, recuperar de la memòria la representació escrita de les paraules, planificar i organitzar discursivament un missatge, considerar les necessitats informatives del lector, etc.).

dilemes del segle XIX, al correlacionar una ment ‘salvatge’ amb una altra de ‘domesticada’ (Zavala, 2002: 33). Aquest llibre, publicat després de la Segona Guerra Mundial, és una anàlisi contrastiva de la ment humana en diverses cultures per buscar-hi, en termes de ‘lògica inconscient’, semblances i diferències. Troba que la llengua és una propietat estructural i estructurant de qualsevol societat. Amb aquest criteri, desenvolupa la idea d’una ment salvatge característica de la cultura primitiva de l’era noelítica (el pensament natural, en estat brut), i una ment domesticada pròpia de la cultura moderna (el pensament científic, racional).

Al 1962, Jack Goody i Ian Watt publiquen l’article “The Consequences of Literacy”, on refuten la dicotomia essencialista que plantejava Lévi-Strauss. Consideren que aquesta categorització es basa en premisses inadequades, anàlisis tendencioses articulades a partir de les categories nosaltres-ells, i en una acceptació *cega* sobre l’existència de diferències radicals en els atributs mentals dels lletrats i dels no lletrats. Per tal de neutralitzar el caràcter etnocèntric i binari de la teoria de Lévi-Strauss, els autors proposen una alternativa per distingir entre la cultura oral i la cultura escrita, referint-se a dues ‘literacitats’ o ‘tecnologies de l’intel·lecte’: la parla (cultura oral) i l’escriptura (cal·ligràfica o tipogràfica). La seva perspectiva, però, també reproduïx una gran divisió, però aquesta vegada amb una nova terminologia (Zavala, 2002: 33).

La crítica de Jack Goody a Lévi-Strauss va arribar al 1977, amb *La domesticación del pensamiento salvaje*. L’autor reconsidera les transformacions produïdes pel desenvolupament de la literacitat en el pensament, la cultura i les formes de vida, basant-se en una sèrie de treballs de camp etnogràfics realitzats a l’oest d’Àfrica i a les societats antigues d’Orient. Jack Goody parteix de la idea que l’escriptura és un instrument de comunicació que, més enllà d’introduir canvis en la comunicació entre les persones i els processos de transmissió del repertori cultural, també modifica les dimensions bàsiques de l’espectre humà (política, economia, dret i religió). L’autor es centra en l’estudi de les potencialitats i les conseqüències del desenvolupament del sistema d’escriptura en els processos cognitius humans, i com aquests organitzen la vida diària en cada societat i cultura.

Dins del mateix paradigma, alguns autors assumeixen que la impremta és el factor transformador fonamental i universal de la ment humana. Eric A. Havelock (1986) es va interessar per l’impacte cognitiu de la literacitat i de la impremta. En concret, l’autor estudia la història intel·lectual de la Grècia de la segona meitat del segle V a. C., i argumenta que quan la lectura i l’escriptura van interferir en el cant, la declamació i la mnemotècnica, l’intel·lecte va arribar a un nivell de consciència que ell anomena *psychè*. La disseminació del codi escrit a la Grècia post-homèrica hauria fet possible el desenvolupament de disciplines com la història i la lògica. En concret, l’escriptura hauria permès la permanència dels escrits i arxius, instigant la substitució del llenguatge d’emmagatzematge oral per un llenguatge d’emmagatzematge escrit.

En última instància, aquest canvi hauria incidit en les formes de pensament humà, al generar el pensament abstracte i científic característic de les societats contemporànies.

Els NEL s'originen en aquesta escissió entre l'estudi de la cultura oral i la cultura escrita (Gee, 1999: 46). El debat de la Gran Divisió reconsidera aquest aspecte i proposa alternatives que, en última instància, reproduïxen les dicotomies de la Gran Divisió. Al voltant d'aquesta discussió, comencen a aparèixer aproximacions contemporànies a l'estudi de la literacitat que es replantegen la definició mateixa de 'literacitat'. Fins aquell moment la lectura i l'escriptura s'havien concebut com una forma singular i universal; però llavors es comença a pensar com un conjunt plural de pràctiques socials.

Com veurem a continuació, Brian Street (1984) recull aquest canvi agrupant els estudis sobre la literacitat en dos models: d'una banda, el *model autònom*, que engloba les aportacions dels investigadors de la Gran Divisió i, de l'altra, el *model ideològic*, que considera el fenomen de la lectura i l'escriptura des d'una mirada diferent, múltiple i diversa. En contrast amb les teories de la Gran Divisió, el model ideològic (que conduirà als NEL) concep la paraula escrita com a discursiva i arrelada a la cultura i a la comunitat. Tal com indica Virginia Zavala (2002: 33), els NEL consideren que les dicotomies essencialistes i simples (com, per exemple, alfabet i analfabet) no poden englobar la totalitat de les pràctiques culturals de les persones, que van des de la lectura d'un senyal de tràfic fins a la interpretació d'un novel·lista clàssic. En la mateixa línia, Brian Street (2001) i Mike Baynham (1995: 48) observen que si la literacitat s'associa al pensament lògic, al progrés i al desenvolupament, aleshores l'analfabetisme és lliga amb el pensament il·lògic i l'endarreriment, tant a nivell social com individual.

#### **2.4 El model ideològic versus el model autònom de la literacitat**

A partir de la publicació de Brian Street (1984), es desenvolupa una visió sociocultural sobre la literacitat, que concep la lectura i l'escriptura en paràmetres de pràctiques socials i ideològiques particulars i diverses. També s'introdueix una nova terminologia (*pràctica lletrada, esdeveniment lletrat, etc.*) que dóna compte i permet investigar la diversitat de les formes particulars de lectura i d'escriptura. En aquest punt, l'estudi etnogràfic de l'escriptura de cartes de la comunitat Vai elaborat per Sylvia Scribner i Michael Cole es constitueix com un exemple de referència per analitzar una pràctica lletrada.

Brian Street (1984) examina les múltiples representacions sobre la lectura i l'escriptura que s'usen en el context universitari d'Iran, fortament marcat ideològicament a nivell polític i religiós. Demostra que ni la lectura ni l'escriptura són marcs conceptuals d'investigació neutrals sinó que, contràriament, són conceptualitzacions mediades per entorns (culturals, institucionals, col·lectius) des dels quals s'elaboren i es disseminen, conscientment o no.

Brian Street (1984; 1993; 2001) distingeix dues perspectives en la descripció teòrica de la literacitat: el model 'autònom' i el model 'ideològic'. D'una banda, els exponents del model 'autònom' conceptualitzen la literacitat en paràmetres 'tècnics', és a dir, independents del context social. Investigadors com Jack Goody, David Olson i Walter Ong quedarien englobats en aquesta classificació, al emfasitzar el caràcter 'neutral' i 'autònom' de les formes de lectura i escriptura. Des d'aquesta conceptualització, les conseqüències socials i cognitives derivades del desenvolupament de la literacitat s'explicarien per variables internes. Brian Street argumenta que aquesta visió associa l'alfabetització a la 'modernitat', a la 'vida urbana' i a la 'innovació', en contrast amb les característiques que es vinculen als individus analfabets. Com a reacció a aquesta definició basada en estereotips etnocèntrics, es desenvolupa un model alternatiu que l'autor denomina el 'model ideològic':

“Literacy, then, has come to be associated with crude and often ethnocentric stereotypes of ‘other cultures’ and represents a way of perpetuating the notion of a ‘great divide’ between ‘modern’ and ‘traditional’ societies that is less acceptable when expressed in other terms. The recognition of these problems was a major impulse behind the development of an alternative model of literacy that could provide a more theoretically sound and ethnographic understanding of the actual significance of literacy practices in people’s lives” (Street, 1993: 7).

D'altra banda, el model 'ideològic' s'interessa per les pràctiques de lectura i d'escriptura, per la seva relació amb les estructures culturals i de poder de les societats, i també es proposa reconèixer la varietat de pràctiques culturals associades amb l'activitat d'escriure i llegir en contextos diferents. Brian Street usa el terme 'ideològic' en contrast amb l'èmfasi que d'altres autors havien posat en la 'neutralitat' i l'autonomia de la literacitat i considera que: “The very emphasis on the ‘neutrality’ and ‘autonomy’ of literacy by writers such as Goody, Olson and Ong is itself ‘ideological’ in the sense of disguising this power dimension” (Street, 1993: 7).

L'autor reconeix la dimensió ideològica de tot discurs, inclòs el seu, però proposa optar per l'explicitació d'aquesta consciència. El terme 'ideologia' no s'ha d'entendre des d'una perspectiva marxista com una falsa consciència sinó “in the sense employed within contemporary anthropology, sociolinguistics and cultural studies, where ideology is the site of tension between authority and power on the one hand and resistance and creativity on the other” (Street, 1993: 8).

## **2.5 La història del llibre i dels seus lectors**

L'interès per la cultura del llibre i pels seus lectors ha consolidat una línia de recerca que explora les formes de lectura i d'escriptura des d'una aproximació històrica i sociocultural. Els historiadors del llibre, a diferència dels historiadors de la literatura que parteixen de l'anàlisi polisèmica dels textos, estudien la cultura lectora a partir dels lectors (Jean M. Goulemot, 2003:

222). Amb diverses tendències i focus d'atenció, es centren en l'estudi de la història del llibre amb relació als processos socioculturals d'alfabetització. Es tracta, per tant, d'una mirada cultural, en molts casos multidisciplinària, que es proposa comprendre el fenomen de la lectura des d'un punt de vista global i sociocultural. En aquest sentit, la història del llibre i la cultura escrita ofereix un accés fecund a la història de les mentalitats (Bödeker, 2003: 114).

Recentment, E. Jennifer Monaghan i Douglas K. Hartman (2002), en l'article "Undertaking Historical Research in Literacy" han recollit i ordenat els treballs internacionals més destacats que exploren la lectura i l'escriptura des del punt de vista de la cultura del llibre. En destaquen quatre tendències:

(1) *L'aproximació històrica a les formes d'escolarització*, que es centra en l'estudi del rol de l'escolarització amb relació a l'adquisició de la literacitat en diverses èpoques històriques.

(2) *Els historiadors de la literacitat (literacy historians)*, que s'interessen per la intersecció entre literacitat i societat. Aquesta línia destaca per la preocupació per mesurar el nivell d'alfabetització de la població, utilitzant mètodes i criteris quantitius com, per exemple, el còmput de la gent que, a l'inici del procés d'alfabetització, podia signar escrivint el nom propi i els que no. Aquesta aproximació es desenvolupa durant la dècada dels vuitanta, en un moment històric colonial, i parteix d'una concepció de la literacitat limitada entesa en paràmetres d'habilitat.

(3) *La història del llibre (histoire du livre)*, que s'interessa per les preferències lectores de la població, és a dir, pel tipus i les característiques dels llibres que la gent llegeix. Les recerques es centren especialment en els sectors socials amb interessos lectors i culturals més febles. L'objectiu consisteix a descobrir l'experiència literària dels lectors ordinaris. A França, destaquen sociòlegs com Roger Chartier (2005, 2006) i als Estats Units, historiadors de la cultura com David Hall (2003).

(4) *La història del llibre erudit (history of book scholarship)*, que posa un èmfasi especial en la història de les audiències. Des d'aquesta línia d'investigació, es proposen explorar els significats de la literacitat tant per a lectors com per a escriptors. Treballen amb corpus de dades qualitatives que configuren a partir de fonts primàries com diaris, autobiografies i cartes personals. Com a exemple, les autores citen el treball de Barbara Sicherman (1984), qui va utilitzar cartes familiars i memòries publicades per avaluar el rol que la lectura jugava en les vides de les filles de famílies de classe alta i mitjana a Indiana, al segle dinou.

(5) *La recerca sobre el significat de la literacitat en les comunitats*, que és una línia que en l'actualitat es troba en desenvolupament. Destaquen aproximacions sobre l'estudi de la història *sociològica* cultural, com la de l'historiador de la filosofia Alfred Weber (1951).

La recerca històrica del llibre i els seus lectors té molta tradició a França i als Estats Units. Pel que fa a estudis sobre l'Estat Espanyol, destaca *Lectura y Lectores en la España de los siglos XVI y XVII*, de Maxime Chevalier (1976) i *Lectura y lectores en el Madrid del siglo XIX*, de Jesús A. Martínez (1991). Aquest darrer és un estudi molt exhaustiu que explora la cultura lectora (llibres, llibreries, perfil dels lectors) del Madrid isabelí, prenent com a criteri l'estratificació social. L'anàlisi engloba des del món editorial fins a la tipologia social del públic lector (professionals de la lectura, burgesia, artesans i fabricants, treballadors públics, exèrcit, polítics i buròcrates). Altres investigadors s'han centrat en l'estudi sociològic del llibre i la cançó folklòrica popular. Per exemple, Jean-François Botrel (1974) estudia la novel·la d'entregues com a unitat de creació i consum durant la Restauració, i, d'altra banda, Domergue (1980) ha estudiat els lectors de llibres prohibits durant el període d'Inquisició a Espanya.

El plantejament d'aquesta aproximació històrica a la comprensió de la cultura escrita i lectora té molts punts de contacte amb els interessos dels NEL. En el fons, constitueix una aportació notable —especialment les variants (3), (4) i (5)—, poc reconeguda de manera explícita a la literatura dels NEL. La diferència fonamental és que els historiadors del llibre treballen amb documents antics i sobre períodes històrics de la societat; en canvi, els NEL s'interessen per la cultura lectora de les societats i els grups socials contemporanis, i l'exploren *en temps real*, generalment a través de metodologies etnogràfiques d'obtenció de dades. Mentre els primers fan un treball fonamentalment d'arxiu a les biblioteques, els NEL fan treball de camp: surten al carrer, entren a casa de la gent, observen, entrevisten.

## 2.6 El 'gir social'

Com s'ha vist al llarg dels Capítols 1 i 2, històricament, la lectura i l'escriptura s'han concebut, naturalitzat i ensenyat com una tècnica o un conjunt d'habilitats centrades en el text. Aquesta visió tradicional es comença a qüestionar molt seriosament entre 1970 i 1980, quan es pren consciència que definir la lectura i l'escriptura com a habilitats o processos psicolingüístics implica una reducció epistemològica del seu abast. James Paul Gee (1996: 39), en una mirada retrospectiva amb què reconstrueix els antecedents dels NEL, indica que tot va començar quan estudiosos de disciplines antropològiques van replantejar-se preguntes fonamentals com: ¿què és la literacitat? i ¿per a qui és bona?. Així doncs, els NEL neixen d'una revisió epistemològica sobre les nocions de lectura i d'escriptura.

Aquesta discussió epistemològica sobre la lectura i l'escriptura va generar noves idees i perspectives per a la comprensió de la naturalesa i la complexitat de la literacitat. D'una banda, es van adonar que llegir significa 'llegir alguna cosa', i que la lectura de dos tipus de text diferents requereix habilitats i coneixements diferents. D'altra banda, van prendre consciència que l'adquisició i el desenvolupament de la literacitat ocorre en contextos socials concrets (per

exemple l'escola i l'església), i que, en aquest sentit, tenen a veure amb experiències situades concretes.

La presa de consciència sobre l'abast i complexitat de la literacitat es va donar fonamentalment en dos sentits. La dimensió transitiva de la literacitat va posar sobre la taula que llegir i escriure ja no es podien continuar considerant en termes exclusius com habilitats essencials en sí mateixes. La dimensió situada de la literacitat va posar sobre la taula que no s'aprèn a llegir i a escriure només llegint i escrivint: aquest aprenentatge té lloc en situacions on es produeixen interaccions amb discursos, institucions i persones concretes que tenen idees, valors i creences sobre què és llegir i escriure i com es pot ensenyar. Alhora, aquestes interaccions generen en els aprenents pensaments, valors, actituds i creences sobre els textos, i l'escriptura i la lectura en general.

Aquestes coordenades van perfilar un nou univers de comprensió de la literacitat, i van desplegar un nou ordre interdisciplinari d'estudi que actualment es coneix com els 'Estudis socioculturals sobre la literacitat' o els 'NEL' (Hodge & Kress, 1979; Heath, 1983; Street, 1984; 1993; Cook-Gumperz, 1986; Barton & Hamilton, 1998; Gee, 1996). Com veurem al llarg del proper capítol, els NEL articulen una teorització de la literacitat entesa com a 'pràctica social' i 'cultural'. Des d'una mirada antropològica posen l'accent en la diversitat d'usos, contextos i funcions de la literacitat, i emfasitzen qüestions d'ideologia, poder i identitat.



## Capítol 3. Els Nous estudis de literacitat

En aquest capítol desenvoluparem l'argument teòric i els criteris metodològics dels NEL, emfasitzant el contrast que estableixen amb les visions lingüístiques i psicolingüístiques descrites al Capítol 1. En primer lloc, ens centrarem en les contribucions teòriques que aporten a l'àmbit d'estudi de la literacitat, d'una banda aprofundint en el llenguatge i la terminologia específica que manegen i, de l'altra, dialogant amb les investigacions i els debats intel·lectuals que s'estableixen com a punt de partida dels NEL, i que hem descrit al Capítol 2. En segon lloc, focalitzarem en els recursos procedimentals que els NEL utilitzen per desenvolupar els objectius teòrics que es proposen. Al llarg del capítol revisarem estudis concrets realitzats en societats contemporànies, destacant especialment les escasses investigacions que aborden la lectura durant el període de l'adolescència.

Aquesta discussió teòrica i metodològica donarà compte del caràcter interdisciplinar dels NEL, que es construeixen en un encreuament dels paradigmes antropològics, sociolingüístics i interculturals. En el marc d'aquesta recerca, adoptem la teorització de la literacitat entesa com a pràctica social que proposen els NEL, i en concret, l'interès que mostren per explorar els significats que la lectura té per a les persones en les seves vides i entorns quotidians.

### 3.1 La teoria social de la literacitat

Els NEL constitueixen una tendència jove però influent en la titànica àrea de coneixement i recerca sobre lectura i escriptura. Des d'enquadraments antropològics, sociolingüístics i interculturals, profereixen una mirada *social* a l'estudi d'aquestes pràctiques, teoritzant-les com a objectes socialment definits per significats culturals implicats en les relacions socials de poder. Els NEL assumeixen que llegir i escriure són activitats humanes *concretes* i *situades*, i es plantegen explorar i comprendre les formes com les persones llegeixen i escriuen en diversos països, cultures, situacions i escenaris socials.

En contrast amb les visions dominants, que s'aferrin a definicions descontextualitzades i neutres de la lectura i l'escriptura, aquest enfocament, que s'ha desenvolupat durant els darrers vint anys, representa una nova formulació de la literacitat com a pràctica social, situada i ideològica:

“Where, for instance, educationalists and psychologists have focused on discrete elements of reading and writing skills, anthropologists and sociolinguistics concentrate on literacies –the social practices and conceptions of reading and writing” (Street, 1993: 1)

David Barton i Mary Hamilton, el primer director del Lancaster Literacy Research Center, sintetitzen en sis proposicions la conceptualització de la literacitat des de la teoria social de la literacitat:

- (1) Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
- (2) There are different literacies associated with different dominants of life.
- (3) Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.
- (4) Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
- (5) Literacy is historically situated.
- (6) Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

(Barton & Hamilton, 2000: 8)

A continuació, veurem com els NEL han anat bastint l'argument social de la literacitat fins arribar a aquesta formulació disciplinària. També veurem la importància cabdal que la recerca qualitativa i empírica té en aquesta línia de recerca, i com desenvolupen els objectius que es plantegen prenent el treball de camp etnogràfic com a instrument de recollida de dades i, d'altra banda, l'anàlisi del discurs com a mètode d'anàlisi i interpretació de les dades.

### **3.1.1 Literacitat, discurs i ideologia**

Els NEL assumeixen com a premissa que tot discurs és, per defecte, un discurs ideològic (Gee, 1996; Street, 1993). Aquesta proposició soterra l'assumpció que "language is a material form of ideology, and language is invested by ideology" (Fairclough, 1995: 73). La idea és que, de la mateixa manera que els usos del sistema lingüístic no són neutrals, tot discurs (i en concret els discursos implicats en les pràctiques de lectura i d'escriptura), també està configurat, genera i reproduceix ideologies d'ell mateix, dels individus, de les societats, i de les institucions amb què es vincula. Així doncs, la ideologia és un tret inherent del discurs en la mesura que tot discurs desenvolupa un punt de vista sobre el món.

En aquest sentit, i en paraules de Daniel Cassany (2006a: 50), els discursos neutres, objectius o desinteressats no existeixen. Des d'aquest filtre conceptual, els NEL proposen explorar el rol social de la literacitat emfasitzant la dimensió discursiva, ideològica i cultural de les pràctiques de lectura i d'escriptura en les societats contemporànies.

### 3.1.1.1 El concepte ‘literacitat’

El terme anglosaxó *literacy* fa referència a la capacitat de llegir, escriure, comunicar i entendre. Tot i que encara no està perfilat amb nitidesa, s’associa a una nova perspectiva de comprensió global de les pràctiques de lectura i d’escriptura a les societats i grups socials contemporanis caracteritzada per un caràcter transdisciplinar (Baynham, 1995; Barton & Hamilton, 1988 i 2001). La teoria social de la literacitat considera que les pràctiques de lectura i d’escriptura són per defecte: ideològiques, múltiples, situades i canviants. En aquest sentit, el terme ‘literacitat’ es construeix sobre la consciència que tant la lectura com l’escriptura són *propietats* a través de les quals es defineixen les persones, se les classifica i se n’avalua la qualitat (Baynham, 1955: 6). D’altra banda, pretén superar les dicotomies inflexibles tradicionals construïdes amb termes binaris com alfabet *versus* analfabet (‘*literate*’ *versus* ‘*illiterate*’).

En la comunitat d’investigadors de llengua castellana i catalana encara no s’ha arribat a un acord sobre l’ús d’aquest terme. En general, es descarta seguir parlant d’individus ‘alfabetitzats’ i ‘analfabets’ per la càrrega de connotacions negatives que aquests termes involucren, i que sovint ultrapassen el fet empíric de saber o no saber llegir i escriure. Daniel Cassany (2006a: 39) destaca que en català i en castellà<sup>11</sup> s’han considerat termes com ‘escripturalitat’ o ‘cultura escrita’, ‘literitat’ o ‘literàcia’, ‘alfabetització’, o fins i tot ‘escribalitat’. Malgrat tot, l’ús de l’anglicisme ‘literacitat’ ha anat creixent en la producció en català i castellà (Marí<sup>12</sup>, 2005; Cassany, 2006a), especialment a Llatinoamèrica (Zavala, 2002). Recentment, també s’ha proposat l’ús de l’adjectiu ‘lletrat’ per parlar de pràctiques lletrades, seguint a la comunitat portuguesa, que ha optat pel neologisme *letramento*.

En contrast amb els altres termes, la noció de ‘literacitat’ ofereix un paral·lel transparent i inequívoc amb el terme anglès i els significats que l’envolten. La investigadora peruana Virginia Zavala (2002), en la seva tesi doctoral, amb la qual va estudiar la presència de l’escriptura alfabètica en les comunitats andines, estableix un criteri clar per usar de manera combinada termes com *literacidad*, *letrado* i *alfabetización*:

“Con el fin de contribuir a una estabilización del vocablo y a un uso que no pierda fuerza con una alternancia constante de formas, aquí utilizaré el sustantivo ‘literacidad’ en conjunto con una frase sustantivada como ‘lo letrado’ y con el adjetivo ‘letrado/a’ (para conceptos como ‘evento letrado’ o ‘práctica letrada’). Limitaré el término ‘alfabetización’ solo para el contexto técnico referido a ‘campañas de alfabetización’” (Zavala, 2002: 17).

---

<sup>11</sup> Ús de la terminologia i d’altres similars: Ignacio Gómez Soto (1999) usa el terme “literariedad”; a la traducció al castellà de Frank Smith (1990) s’ha optat per “Literidad”.

<sup>12</sup> Isidor Marí va ser director del centre de terminologia TERMCAT i, actualment, dirigeix la Secció Filològica de l’Institut d’Estudis Catalans.

### 3.1.1.2 La noció de ‘discurs’

La noció de ‘discurs’ més estesa sol invocar una semàntica pejorativa (Van Dijk, 1998: 1). En la parla corrent la noció de ‘discurs’ i la de ‘doctrina’ van agafades de la mà (Gee, 1996: 1). En canvi, en l'àrea de coneixement de les ciències socials i cognitives, la noció de ‘discurs’ s’usa d’una manera menys negativa, a vegades amb un significat més restringit per designar el producte verbal (oral o escrit), i d’altres amb una semàntica més extensa per fer referència als paràmetres socials i comunicatius que envolten un ‘acte comunicatiu’.

Els lingüistes parlen de ‘discurs’ per referir-se a una seqüència coherent d’oracions articulada en el mode oral o escrit (‘discurs oral’, ‘discurs escrit’). Des dels estudis d’anàlisi del discurs, que és una branca de les ciències del llenguatge, el ‘discurs’ es concep com una pràctica social, és a dir, com una forma d’acció social de comunicació oral o escrita entre les persones (Calsamiglia & Tusón, 1999: 15). D’altra banda, des de l’anàlisi crítica del discurs, aquesta noció també designa un sistema social de pensament o d’idees organitzat en un conjunt d’oracions que expresen els significats i valors d’una institució (Hodge & Kress, 1979). Així com els lingüistes pensen aquesta noció des dels nivells més micro del llenguatge, els analistes del discurs la comprenen des d’una perspectiva comunicativa més àmplia. La variant de l’anàlisi crítica del discurs, en part per influència de la filosofia de Foucault, aporta una visió encara més global, al pensar la noció a partir de les estructures socials de poder que l’impliquen.

Des de la perspectiva de l’anàlisi crítica del discurs, els discursos estan íntimament lligats a la distribució social del poder i a la jerarquia de les estructures socials (Gee, 1996: 132). El marc situacional, institucional i social dóna forma i influeix la construcció i la vida dels discursos. Alhora, els discursos influencien discursivament els processos i les accions socials i polítiques dels individus i de les institucions (Wodak, 2001: 66). Investigadors com Robert Hodge i Gunther Kress (1979), Norman Fairclough (1995), James Paul Gee (1996) i Teun Van Dijk (1998) han explorat específicament com els discursos i la ideologia, en diversos contextos, grups socials i institucions afecten les identitats humanes, les creences i les relacions entre les persones.

James Paul Gee (1996), destaca per accentuar la interdependència co-constitutiva del discurs, les identitats socials, les xarxes socials i les pràctiques socials quotidianes dels individus. Des d’aquesta mirada teòrica, l’autor considera que el ‘discurs’ fa referència a les idees, creences, principis i valors de la gent (Gee, 1996: 1):

“A *Discourse* is a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and ‘artifacts’, of thinking, feeling, believing, valuing, and acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or ‘social network’, or to signal (that one is playing) a socially meaningful ‘role’” (Gee, 1996: 121).

Els discursos, per tant, defineixen les posicions socials i ideològiques des de les quals els individus parlen, es comporten, pensen i senten, en el sentit que parlar, comportar-se, pensar i sentir implica inevitablement adoptar un punt de vista sobre allò que es diu. Alhora, posicionar-se implica realçar certs conceptes en detriment d'altres idees que poden ser centrals per a d'altres discursos.

L'autor, amb la intenció de convencionalitzar les diverses concepcions entorn al terme 'discurs' descrites anteriorment, proposa la teoria del D/discurs. Proposa distingir entre el 'discurs' (en minúscules) per fer referència a les formes concretes d'usar i formalitzar el llenguatge en converses, històries, arguments o treballs acadèmics, i els 'Discursos' (en majúscules), per apel·lar a un marc cognitiu més ampli i abstracte on el pla social, institucional i individual es retroalimenten. Des d'aquesta conceptualització, els 'discursos' conformen els 'Discursos', i els darrers són molt més que llenguatge:

“Discourses are ways of being in the world, or forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities, as well as gestures, glances, body positions, and clothes. A Discourse is a sort of identity kit which comes complete with the appropriate costume and instructions on how to act, talk, and often write, so as to take on a particular social role that others will recognize (...). Discourses create 'social positions' (perspectives) from which people are 'invited' ('summoned') to speak, listen, act, read and write, think, feel, believe and value in certain characteristic, historically recognizable ways, combined with their own individual styles and creativity (...)” (Gee, 1996: 127-128).

La teoria del D/discurs suposa un punt d'inflexió en el debat sobre què és el discurs. Amb aquesta teorització, el 'discurs' deixa de pensar-se exclusivament com 'una manera de parlar' o un 'mode d'organització de la llengua' i passa també a significar 'una manera de ser i estar en el món', és a dir, una 'forma de vida' i una 'manera de comprendre el món'. La vella visió monolítica del 'discurs' es trenca i deixa pas a una comprensió diferent que afavoreix la dimensió plural i àmplia, i que va més enllà de la forma i la textualitat dels discursos. A partir d'aquest moment, comprendre els significats d'un discurs requereix comprendre el lloc i l'espai on ocorre, com també l'estructura social en què està enquadrat i a través de la qual s'interrelaciona amb d'altres discursos, inclosos pensaments, idees, eines i objectes específics (Gee, 1996: 149).

Aquest salt conceptual que va de la concepció monolítica a la visió plural de la noció de discurs recorda l'evolució conceptual en l'obra i pensament de Ludwig Wittgenstein. Al *Tractatus*, el primer Wittgenstein defensava la idea d'un llenguatge únic i ideal, compostat per un conjunt de proposicions significatives. En canvi, a les *Investigacions filosòfiques*, el segon Wittgenstein desenvolupa la teoria dels jocs de parla, segons la qual el llenguatge no era un sistema autònom d'etiquetes denotatives sinó maneres socialment negociades i convencionalitzades que permetien comunicar significats per aconseguir propòsits socials concrets. Sens dubte, la concepció del Discurs (en majúscules) de James Paul Gee, on l'ús del

llenguatge i les formes de vida mantenen una relació simbiòtica, té punts de contacte interessants amb la teoria dels jocs de parla del filòsof austríac. Podríem dir que, de la mateixa manera que per a Wittgenstein els límits del món d'un subjecte corresponien als límits del seu llenguatge, per a James Paul Gee no seria possible crear significats fora del D/discurs.

Com veurem al llarg d'aquest capítol, la noció de D/discursos és cabdal en el plantejament teòric dels NEL, en tant que constitueixen el punt d'abordatge per explorar les qüestions d'identitat social, poder i ideologia implicades en les pràctiques de lectura i d'escriptura. Assumint que els Discursos funcionen com a 'marcs cognitius' o 'bastides' a partir dels quals els individus construeixen experiències, aprenen, comprenen i es relacionen amb l'entorn, els NEL construeixen una teoria integrada i multidisciplinària de la lectura i l'escriptura amb la que relacionen el Discurs, la cognició i la societat.

### **3.1.1.3 La noció d' 'ideologia'**

El concepte 'ideologia' és una de les nocions més controvertides i boiroses de les ciències socials. El terme va ser usat per primera vegada pel filòsof Antonine Destutt de Tracy, després de la Revolució Francesa, per fer referència a l'esperit i a les idees de la Il·lustració. Originàriament, tal com va ser usat pels pensadors del materialisme francès del segle XVIII, significava 'ciència de les idees'. En concret, feia referència a un mètode d'anàlisi de la casuística del pensament amb què es pretenia arribar a l'origen de les idees.

La història etimològica del terme té dos grans moments (James Paul Gee, 1996: 1-6): el primer associat a Napoleó Bonaparte i el segon a Karl Marx. Napoleó l'usava amb una forta càrrega negativa per acusar aquells qui, conscientment, entraven en conflicte amb els seus interessos i el seu afany d'atresorar poder. D'altra banda, Karl Marx (recuperant les connotacions positives de Destutt de Tracy), l'emprava per remetre a les versions capgirades de la realitat generades pels grups socials amb més poder (polític i econòmic), estatus i salut, amb la finalitat de legitimar i mantenir el seu domini social. Per a aquest filòsof alemany, la ideologia era l'expressió pública d'hegemonia i control dels més poderosos sobre el poble. El desig de mantenir les condicions socials els portaria a formular discursos on interpretaven la realitat de manera invertida, amb l'objectiu d'autenticar i avalar el seu poder enfront del poble i, en última instància, garantir l'estabilitat de la jerarquia social preestablerta que els afavoria. Karl Marx va anomenar aquesta estratègia discursiva de legitimació del poder com la 'falsa consciència'.

Autors com Brian Street (1993), amb l'objectiu d'evitar confusions, puntualitzen que els NEL no usen la noció d' 'ideologia' en els paràmetres de la vella accepció marxista. Els NEL la conceben com un punt de tensió entre, d'una banda, l'autoritat i el poder, i, de l'altra, la resistència i la creativitat, assumint el sentit semàntic que es maneja des de l'antropologia, la

sociolingüística i els estudis culturals. Des d'aquesta perspectiva, la ideologia és aquella teoria social a través de la qual els individus i les institucions generalitzen creences i drets particulars sobre les maneres com els bens socials (la vida, l'espai, el temps, la salut, el poder, l'estatus, etc.) es distribueixen en la societat (Street, 1993: 21).

Des d'una visió més cognitiva, per a Teun Van Dijk (1988) les ideologies són les definicions socials (generals, abstractes, essencials) que organitzen les representacions socials dels membres d'un mateix grup social. Les ideologies no només controlen les creences dels individus sobre el món, sinó que també prescriuen els criteris que els individus usen per avaluar persones, entorns i coneixements. Per tant, les ideologies funcionen com a marcs cognitius compartits a través dels quals els individus es representen i es relacionen amb el seu entorn. Les ideologies són transcendents perquè són teories fundades en creences personals que, en última instància, dirigeixen les accions dels individus. I són, precisament, les seves accions, les que creen móns socials i realitats possibles (James Paul Gee, 1996: 21). En aquest sentit, les ideologies no només basteixen els móns humans habitables, sinó que també construeixen els significats pels quals som i jutgem els éssers humans.

La localització de la ideologia en les estructures lingüístiques o discursives ha generat una polèmica important. Finalment, Norman Fairclough (1995: 72-73), considerant que la llengua és la forma material de la ideologia, ha argumentat que aquesta es distribueix i opera simultàniament i complementàriament tant en les partícules lingüístiques com en els esdeveniments discursius. Per tant, la ideologia actua des de la llengua i s'articula en els D/discursos (en el sentit de James Paul Gee). Precisament per ser un fenomen textual i discursiu, la ideologia també repercuteix en les activitats socials desenvolupades pels individus. Activitats com viatjar, anar a l'òpera, comprar en un o altre supermercat són pràctiques socials envoltades de discursos i, per tant, impregnades d'ideologia. També ho són l'ús que els individus fan dels textos en diversos contextos (escolar, social, familiar, digital).

En concret, llegir i escriure són pràctiques socials que no signifiquen el mateix en diversos indrets del món (al Perú, a Alaska o a Catalunya). Les persones tampoc escriuen sempre amb els mateixos objectius (a les proves de Selectivitat, al *messenger* o a un diari personal) ni llegeixen per les mateixes raons (un llibre de text escolar, el diari *Avui*, un correu electrònic d'un amic, un cartell a l'autopista, *Harry Potter* o *Temor i temblor* de Soren Kierkegaard). Llegir i escriure són activitats configurades i configuradores d'ideologies sobre la mateixa *praxis* de llegir i escriure: "literacy practices are saturated with ideology" (Street, 1993: 9).

### 3.1.2 La literacitat situada: els dominis socials de la literacitat

La naturalesa situada de les pràctiques de lectura i d'escriptura és l'argument principal a partir del qual els NEL articulen la teoria social de la literacitat. Llegir i escriure són coses que la gent fa, sigui sola o acompanyada, però sempre ho fa en el marc d'un context social situat en un temps i un espai determinats (Barton & Hamilton, 1998: 23). De fet, tots els usos del llenguatge escrit i oral estan situats en el temps i l'espai. Aquesta és la premissa a partir de la qual els NEL reconceptualitzen l'estudi i la recerca sobre la literacitat. La diferència amb d'altres aproximacions de caire lingüístic o cognitiu té a veure amb la preeminència que donen a l'estudi dels contextos socioculturals on aquestes pràctiques ocorren i a les interaccions comunicatives i els discursos sociocognitius que les envolten.

La noció de context ha estat reivindicada per Brian Street (1984; 1993) des de l'antropologia, per Shirley Brice Heath (1983) des de l'etnografia de la comunicació, i per Paulo Freire (1984 i 1987) des de la teoria de l'educació de la pedagogia crítica. Els NEL recuperen la idea de l'estudi del context de la tradició etnogràfica dels anys trenta i de l'antropologia lingüística dels seixanta per aplicar-la a la investigació sobre les pràctiques lletrades contemporànies. Més concretament, prenen com a referència els preceptes de l'etnografia de la comunicació i el model SPEAKING de John J. Gumperz i Dell Hymes (1972), que ofereix un patró per estudiar la comunicació des d'un punt de vista social i situat, i que s'ha presentat al Capítol 2.

En aquest aspecte, l'estudi de Sylvia Scribner i Michael Cole (1981) sobre les conseqüències cognitives de la literacitat a la població Vai també juga un paper cabdal. Com hem vist al Capítol 2, aquests autors van conjugar la recerca psicològica experimental amb una exploració etnogràfica sobre el rol de la literacitat en aquella comunitat. A partir d'una comprensió contextualitzada dels efectes cognitius de la literacitat, van concloure que les pràctiques lletrades específiques generaven habilitats lletrades específiques.

En el fons, el projecte de Sylvia Scribner i Michael Cole va revaloritzar l'estudi de cas i l'aproximació etnogràfica com a metodologies per comprendre amb profunditat i riquesa la literacitat i la seva diversitat. També van posar sobre la taula la necessitat de disposar d'una teoria que s'ocupés de la seva complexitat local. Aquesta comprensió situada de la diversitat lletrada va trencar amb d'altres aproximacions més ortodoxes que es plantejaven l'estudi de la lectura i de l'escriptura des d'objectius lingüístics i psicològics més restringits, i que desenvolupaven visions essencialitzadores sobre el fenomen. Així doncs, mentre que aquestes aproximacions persegueixen definir 'la Literacitat', els NEL exploren 'les literacitats'. Els NEL aporten nous conceptes i metodologies per abordar dimensions bandejades de la literacitat i, en



aquest sentit, es constitueixen com un punt d'inflexió en la tradició d'estudi de la lectura i l'escriptura.

Des d'aquesta concepció situada de la literacitat, els NEL s'interessen per l'estudi de les variables contextuals, socials i culturals, implicades en l'adquisició i l'ús de la lectura i l'escriptura. S'interessen per les interaccions socials que envolten l'acte de llegir i d'escriure en un moment i espai concrets, des d'una comunitat i grup social concrets. També s'interessen pel paper que aquestes pràctiques tenen en diversos escenaris socials (l'acadèmic, la llar, l'oficina, els transports públics) i pels significats personals, socials i culturals que s'hi associen. Per explorar els usos, els significats i les creences vinculades a la pràctica de lectura i d'escriptura exploren els discursos específics de la gent sobre aquestes activitats, assumint que la paraula i el context són dos elements dependents l'un de l'altre:

“The fact is that words give meaning to contexts just as surely as contexts give meaning to words. Words and context are two mirrors facing each other, infinitely and simultaneously reflecting each other” (Gee, 2000: 190).

Per comprendre el caràcter situat i plural de la literacitat des d'una perspectiva contextualitzada, els NEL desenvolupen la noció dels 'dominis socials de la literacitat', terminologia extreta de la recerca sobre bilingüisme (Baynham, 1995: 40). Amb aquest terme fan referència als llocs i escenaris principals on la gent maneja la literacitat: la llar, la feina, l'escola, les botigues, la burocràcia, l'església o el carrer. David Barton i Mary Hamilton ofereixen una síntesi conceptual del terme:

“Domains are structured, patterned contexts within which literacy is used and learned. Activities within these domains are not accidental or randomly varying: there are particular configurations of literacy practices and there are regular ways in which people act in many literacy events in particular context. Various institutions support and structure activities in particular domains of life. These include family, religion and education, which are all social institutions” (Barton & Hamilton, 1998: 10).

La noció dels dominis de la literacitat es correlaciona amb el postulat dels NEL segons el qual l'aprenentatge de la literacitat va més enllà de l'entorn acadèmic: “Literacy learning does not just take place in classrooms and is not just concerned with pedagogical methods” (Barton & Hamilton, 2001: 217). Així doncs, els NEL trenquen amb la recerca sobre la literacitat centrada en l'adquisició de la lectoescriptura a l'entorn acadèmic. Probablement per una qüestió de contrast i per tancar el buit que hi havia, moltes de les recerques focalitzen en la literacitat *fora* de l'entorn acadèmic, aquesta vegada bandejant els processos d'apropiació de la cultura lletrada que s'hi desenvolupen.

Pel que fa a l'entorn familiar, destaquen estudis clàssics com el de Shirley Brice Heath (1983), qui explora la interacció durant la pràctica de lectura de contes dels pares als seus fills abans d'anar a dormir i observa com la comunicació pregunta-resposta que es genera en aquest

context informal, millora significativament la socialització acadèmica dels nens i nenes. En l'entorn de la comunitat destaquen estudis com el de David Barton i Mary Hamilton (1998), que exploren els usos de la literacitat a la comunitat de Lancaster, o el de Virginia Zavala (2002), on hi explora la literacitat de la comunitat andina del Perú, centrant-se en el paper de l'educació en una societat en procés d'alfabetització.

D'altra banda, Judith Kalman (2005) descriu el procés d'apropiació de la cultura escrita d'Ana, una dona que viu en una zona semirural i marginada de Mèxic. A través de la seva història aprofunditza en les circumstàncies socials i personals (l'escolarització dels fills, la feina en una botiga, un curs d'alfabetització d'adults) que la porten a adquirir la competència social de llegir i d'escriure, i com aquesta esdevé un factor de convivència que li dona accés a un altre ordre de socialització. En un altre estudi, la mateixa autora (Kalman, 1999) descriu els intercanvis entre escriptors i ciutadans als escriptors públics de Santo Domingo (Mèxic), i com en aquesta interacció s'escriuen i es revisen documents escrits relacionats amb l'àmbit burocràtic. A través d'aquesta etnografia, l'autora reflexiona sobre el concepte d'alfabetització i argumenta que dominar el sistema de l'escriptura no és sinònim de ser alfabet.

Com veurem posteriorment, l'argument de la literacitat situada es desenvolupa sobretot en els conceptes de 'pràctica lletrada' i 'esdeveniment lletrat': "The notion of events stress the situated nature of literacy, that is always exists in a social context" (Barton & Hamilton, 2000: 8). La idea dels NEL és que la lectura i l'escriptura inevitablement estan situades en pràctiques socials específiques i discursos específics (Gee, 1996; 2002).

### **3.1.3 La literacitat plural o les *literacitats***

Els NEL s'interessen per la riquesa de la literacitat, la seva pluralitat i diversitat. Entenen que la literacitat és un conjunt plural i divers de pràctiques socials (Gee, 1996: 46). Consideren que, si la lectura i l'escriptura són pràctiques socials situades, aleshores la literacitat no funciona ni significa el mateix en tots els contextos ni en totes les societats d'arreu del món. Cal, doncs, parlar de 'literacitats diverses' (Barton & Hamilton, 2000) o de 'literacitats múltiples o plurals' (Gee, 1996), trencant amb la idea unicista i homogènia promoguda des d'altres aproximacions.

Glynda Hull i Catherine Schultz (2001: 584) indiquen que el desenvolupament d'aquesta idea deu molt als etnògrafs de la comunicació i, especialment, al treball de Sylvia Scribner i Michael Cole (1981) amb la comunitat Vai, on van argumentar que llegir i escriure eren construccions socials complexes i no pas uniformes. Posteriorment, Brian Street (1984, 1983) formalitza aquest punt d'inflexió en la seva teoria sobre el model ideològic de la literacitat, que engloba aquelles teories i investigacions que insisteixen en la variabilitat de la literacitat de context a context, de pràctica social a pràctica social.

La teoria social de la literacitat es planteja explorar les diverses maneres com la gent s'apropia, usa, pensa i interactua amb la literacitat en diversos contextos, societats i cultures d'arreu del món. També s'interessa per com cada comunitat valora les diferències en l'ús i la implicació personal i social en la literacitat (Barton & Hamilton, 2001: 217). Els NEL desenvolupen aquests objectius analitzant pràctiques lletrades concretes que aborden des de l'estudi de la interacció i els discursos que es generen al voltant dels textos en cada moment i lloc social.

Amb relació a la dimensió plural i múltiple de la literacitat, David Barton i Mary Hamilton (2000: 10) observen que l'expressió 'literacitats diverses' s'ha utilitzat amb dos accepcions semàntiques diferents. D'una banda, s'ha usat per fer referència a les pràctiques lletrades que impliquen el codi media o sistemes simbòlics diferents, com per exemple la 'literacitat visual' o 'la 'literacitat computacional' (*film literacy* o *computer literacy*). D'altra banda, l'expressió també s'ha usat per fer referència a la diversitat de pràctiques lletrades en l'amplitud de cultures i llengües que s'han anat explorant. L'ús poc sistemàtic d'alguns termes té a veure amb el fet que els NEL siguin una disciplina jove en construcció. En realitat, la discussió terminològica forma part d'un procés de consolidació i creixement.

#### **3.1.4 Pràctiques lletrades i esdeveniments lletrats**

La teoria social de la literacitat explora l'ús i els significats socioculturals que les pràctiques de lectura i d'escriptura generen en les vides de la gent en l'àmbit quotidià. Des d'aquesta orientació, conceben la literacitat com una "activitat humana concreta" (Baynham, 1995: 1), és a dir, com una "pràctica social" (Street, 1993 i 2001; Barton & Hamilton, 2000; Gee, 2000; Cassany, 2006a). En aquest sentit, prenen distància de la perspectiva lingüística (centrada en el text) i de la perspectiva psicolingüística (centrada en els processos mentals).

Els concepte de 'pràctica lletrada' es converteix en la unitat bàsica de la teoria social de la literacitat desenvolupada pels NEL. Amb aquesta terminologia fan referència a les maneres com els objectes lletrats (és a dir, tot tipus de suport que implica el maneig de la paraula escrita) són usats i pensats pels individus en cada context social i cultural. L'estudi de les pràctiques lletrades es realitza a través de l'estudi d'esdeveniments concrets on el text s'implica. Aquests esdeveniments s'anomenen 'esdeveniments lletrats' i funcionen com la unitat bàsica de pràctica, és a dir, d'exploració i d'anàlisi empíric de les pràctiques lletrades contemporànies.

L'aproximació social a la literacitat basteix la teoria i la pràctica de la recerca sobre la lectura i l'escriptura a partir d'aquests dos conceptes més rics i volgudament menys etnocèntrics, en contrast amb la terminologia que manejaven els autors de la Gran Divisió (Goody, 1968 i 1977; Havelock, 1986). L'objectiu que es persegueix és comprendre els mecanismes a través dels quals els significats socials i culturals entorn la literacitat basteixen les

maneres de llegir i d'escriure dels individus, de les famílies, dels grups i de les comunitats. També es proposen explicar com aquestes conceptualitzacions es reproduïxen en el temps, en contextos i comunitats concretes.

Actualment, estan apareixent publicacions que tenen com a objecte investigar la terminologia específica generada pels NEL. Tenint en compte que, durant el procés de gestació i desenvolupament de la teoria dels NEL, aquests conceptes s'han utilitzat amb semàntiques lleugerament distintes, aquestes publicacions constitueixen un punt d'inflexió important en la consolidació d'aquesta disciplina. Un exemple seria el llibre *Literacy practices: Investigating literacy in social context*, de Mike Baynham (1995), on hi explora amb detall les relacions teòriques que lliga el concepte de pràctica lletrada amb el d'esdeveniment lletrat. L'autor destaca que ambdós conceptes accentuen la naturalesa situada de les activitats de lectura i d'escriptura, com també la dimensió constitutiva del context. També subratlla que, darrere de la vinculació dels dos conceptes, hi ha una visió específica de la llengua concebuda en tres dimensions essencials: a) la llengua com un text, b) la llengua com un procés social i c) la llengua com una pràctica social.

#### **3.1.4.1 Les pràctiques lletrades**

El concepte 'pràctica lletrada' (*literacy practice*) és la unitat bàsica de la teoria social de la literacitat. Es tracta d'una terminologia en procés de discussió semàntica. Sylvia Scribner i Michael Cole (1981) l'havien pres de la tradició antropològica, —on s'emprava per referir-se a aquelles maneres d'actuació i comportament que posaven de manifest les posicions i estructures de poder social— per conceptualitzar l'estudi de l'escriptura Vai de Libèria en un sentit ampli, com una activitat socialment organitzada i regulada. Per a David Barton i Mary Hamilton (1998: 6), les pràctiques lletrades fan referència a les maneres culturals generals com la gent maneja la llengua escrita en les seves vides. Des d'un punt de vista més global, Brian Street (2001: 1) emmarca el terme en una concepció cultural més àmplia que engloba tant les maneres particulars de pensar la lectura i l'escriptura, com les maneres de llegir i d'escriure en contextos socioculturals específics.

En definitiva, a través d'aquest concepte, els NEL es focalitzen en l'estudi de les pràctiques socioculturals en què el text s'hi veu involucrat. L'objectiu consisteix a explorar les diverses maneres com els textos s'usen en la societat, investigant en quina mesura el context i les institucions regulen l'ús i la conceptualització de les pràctiques de lectura i d'escriptura (per exemple, la comunitat, la institució, la família).

El concepte 'pràctica lletrada' fa referència a les formes culturals d'usar objectes lletrats en cada context social i en cada situació. Al darrere de cada manera concreta d'usar la literacitat hi ha la influència d'una manera socialment legitimada que pressuposa com fer-ho bé (i, per

tant, també com no s'ha de fer). En aquest sentit, investigadors com David Barton (2001: 217) suggereixen que cal explorar què fa la gent amb els textos, amb qui, on i com. Aquest concepte no es refereix a una conducta observable sinó que remet als processos interns dels individus a través dels quals els significats socialment convencionalitzats influencien les maneres d'usar allò lletrat i de relacionar-s'hi. Explorar les pràctiques lletrades consisteix a explorar valors, creences, actituds i relacions socials entorn al text. Per accedir a aquest univers subjectiu, els NEL parteixen de l'estudi dels 'esdeveniments lletrats', on —com veurem posteriorment— els comportaments sí són observables i analitzables.

En la mesura en què la investigació sobre les pràctiques lletrades aborden l'estudi de les dimensions d'ús i significació personal i social de la cultura lletrada, el perill dels NEL és evitar que l'estudi de les pràctiques lletrades contemporànies es reduïxi a l'estudi de les evidències externes observables de comportament. És en aquest sentit que Mike Baynham (1995: 53) subratlla la necessitat de constituir una teorització sobre la subjectivitat amb relació a la literacitat. Amb aquest objectiu, David Barton i Mary Hamilton (2000) proposen explorar la dimensió subjectiva de les pràctiques lletrades analitzant allò que la gent pensa que fa amb els textos i com donen sentit a la literacitat en les seves vides:

“Literacy practices are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However practices are not observable units of behaviour since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships (see Street 1993, p.12). This includes people's awareness of literacy, constructions of literacy and discourses of literacy, how people talk about and make sense of literacy” (Barton & Hamilton, 2000: 7).

La noció de 'pràctica' remet als processos socials que connecten els individus amb la societat, a través de les cognicions compartides representades en ideologies i formes d'identitat social. Les pràctiques lletrades es socialitzen a través de patrons socials que en regulen la producció, l'accés, la distribució en la societat i l'ús que la gent en fa. En aquest sentit, les maneres de llegir i d'escriure formen part d'estructures socials més àmplies i complexes:

“The notion *literacy practices* offers a powerful way of conceptualising the link between the activities of reading and writing and the social structures in which they are embedded and which they help shape” (Barton & Hamilton, 2000: 7).

Per tant, la noció de 'pràctiques lletrades' ofereix una manera de relacionar els usos específics de la literacitat amb el context sociocultural més ampli, considerant el rol que hi juguen les ideologies, els discursos i les institucions (Baynham, 1995: 54). Concebre la literacitat en paràmetres de 'pràctica social' obre una via fecunda per donar compte de com les relacions de poder i els processos socials operen en el domini lletrat. D'altra banda, es tracta d'un concepte poderós capaç de connectar les dades etnogràfiques amb la teoria (Tusting, Ivanic & Wilson, 2000: 213). En molts sentits, el concepte de 'pràctica lletrada' il·lumina noves

perspectives teòriques i metodològiques per comprendre la literacitat des d'un punt de vista social i cultural.

#### 3.1.4.2 Els esdeveniments lletrats

El concepte 'esdeveniment lletrat' (*literacy event*) és la unitat d'anàlisi que serveix als NEL per explorar les pràctiques lletrades. En la teoria social de la literacitat, els esdeveniments lletrats fan referència a les instàncies o ocasions en què els usos socials de la literacitat juguen un paper cabdal (Baynham, 1995: 54; Barton & Hamilton, 2000: 8), o, dit en altres paraules, amb aquest terme es defineixen aquelles situacions en què la interacció està condicionada per l'ús d'un o més textos escrits, que generalment esdevenen l'epicentre d'una pràctica social. Brian Street (1993, 2001) precisa que tant en les pràctiques com en els esdeveniments lletrats, el domini lletrat i el domini oral interactuen simultàniament. L'autor reivindica la parla com un element constitutiu d'ambdós conceptes. Amb aquesta puntualització, pren distància envers la distinció entre 'escriptura' i 'oralitat' aferrada pels autors de la Gran Divisió.

L'ús del terme deriva del concepte *speech event* desenvolupat per la sociolingüística. Recordem que, prenent com a referència la noció de 'context de situació' de Malinowski i la idea de l'esdeveniment comunicatiu de Jakobson (1960), el concepte *speech event* es converteix en una unitat d'anàlisi sociocultural de la llengua en el model SPEAKING de John J. Gumperz i Dell Hymes (1972). Amb relació a la proposta teòrica dels NEL, podríem afirmar que és la primera vegada que una unitat no lingüística, l'esdeveniment, esdevé el marc de referència per comprendre la lectura i l'escriptura.

En la concepció dels NEL, els termes 'pràctica lletrada' i 'esdeveniment lletrat' estan estretament vinculats i mostren interrelacions complementàries. En una situació donada on un o més individus usen el text escrit, l'estudi de les pràctiques lletrades involucra considerar dues dimensions cabdals: d'una banda, *què* estan fent els participants i, de l'altra, 'com' els participants interpreten allò que estan fent. En aquest punt, apareixen les dimensions ideològiques i emotives que es veuen implicades en les interaccions on es maneja la literacitat. Mentre en la pràctica lletrada s'hi veuen involucrades les dues dimensions, en els esdeveniments lletrats és més important el 'què'. En aquest sentit, un esdeveniment lletrat és "any event involving print" (Gee, 1996: 62), és a dir, tota ocasió observable, empírica, en què la gent desenvolupa un objectiu social i lletrat a través de significats orals i/o escrits. En definitiva, els esdeveniments són episodis observables que sorgeixen i alhora estan definits per les pràctiques (Barton & Hamilton, 2000: 8).

Les noció d'esdeveniment lletrat, amb relació a la de pràctica lletrada, ofereix un marc de treball conceptual i fa possible la recerca qualitativa i empírica sobre la literacitat des d'un punt de vista sociocultural. Janet Maybin (2000) destaca que a través de l'estudi dels

esdeveniments lletrats es poden explorar les interrelacions entre les activitats individuals, els esdeveniments socials i el context social i institucional més ampli:

“Thus literacy events are particularly rich in individual and social meaning, and the notion of literacy practices provide an important conceptual and methodological framework for looking at the interrelationships between the following three levels of analysis: a) Individual activities, understandings and identities; b) Social events and the interactions they involve; c) Broader social and institutional structure”. (Maybin, 2000: 198)

Recentment, Brian Street (2001: 11) ha puntualitzat que el terme ‘esdeveniment lletrat’ no s’hauria de conceptualitzar descriptivament perquè, des d’un punt de vista antropològic, l’anàlisi no podria assolir la comprensió de com els significats es construeixen. En aquest sentit, argumenta que seria més ric explorar els esdeveniments lletrats des d’una metodologia etnogràfica: començar parlant amb la gent, escoltant-la i connectant les seves experiències immediates amb les coses que fan.

### **3.2 L’etnografia aplicada a la recerca sobre la literacitat**

Els NEL argumenten que l’estudi de la literacitat a la vida quotidiana és un fenomen complex digne de ser explorat, i que pot aportar dades cabdals per comprendre els processos de pensament humà amb relació a la cultura lletrada. Des d’aquesta perspectiva, dimensions socioculturals de la vida humana que tradicionalment no s’havien valorat com a objecte d’estudi —el context local, quotidià, personal— esdevenen fonts d’exploració significatives per a la comprensió sociocultural de la literacitat. Jack Goody (1968), a la introducció de *Literacy in Traditional Societies*, ja havia exposat la seva perplexitat cap a aquest fet:

“Considering the importance of writing over the past 5,000 years, and the profound effects it has on the lives of each and all, surprisingly little attention has been given to the way in which it has influenced the social life of mankind” (Goody, 1968: I).

#### **3.2.1 L’estudi de la vida quotidiana**

L’interès de l’estudi del domini de la vida quotidiana amb preocupacions teòriques concretes es va gestant durant el segle XX des de diverses disciplines que desenvolupen el treball de camp com una forma específica d’investigació. Els antecedents del treball de camp es troben a la mitologia antropològica americana, amb l’etnografia de Franz Boas sobre els Kwakiutl Indians i, sobretot la de Malinowski amb els Troiands. D’altra banda, també cal destacar la influència de l’Escola de Chicago, especialment a partir del 1929, quan es constitueix un departament mixt d’antropòlegs i sociòlegs que es retroalimenten i en conjunt consoliden l’estratègia del treball de camp.

Vinculats a l’Escola de Chicago, destaquen personalitats com el sociòleg William Lloyd Warner, qui descriu els grups i les institucions contemporànies a la ciutat de Yamk a través de

mètodes estadístics. També cal destacar els estudis de l'etnometodologia desenvolupats fonamentalment per Harold Garfinkel. L'etnometodologia constitueix una línia de recerca interdisciplinària que recull la metodologia de l'anàlisi de la conversa per estudiar la comunicació i les activitats a les oficines de treball.

D'altra banda, des de l'antropologia simbòlica, el treball clàssic *The interpretation of cultures*, de Clifford Geertz (1990), constitueix un referent notable que contribueix a l'estudi de la comunicació cultural a la vida quotidiana. L'antropòleg explora el funcionament de la cultura entesa com un sistema conceptual heretat que s'expressa simbòlicament en la comunicació diària i les actituds que la gent mostra cap a la societat i la cultura. En concret, analitza els codis de significats públics i compartits de grups i comunitats de la societat nord-americana. Finalment, també cal destacar les aportacions de l'antropologia estructuralista a partir de Lévi-Strauss, que posava l'èmfasi en l'estudi de les activitats de la gent a la vida quotidiana per explorar els principis inconscients de la ment.

### **3.2.2 L'etnografia del text quotidià**

Els NEL conceben la literacitat com una pràctica social situada, i no pas com una categoria universal, transferible i homogènia independent del context. Aquest moviment teòric ha desencadenat un canvi en el terreny de la recerca pràctica i empírica: l'estudi de la literacitat s'ha desplaçat des del text, passant per la ment de l'individu, fins al context sociocultural. Els plantejaments socials de la literacitat es proposen explorar la pràctica de la lectura i de l'escriptura en contextos urbans i multilingües, generalment fora de l'entorn acadèmic (Hull & Schultz, 2001). Aquest èmfasi porta als NEL a abordar la comprensió de la literacitat en el marc de la complexitat de les relacions socials i humanes en qualsevol context.

Aquesta preocupació teòrica ha trobat en l'etnografia i, en general, en la recerca qualitativa, una forma coherent de fer recerca sobre les creences, les actituds i els valors de la literacitat en la vida de les persones. Això ha significat un canvi notable: s'ha passat d'estudiar la lectura en el "laboratori" (és a dir, a casa de l'investigador) a una exploració del fenomen en contextos naturals i mitjançant la recol·lecció de dades. Per exemple, el llibre *Local Literacies*, de David Barton i Mary Hamilton (1998) explora els usos de la literacitat a la seva ciutat, la ciutat de Lancaster, i usa una perspectiva etnogràfica per documentar el rol que la lectura i l'escriptura juga en la vida de la gent i en els escenaris urbans i institucionals d'aquesta comunitat. (Vegis Basso, 1974 per a l'estudi de l'etnografia de l'escriptura i Knobel, 1999 per a noves literacitats digitals).

Per explorar les pràctiques i els esdeveniments lletrats com formes culturals d'usar el text escrit en societat, els NEL proposen investigar "the text of every day life" (Barton &



Hamilton, 1998: 257). Amb aquesta expressió es refereixen als textos sobre la vida personal generats en el curs de les activitats diàries. L'objectiu és entendre com els textos quotidians (notes, cartes, notícies, diaris, agendes d'adreces) organitzen la vida diària de la gent, i com els perceben i valoren. En aquest sentit, els investigadors dels estudis de la literacitat fan una contribució distintiva a l'estudi del text escrit:

“Investigating literacy as a situated social practice necessarily involves a critical perspective on literacy, because it uncovers the way in which literacy works with and for other kind of social practice” (Baynham, 1995: 226).

Com veurem a continuació, els NEL classifiquen els textos quotidians a través de dos termes: la ‘literacitat vernacle’ i la ‘literacitat dominant’, i els estudien a en el marc de la interacció social i en els contextos socioculturals. Com hem anat apuntant, una de les premisses de la teoria sociocultural és que el pensament i el coneixement individuals també són socials en la mesura que són producte de l’apropiació de formes discursives i experiències compartides (Kalman, 2005: 12)

“(…) aprendemos a reaccionar ante los textos, a usar, apreciar, criticar y significarlos mediante la convivencia con otros lectores, la aproximación a discursos sociales y el acercamiento a comportamientos lectores competentes” (Kalman, 2005: 13)

### **3.2.3 Pràctiques lletrades dominants i vernacles**

La *literacitat vernacle* està arrelada a l'experiència diària i s'usa per dur a terme objectius socials en la vida ordinària. Es distingeix de la *literacitat dominant* perquè l'ús vernacle no està regulat per una institució social que prescriu com cal llegir i escriure. En la constel·lació teòrica i terminològica dels NEL, la literacitat vernacle es vincula amb el concepte de ‘pràctica vernacle’, entès com el conjunt d'activitats que organitzen la vida dels individus (diari, control de les finances, llistes de compra) dels diversos grups socials en dominis distints (per exemple, la llar, l'oficina o les botigues). En aquest sentit, les pràctiques lletrades vernacles fan referència a les activitats quotidianes autogenerades i usades pels individus al marge del domini institucional, on el text té un rol important:

“Vernacular literacy practices are essentially ones which are not regulated by the formal rules and procedures of dominant social institutions and which have their origins in everyday life. [...] vernacular literacies are in fact hybrid practices which draw on a range of practises from different domains” (Barton & Hamilton, 1998: 247).

Les pràctiques lletrades vernacles tenen a veure amb l'experiència de cada dia en tant que formen part de l'organització individual i compartida dels grups socials i comunitats. Miriam Camitta indica que s'aprenen informalment, sense una instrucció sistematitzada prescrita per una autoritat:

“By vernacular writing I mean writing which is traditional and indigenous to the diverse cultural processes of communities as distinguished from the uniform, inflexible standards of institutions” (Camitta, 1987: 5).

David Barton i Mary Hamilton expliquen que, durant el treball de camp de *Local Literacies* (1998), es van adonar de la importància teòrica d'investigar aquests textos. Fruit de l'observació de tres anys explorant la literacitat dels habitants de Lancaster, els autors destaquen sis àrees on les pràctiques lletrades vernacles juguen un paper cabdal en la vida de la gent:

- (1) **L'organització de la vida.** La gent utilitza taulells d'anuncis, llibretes d'adreces, llistes de números de telèfon i agendes que li serveixen per ordenar els seus contactes i les trobades diàries. A més, com si es tractés d'una forma elemental de burocràcia, també arxiven comprovants de compres i factures.
- (2) **Comunicació personal.** La gent envia cartes, felicitacions i postals de Nadal als parents i als amics. Les cartes poden assumir diverses funcions: per comunicar novetats familiars, per començar o acabar relacions, per convidar, per agrair. Les felicitacions i postals poden ser comprades però també elaborades manualment. D'altra banda, la gent es comunica a través de notes amb suports i formats molt diversos. Fora de casa, també es pengen cartells a l'autopista, anunciant aniversaris i casaments.
- (3) **Plaer privat.** La gent llegeix llibres, diaris i revistes com una forma d'oci, per relaxar-se i passar el temps. També s'acostumen a llegir mentre es viatja o al transport públic. La gent llegeix aquests suports quan està sol o, en d'altres ocasions, com un forma d'estar sol als espais privats.
- (4) **Documentar la vida.** La gent guarda records de la seva vida de maneres diverses: arxivant documents, certificats de naixement i escolars, retallant notícies dels diaris locals, guardant records i fotografies dels seus viatges. Fins i tot a vegades la gent intenta escriure la seva història de vida. Aquest aspecte de la literacitat vernacle és individual, per la família o per la comunitat.
- (5) **Donar sentit.** A vegades, la gent fa recerca sobre temes específics que els interessa, siguin tòpics desconeguts, aspectes religiosos, malalties, dificultats infantils o queixes legals.
- (6) **Participació social.** La participació en grups o clubs pot implicar la literacitat en diversos sentits. La gent llegeix i contribueix amb notícies, fulls informatius, participa en trobades i rifes, i dissenyen pòsters. La gent escriu als diaris locals com a membres d'associacions i envia informes d'activitats o d'altres activitats locals. Una minoria de persones participen socialment d'una manera políticament activa.

Fins i tot gent fins i tot fa pintades (grafits) a les places públiques i desfigura pòsters.

En conclusió, investigar les pràctiques lletrades dominants i vernacles és important perquè aquestes contribueixen a crear el que David Barton i Mary Hamilton (1998: 252) anomenen ‘coneixement vernacle’, al referir-se al cúmul de coneixements i procediments que la gent adquireix per participar en la producció i recepció de les pràctiques lletrades vernacles de la comunitat. Vinculat a aquest aspecte, els autors destaquen la importància d’observar la presència de les pràctiques lletrades i l’aprenentatge informal en el context educatiu, això com en d’altres escenaris socials on el text assumeixi un paper cabdal.

“Researching literacy in social context involves stepping back from the pedagogical issues involved in the teaching and learning of literacy and trying to find out how literacy is actually used in a range of contexts (in the home, at work, when dealing with bureaucracies, for study purposes)” (Baynham, 1995: 42).

En el cas del context educatiu, també cal tenir en compte com els actors (professors, estudiants i pares) comprenen la literacitat i en generen idees i valors, és a dir, les seves definicions personals de la lectura i de l’escriptura.

D’altra banda, Judith Kalman (2005: 14) recorda que el concepte d’analfabetisme a Amèrica Llatina, Àfrica i Àsia, es compon per persones que no llegeixen ni escriuen i que llegeixen poc o amb dificultat, o que llegeixen i escriuen textos que no es reconeixen com a legítims. Les pràctiques lletrades vernacles són, en aquest sentit, un argument que s’ha usat per aquesta finalitat.



## Capítol 4. L'etnografia de l'educació

En aquest capítol revisarem els preceptes teòrics i metodològics de l'etnografia des dels seus orígens i ens centrarem en com s'han aplicat a l'estudi sobre els processos educatius. En primer lloc, veurem el caràcter interdisciplinari de l'etnografia de l'educació i com s'ha cultivat des de disciplines diverses com l'antropologia, la sociologia i la psicologia. En segon lloc, discutirem com el concepte d'etnografia s'aplica a la recerca sobre l'educació i quin plantejament adopta.

En el marc d'aquesta recerca, aquesta discussió sobre els orígens i els plantejaments de l'etnografia de l'educació ens serveix per situar l'estudi del desinterès per la lectura com un fenomen que va més enllà de l'educació formal. En definitiva, aquest capítol, en conjunt amb l'anterior, ens ofereixen les bases per replantejar l'estudi de la (de)formació lectora orientant-lo a la comprensió global, social i cultural a través de dissenys de recerca de tipus qualitius i d'intenció etnogràfica.

### 4.1 El desenvolupament d'un disseny etnogràfic d'investigació

Per comprendre el desenvolupament històric de l'etnografia en tant que disseny metodològic d'investigació hauríem de començar a buscar les arrels en l'origen de la Història universal que es remolca a Heròdot, i després continuar amb els relats sobre el descobriment del nou món de les Amèriques (Hymes, 1982). Com a antecedents immediats, l'etnografia es nodreix de l'antropologia i, en concret, de la voluntat dels teòrics de la cultura (o científics socials) de finals del Segle XIX i principis del XX que es proposaven descobrir com era el món occidental (Goetz & LeCompte, 1984: 38). Els científics socials van prendre com a model d'investigació els estudis descriptius i taxonòmics de la història natural. Això explica que els primers antropòlegs tendissin a comprendre l'estructura de les societats occidentals comparant-les amb d'altres cultures i establint classificacions.

Al llarg del segle XX, els teòrics van recopilar dades i descripcions d'altres cultures aportades per viatgers, missioners, aventurers i científics naturals. Es creia que la documentació sobre la diversitat de cultures humanes portaria a la descoberta de les pautes universals constitutives del pensament humà. D'altra banda, els estudis de les anomenades "comunitats primitives" també servien per justificar l'evolució de les societats pioneres en el procés d'industrialització. Més tard, després de la Primera Guerra Mundial i l'adveniment del colonialisme, els estudis de camp es van convertir en un mitjà crucial per preservar la memòria dels grups aborígens en procés d'extinció.

Encara que els primers antropòlegs mostraven diferències substancials pel que fa als enfocaments filosòfics bàsics, els investigadors coincidien amb què l'objectiu de l'antropologia consistia a descriure les cultures (Goetz & LeCompte, 1984). Calia descriure-ho tot: el llenguatge, el sistema de parentesc, els rituals i les creences, les estructures econòmiques i polítiques, l'educació dels fills, les etapes de la vida i de les arts, les destreses i la tecnologia.

A mitjans del segle XX, les tècniques d'investigació per desenvolupar aquest objectiu no estaven codificades d'una manera sistemàtica. L'etnògraf disposava, per iniciar el seu treball, d'una llista de fenòmens per investigar que podia trobar als arxius de l'Associació Britànica. Tot i que el treball de Franz Boas (1986) a l'illa Vancouver va marcar un punt d'inflexió notable en el desenvolupament del mètode etnogràfic britànic, l'antropologia no va disposar d'una descripció sistemàtica i rigorosa de la tècnica de treball de camp fins a la publicació de *Los argonautas del Pacífico occidental* (1922), del científic polonès Bronislaw Malinowki (Goetz & LeCompte, 1984: 40), una etnografia sobre els habitants de les illes Trobiant que va realitzar aprofitant que l'havien internat com a enemic a Austràlia, durant la Primera Guerra Mundial.

## **4.2 Les influències interdisciplinàries**

L'orientació de camp de l'etnografia educativa ha estat influïda per l'antropologia, la psicologia i la sociologia de l'educació (Goetz & LeCompte, 1984: 42). A continuació, veurem com l'etnografia educativa es comença a gestar a partir de la dècada dels cinquanta, des de l'antropologia cultural que engendra l'àrea específica de l'antropologia educativa. La darrera, conjuntament amb influències dels psicòlegs educatius i dels estudis de sociologia de l'educació, va esdevenir el germen del que avui s'anomena 'etnografia de l'educació' o 'etnografia escolar'. Com veurem al llarg d'aquest capítol, l'etnografia de l'educació té com a objectiu principal explorar els processos educatius des d'un punt de vista cultural. Aquesta disciplina pot oferir mirades profundes per a la comprensió dels problemes educatius contemporanis com, per exemple, el desinterès per la lectura.

### **4.2.1 L'antropologia educativa**

La primera forma d'antropologia educativa es va desenvolupar des de l'antropologia cultural i es va centrar en els processos d'enculturació dels nens a les pràctiques i creences dels grups socials. Tot i que els antropòlegs es centraven en les societats no industrials sense escriptura, antropòlegs com Margaret Mead (1931) van recórrer a comparacions transculturals per interpretar i valorar les estructures i funcions de l'educació als Estats Units.

L'antropologia educativa es consolida com a àmbit interdisciplinari als 50, quan l'estudi de la transmissió cultural es va traslladar a l'interior de les escoles i de les institucions tradicionals. La dècada dels seixanta i setanta va ser una època fructífera per a l'etnografia

educativa en el si de l'antropologia (Wolcott, 1967). Els etnògrafs van entrar a les escoles per documentar la diversitat, la convergència i el conflicte entre l'educació formal acadèmica, l'educació informal familiar, les xarxes comunitàries i l'educació social no formal. Des dels anys setanta, l'antropologia educativa s'ha diversificat pel que fa als continguts i mètodes i és l'etnografia i altres dissenys qualitius els que s'apliquen cada vegada més a l'estudi de l'educació.

#### **4.2.2 La psicologia educativa**

La tradició fonamental del disseny qualitatiu en psicologia és l'estudi clínic de cas utilitzat per Sigmund Freud i pels seus successors. Aquest mètode es basava en la tradició de recollida de dades i utilitzava les observacions minucioses i les entrevistes de manera complementària. Aquests mètodes havien influït en la generació d'antropòlegs culturals fins al punt que els seus treballs es convertirien en el nucli de l'antropologia educativa (Mead, 1931).

Durant la dècada dels anys vint i trenta, la psicologia es va interessar especialment pel desenvolupament cognitiu i emocional infantil. A diferència dels antropòlegs d'aquella època, els psicòlegs observaven els nens en el context cultural i social corresponent, i descrivien amb exhaustivitat els seus comportaments en diversos escenaris socials, també a les escoles. Metodològicament, els estudis psicològics centrats en els nens aporten referències procedimentals sobre com pot registrar-se i categoritzar-se el comportament, però, en general, desatenen els aspectes contextuals i culturals. Més tard, el treball de Piaget & Inhelder (1966) amb els seus propis fills va regenerar el mètode en la investigació sobre l'aprenentatge infantil, aportant un enfocament de tipus inductiu, generatiu i constructiu.

L'etnografia també ha rebut la influència de la psicologia transcultural (Sylvia Scribner & Michael Cole, 1981), dedicada principalment al descobriment de les diferències cognitives i de percepció entre els membres de les societats occidentals i no occidentals. Com hem vist en capítols anterior, la psicologia transcultural utilitzava la recollida de dades etnogràfiques com a complement de la recerca.

#### **4.2.3 La sociologia educativa**

Durant la dècada dels anys vint i trenta, els sociòlegs de la Universitat de Chicago, molts conscients de les debilitats de la seva societat, van usar el treball de camp per documentar la vida de les comunitats urbanes. El seu interès per treballar amb poblacions extenses amb l'objectiu d'estudiar-les en la seva totalitat, va fer que la sociologia es diferenciés clarament de l'antropologia des dels seus inicis per donar preeminència a la tecnologia de la investigació: el mostreig, els instruments i les anàlisis estadístiques.

Tot i que els primers sociòlegs (Durkheim, Weber, etc.) es van interessar per l'escola i l'ensenyança institucional, els sociòlegs de la primera meitat del segle XX van obviar el tema de

l'educació i de l'escola, donant preeminència a la investigació estadística i experimental i a les mesures quantitatives. A mitjans de segle, els sociòlegs dedicats a l'estudi de les àrees urbanes i les petites ciutats dels Estats Units van començar a considerar l'escola i l'ensenyament com elements significatius del teixit social. No va ser fins als seixanta quan es van començar a interessar pels efectes de l'ensenyament en diversos nivells socials. Aleshores també va augmentar l'interès a favor dels estudis qualitius de camp, observacionals, transculturals i etnogràfics.

#### **4.2.4 L'etnografia de l'educació**

Per totes les influències descrites als apartats anteriors, l'etnografia de l'educació com a àmbit de recerca i d'estudi es consolida durant la dècada dels seixanta i dels setanta (Ayon, 2003: 414). En un sentit ampli, l'expressió 'etnografia de l'educació' comprèn: a) els estudis antropològics sobre la transmissió de la cultura, b) els estudis sociològics sobre la socialització i l'educació institucionalitzada i, c) els estudis psicològics sobre la cognició i l'aprenentatge sociocultural i el desenvolupament del nen i de l'adult. En realitat, la línia de l'etnografia de l'educació sorgeix simplement com a conseqüència d'haver acotat un camp per realitzar l'etnografia.

Entre les dècades dels seixanta i dels setanta, estudiosos de diferents tradicions de les ciències socials desvinculades de l'educació (fonamentalment antropòlegs i lingüistes) comencen a explorar la família i la comunitat amb l'objectiu d'entendre en quina mesura les realitats i els entorns culturals, socioeconòmics i lingüístics condicionaven l'èxit escolar. Buscant els models d'èxit i de fracàs escolar es van adonar que els estudiants de color i, especialment els que venien de famílies pobres o grups socials minoritaris, eren els qui tenien més dificultats de desenvolupament a l'entorn acadèmic.

Al 1965, un grup de representants de diverses disciplines (lingüística, antropologia, psicologia i educació) es van trobar a la U.S. Office of Education per explorar la relació entre el desenvolupament del llenguatge infantil i l'èxit escolar. Aplicant el model SPEAKING de Hymes i el concepte d' 'esdeveniment comunicatiu' van explorar la llengua en ús en els diversos contextos de desenvolupament dels estudiants. Van arribar a la conclusió que la majoria dels problemes escolars es podien explicar per les discontinuïtats entre els contextos, per les diferències amb què la llengua era usada en el context familiar i en l'escolar.

L'objectiu principal d'una etnografia és la descripció antropològica d'una cultura o d'alguns aspectes d'una cultura, com podria ser la pràctica lletrada. Per tant, l'anàlisi i la teoria antropològica és l'ingredient bàsic de les etnografies educatives. L'associació entre etnografia i antropologia ve donada per la relació amb el concepte de 'cultura', que en ambdós casos és l'objecte d'estudi. En aquest sentit, alguns investigadors (Velasco *et al.*, 1993; Serra, 2004: 167)



puntualitzen que l'etnografia escolar o de l'educació es distingeix de la resta de les etnografies clàssiques pel que fa als subjectes, però en cap cas per l'objecte teòric d'estudi, que ha de ser la cultura:

“El proceso de la educación y las instituciones escolares se sitúan dentro de ese núcleo, pero aun más como vías imprescindibles de acceso a él. Su tratamiento etnográfico supone, por tanto, disolver ese concepto común que considera la cultura un ámbito separado para redefinir a la educación y a la escuela ahora más apropiadamente como procesos e instituciones en los que la *cultura* se percibe en su caracterización más dinámica” (Velasco *et al.*, 1993: 19).

### **4.3 L'etnografia aplicada a l'estudi dels processos educatius**

Quan allò que es vol descriure d'una cultura és el funcionament de l'educació, podem parlar d'etnografia de l'educació (Serra, 2004: 166). En aquest sentit, la comprensió de l'educació com a pràctica cultural també pot ser descrita des d'una perspectiva antropològica, és a dir, tenint en compte el parentesc, l'organització política i les formes d'intercanvi econòmic. Dins de l'aula es produeixen rituals, interaccions, rols socials, estratègies de defensa, etc. L'etnografia escolar o de l'educació s'interessa per les problemàtiques educatives que es localitzen a l'escola, però especialment per aquelles que no s'hi vinculen de manera exclusiva. Per això, aquesta disciplina explora problemes relacionats amb l'educació des d'un marc de comprensió sociocultural més ampli.

Habitualment, es parla d'‘etnografia escolar’ (Spindler, 1982) perquè la majoria de les etnografies relacionades amb els processos educatius s'han centrat en l'estudi i comprensió d'allò que passa a dins de la institució escolar. Hi ha hagut una forta especialització en la recerca de l'educació en nens i joves. Malgrat tot, alguns investigadors han proposat usar un terme més ampli i menys restringit a la institució escolar. Carles Serra (2004) argumenta que l'etiqueta per descriure els estudis sobre els processos educatius ha de donar compte dels etnògrafs que han explorat el funcionament de l'educació a les escoles, considerant la influència d'elements externs a aquesta institució: la família, el grup d'iguals, les condicions socioeconòmiques de la comunitat. En aquest sentit, el terme ‘etnografia de l'educació’ reflecteix amb més precisió el seu objectiu: estudiar l'educació i, en específic, els comportaments educatius, des de la perspectiva de la comprensió interpretativa cultural, intensament vinculada amb la teoria antropològica.

#### **4.3.1 L'educació, un objecte *cultural* d'estudi**

Per a Harry F. Wolcott (1967 i 1987) la interpretació cultural és l'essència de l'esforç etnogràfic. L'objectiu d'una etnografia no és només enumerar o descriure una sèrie de successos, sinó oferir una teoria del comportament cultural. Amb aquesta finalitat, dins de l'àmbit de l'educació, els etnògrafs analitzen des dels processos d'aprenentatge-ensenyament dins de la institució acadèmica (context social de l'aula, conseqüències de les pautes

d'interacció per a l'aprenentatge, relacions entre els actors del fenomen educatiu, és a dir, pares, professors i alumnes), fins als contextos socioculturals on s'ensenya i els nens desenvolupen l'aprenentatge. També mostren un interès transcultural, al preocupar-se per l'estudi de la diversitat de formes que l'educació adopta en diverses cultures.

L'etnografia de l'educació s'interessa per problemàtiques relacionades amb l'educació i les explora dins i fora de la institució escolar o acadèmica: el fracàs escolar dels alumnes minoritaris, la resistència cultural de la classe obrera a les aules, el desenvolupament del currículum intercultural, etc. Amb l'objectiu d'explorar aquestes qüestions des d'una perspectiva global, els etnògrafs de l'educació documenten les vides dels professors, dels alumnes i fins i tot la dels administradors, buscant models (únics i comuns) d'experiències, perspectives i respostes (Goetz & LeCompte, 1984: 55). Per tant, l'etnografia de l'educació posa de manifest la complexitat dels fenòmens educatius integrant-los en el seu medi sociocultural i històric més ampli, posant una atenció especial a les relacions entre la comunitat i l'escola (Heath, 1982; 1983) i també en els processos i efectes dels canvis (Wilcox, 1982: 469).

Les etnografies de l'educació es proposen explorar l'educació com un fenomen cultural, trencant amb l'associació exclusiva de l'educació i l'escolarització. L'escola, en tant que agent social de l'ensenyament formal i reglat d'una societat, es concep com una institució específica de les societats modernes i de la contemporaneïtat que actua com un agent cultural que transmet a les noves generacions un conjunt d'actituds, valors, comportaments i expectatives (Wilcox, 1982: 463). En aquest sentit, l'etnografia de l'educació estudia les institucions acadèmiques i els processos educatius vinculats a la xarxa de comunicació, drets i obligacions del marc sociocultural extens: l'escola depèn de processos polítics, econòmics, ètnics, i religiosos més extensos (Erickson, 1984: 7). L'etnògraf busca representar el fenomen que explora "con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza" (Woods, 1987: 19).

#### **4.3.2 L'aproximació ecològica a l'estudi dels processos educatius**

L'etnografia de l'educació desenvolupa una comprensió ecològica del fenomen de l'educació i de l'escolarització, aportant, per tant, una aproximació als objectes d'estudi a nivell múltiple (Ogbu, 1981: 161). Per a Leo Van Lier (2004), la recerca ecològica destaca per comprendre un fenomen considerant els factors d'espai (psicològic, social i simbòlic) i temps (el passat i el futur, i com s'interrelacionen amb la dimensió del present).

El caràcter ecològic de la recerca etnogràfica condueix al debat sobre els graus de subjectivitat i objectivitat implicats en el procés interpretatiu (Geotz & LeCompte, 1984: 31). L'etnografia concep la realitat com una construcció social (Arnaus, 1996: 22). En aquest sentit, l'etnografia recupera els pressupòsits epistemològics de la fenomenologia i de l'hermenèutica, i emfasitza els aspectes subjectius que inevitablement es veuen implicats en els processos

d'investigació analítica i interpretativa. En aquest sentit, l'etnografia és d'una manera volguda i conscient “una empresa holística” (Woods, 1987: 19).

#### **4.3.2.1 La importància del context: el principi holístic**

Des de diferents àmbits d'aplicació, molts autors argumenten que la recerca etnogràfica ha de ser holística (Ogbu, 1981; Woods, 1987; Van Lier, 2004). Aquest principi implica, per part de la persona investigadora, un coneixement exhaustiu del context que observa (Esteve, 2004: 94). La idea és que, en el marc d'una recerca etnogràfica, és essencial comprendre les accions i les interaccions observades connectant-les amb el context en el qual adquireixen un significat específic. Es tracta, doncs, d'analitzar com s'interrelacionen el micro i el macrocontext, i en quina mesura influeixen en els comportaments o esdeveniments que es volen comprendre. Per tant, un dels trets essencials de les etnografies és que tant els escenaris com les persones es perceben des d'una perspectiva holística i, per tant, no es converteixen en variables aïllades (Arnaus, 1996: 123).

#### **4.3.2.2 La perspectiva dels participants: el principi èmic**

Tenint com a punt de referència els pressupòsits epistemològics de l'hermenèutica, l'etnografia assumeix que les persones existeixen necessàriament dins d'una tradició a través de la qual es veuen a elles mateixes, el seu món, el passat i el futur (Arnaus, 1996: 22). Nigel Fielding (1992) argumenta que un dels principis de l'etnografia és accedir al món simbòlic en què viuen els subjectes que s'investiguen:

“By ‘symbolic world’ we refer to the meanings people apply to their own experiences, meanings developed through patterns of behaviour which are in some way distinctive by comparison to the outside world. To get a full and adequate knowledge of these special meanings the researcher must adopt the perspective of the members, in an effort to see things as they do” (Fielding, 1992: 157)

Tenint en compte que els processos d'aprenentatge-ensenyament són altament personals, Peter Woods (1996: 75-76) indica que els sentiments (de professors i alumnes) hi tenen un paper molt important, qüestió que ha estat poc estudiada a causa de la manca de metodologies adequades. En concret, considera que s'ha infravalorat el pes que tenen els sentiments dels alumnes en el seu aprenentatge, i destaca que és un àmbit on encara queda molt per investigar. Així doncs, l'etnògraf s'interessa pel punt de vista dels subjectes sobre els fenòmens que explora, buscant una relació empàtica que li permeti accedir a les seves maneres de comprendre el món (Duranti, 1997: 127). D'altra banda, usa metodologies qualitatives com l'observació i les entrevistes amb l'objectiu d'accedir i interpretar les seves perspectives (Woods, 1987: 18). Per tant, la comprensió de les persones es realitza en el marc d'elles mateixes (Arnaus, 1996: 123). Com veurem més endavant, el principi holístic i èmic essencial en la recerca etnogràfica implica que la ‘descripció densa’ (Geertz, 1990) sigui una

característica vital de l'informe etnogràfic. Per descripció densa s'entén l'aproximació fenomenològica i interpretativa a partir de la qual els discursos i els comportaments humans es comprenen des d'un punt de vista sociocultural i ideològic.

#### **4.4 L'etnografia educativa i les pseudoetnografies**

Al 1978 es va celebrar el Colloquium on Ethnography and Education, patrocinat per la Universitat de Pensilvània i pel Centre de Recerca per a la millora de l'escola, amb l'objectiu de discutir les relacions entre etnografia i educació. En última instància, es pretenia legitimar l'etnografia en el territori de l'educació, fins aquell moment aliè als interessos dels etnògrafs. Les discussions van ser editades al 1982 per Perry Gilmore i David Martin a *Children in and out of school. Ethnography and Education*. Els editors expliquen que va ser una trobada internacional de professors, personalitats d'estat, lingüistes, antropòlegs i folkloristes que creien que l'etnografia podia ajudar a millorar l'escola i el sistema educatiu, però que no volien passar per alt la naturalesa dels preceptes teòrics de l'etnografia clàssica.

Amb aquest debat es va acordar que l'etnografia educativa havia de tenir en compte tres aspectes: a) calia negociar amb els etnògrafs la relació entre la investigació i la pràctica, b) l'etnografia s'havia d'entendre i d'aplicar en el camp de l'educació no per donar respostes immediates, sinó per escoltar i aprendre, i c) calia respectar els informants en totes les fases de la investigació etnogràfica. D'altra banda, també van discutir les perspectives futures de l'etnografia de l'educació. Van acordar que les etnografies educatives s'havien de dissenyar tenint en compte els quatre objectius que sintetitzem a continuació:

- (1) Explorar la discontinuïtat entre l'escola i els contextos de la llar i la comunitat on viuen els nens, i emfasitzar els esforços que fan per conviure amb aquestes discontinuïtats.
- (2) Dissenyar aproximacions micro i macroetnogràfiques, tot i que, tradicionalment, l'aproximació micro ha tingut bastants detractors. En aquest punt, calia tenir present el concepte de 'la comunitat escolar' (*the school community*), desenvolupat per McDermott (1982, dins Gilmore & Martin, 1982) per referir-se a l'entitat cultural que inclou la família i l'escola.
- (3) Entendre els orígens de l'etnografia per mantenir la integritat de les seves bases. De la mateixa manera, es demanava als etnògrafs que prenguessin una postura cap a l'aprenentatge i l'educació.
- (4) Repensar la tensió entre la teoria i la pràctica, evitant dissenys lineals pel que fa a la progressió i al control de la informació.

A continuació, veurem quin és el concepte de l'etnografia i el que s'entén per una etnografia de l'educació.

#### **4.4.1 El concepte d'etnografia**

El concepte 'etnografia' no és pas fàcil de definir. Per a Goetz i LeCompte (1984: 28) l'etnografia es, d'una banda, una descripció o reconstrucció analítica dels escenaris i dels grups socials intactes i, de l'altra, una forma d'investigar la vida humana. En la mateixa línia, Alessandro Duranti (1997: 126) considera que, en una primera aproximació, una etnografia és la descripció escrita de l'organització social, les activitats, els recursos simbòlics i les pràctiques interpretatives que caracteritzen un grup particular d'individus. D'altra banda, Dell Hymes (1982: 178), pel que fa al desenvolupament procedimental de l'etnografia, afegeix que es tracta d'una recerca "orientada per hipòtesis". Altres autors, emfasitzant les característiques de l'etnografia com a producte final, l'han definida com un producte interpretatiu (Wolcott: 1987; Duranti, 1997: 139) on procés i producte són dos processos indistingibles.

En l'article "What is ethnography?" Dell Hymes (1982) ofereix una visió completa del que s'ha considerat una etnografia durant la segona meitat del segle XX. L'autor atribueix a l'etnografia aquestes cinc característiques essencials:

- (1) S'interessa per la història del subjecte, per la seva dimensió subjectiva i per la seva vida social.
- (2) Implica participació i observació. Ambdues es sistematitzen amb l'objectiu d'arribar a una interpretació *comprehensiva* del fenomen explorat.
- (3) Està orientada per un tema (*topic-oriented*). En cada fase en la qual es recull un cos de dades es pot parlar d'una 'hipòtesi orientada' (*hypothesis-oriented stage*).
- (4) La tasca de l'etnògraf és entrar al camp i recollir sistemàticament el coneixement produït pels subjectes.
- (5) La validesa de l'etnografia depèn de l'exactitud amb què es comprèn el coneixement produït, els significats dels comportaments i la consideració de les institucions que hi participen.

#### **4.4.2 El concepte 'etnografia' a les etnografies de l'educació**

En el terreny de l'educació, una etnografia educativa és aquella recerca que explora els processos educatius des d'un punt de vista global i antropològic. En l'aplicació de l'etnografia a l'estudi de l'educació, aquesta hauria de donar compte de tots els punts de vista que intervenen en el procés d'escolarització. En aquest sentit, per a Peter Woods (1987: 18) l'etnografia de l'educació es proposa descobrir les creences, els valors, les perspectives i les motivacions dels

subjectes cap al fenomen educatiu que s'aborda, i s'encamina a interpretar la manera com aquest fenomen es desenvolupa o canvia amb el temps i d'una situació a una altra.

D'altra banda, Rafael A. Pulido (1995) argumenta que els estudis etnogràfics en educació han de guiar-se per la conceptualització de l'escola com un agent de transmissió cultural i un àmbit de construcció permanent de la cultura, moviment que anomena 'expansió teòrica':

“L'etnografia escolar s'obre a aquesta expansió teòrica de diverses maneres: (a) esforçant-se a relacionar el que ocorre dins de l'escola amb el que ocorre fora; (b) emprant conceptes teòrics que sovint també serveixen per descriure, explicar i interpretar situacions diferents a l'escolar, però que igualment són escenaris de transmissió i adquisició de cultura (rituals religiosos, activitats en colla, nínxol familiar, etc.); i (c) permetent una visió transcultural comparada dels fenòmens estudiats” (Pulido, 1995: 21).

Partint de la darrera consideració epistemològica, els dissenys que es poden portar a terme des dels preceptes de l'etnografia de l'educació són bastant variats. Segons les unitats que els estudis seleccionen, J. P. Goetz i M. D. LeCompte distingeixen cinc classes d'estudis:

- (1) Històries biogràfiques i professionals o anàlisis de rols individuals.
- (2) Microetnografies de petits grups de treball o jocs a l'aula o a l'escola.
- (3) Estudis de classes escolars enteses com si fossin petites societats.
- (4) Estudis sobre les instal·lacions o el districte escolar concebuts com si fossin comunitats.
- (5) Comparacions controlades conceptualment entre les unitats investigades pels estudis de tipus (1), (2), (3) i (4) que poden referir-se a individus o a grups.

(Goetz & LeCompte, 1984: 47)

#### **4.4.3 L'etnografia educativa sobre la taula de debat**

L'etiqueta 'etnografia' s'ha convertit en un terme 'de moda' en les ciències socials. El terme 'etnografia educativa' ha esdevingut una expressió-paraigua que aplega des d'etnografies, estudis de cas, investigacions d'aula fins a les diverses tipologies d'investigació que s'anomenen qualitatives. Carles Serra es queixa, precisament, de l'ús indiscriminat del terme:

“(…) a menudo, se ha calificado de etnografia todo trabajo de observación naturalista realizado en el interior de las aulas, y ni l'observación naturalista, ni el trabajo dentro de la escuela son los rasgos que mejor definen las etnografías de la educación” (Serra, 2004: 166).

L'autor argumenta que alguns estudis apliquen erròniament el principi holístic. Pretenent seguir-lo, introdueixen en la investigació una visió panoràmica de l'entorn social, geogràfic i cultural, una introducció que, generalment, queda posteriorment al marge del cos

d'anàlisi. Per conèixer l'entorn no només cal estudiar-lo sinó també explorar en quina mesura es relaciona amb allò que s'està investigant. La idea és que el context ofereix les claus significatives per comprendre una realitat concreta des del punt de vista de l'informant. Per tant, contextualitzar els esdeveniments observats és necessari però no suficient per fer etnografia: més enllà de la descripció, cal una mirada d'allò que hi ha soterrat en els processos descrits, o dit amb altres paraules, comprendre com es desenvolupen i per què.

L'ús desvirtuat i indiscriminat del terme ha generat una discussió històrica important sobre què és una etnografia, encaminada a destapar les concepcions esbiaixades i els malentesos. Wolcott H. F. (1987) argumenta que un dels problemes de fons té a veure amb el fet que l'etnografia no està adaptada per proporcionar l'ajuda que els educadors generalment volen, i que és una millora de la seva professió i del sistema educatiu. En aquest debat, cal destacar la contribució de H.F. Wolcott (1967 i 1987) per sistematitzar el que no és una etnografia:

- (1) L'etnografia no és una tècnica de camp.
- (2) L'etnografia no és estar molt de temps fent treball de camp.
- (3) L'etnografia no és simplement fer una bona descripció.
- (4) L'etnografia no es crea mitjançant l'obtenció i manteniment de relacions amb els subjectes.

L'autor, com a única afirmació en positiu, afirma que l'etnografia ha d'estar necessàriament orientada a la interpretació cultural. Prenent com a referència aquesta aportació, Rafael A. Pulido (1995: 27) argumenta que etiquetes com 'etnografia educativa', 'etnografia de l'educació' o 'etnografia escolar' han de reservar-se exclusivament per a aquells estudis que, elaborats fonamentalment amb mètodes i tècniques etnogràfiques, persegueixen interpretacions culturals i vinculen les anàlisis amb la teoria antropològica.

Per a les etnografies restringides a l'aula o a les investigacions d'alguns sociolingüistes que se centren en l'estudi de les interaccions que es produeixen a l'aula, J. P. Goetz i M. D. LeCompte (1984) proposen classificar-les com a 'quasi etnografies'.

#### **4.5 L'informe etnogràfic, un gènere narratiu**

Al llarg d'aquest capítol hem vist que fer etnografia és molt més que explorar el context, que aplicar un conjunt de tècniques de recollida de dades tradicionalment emprades pels etnògrafs, que fer treball de camp i que establir relacions afectives amb els subjectes que s'estudien. Per sobre d'aquests protocols, fer etnografia és buscar la interpretació cultural com a producte final (Wolcott, 1982).

L'etnografia és un acte interpretatiu (Duranti, 1997: 139) on la narració juga un paper inexorable (Hymes, 1982: 188). L'etnografia és una estratègia de recerca que permet explorar el

comportament i el pensament humans. Es desmarca d'altres modes o tècniques d'investigació qualitativa dins de les ciències socials per l'esforç intel·lectual d'excavar en la fondària del comportament i el pensament humans amb minuciositat i consistència. L'etnografia emfasitza en la profunditat, la intensitat i la riquesa (Fielding, 1992: 155).

Aquesta projecció interpretativa i antropològica queda formalitzada en el que Alessandro Duranti (1997: 128) anomena 'l'escriptura etnogràfica'. Aquest text es diferencia d'altres estils dins de les ciències socials per la comprensió dels diversos punts de vista, a vegades contradictoris i a vegades complementaris. En aquest sentit, Eduard M. Bruner (1986) argumenta que l'etnografia és un discurs específic, un gènere guiat implícitament per una estructura narrativa.



## **Capítol 5. Els lectors amb dificultats: revisió d'estudis sobre la formació i la comprensió lectora a Catalunya i Espanya**

En aquest capítol revisarem les publicacions i els estudis empírics més destacats que durant les darreres dècades del segle XX han contribuït a l'estudi de la formació lectora i dels processos d'aprenentatge-ensenyament de la comprensió textual. L'objectiu consisteix a sintetitzar la literatura que s'ha focalitzat en el fenomen de les dificultats i desmotivacions lectores adolescents. Tenint en compte que tradicionalment aquest aspecte ha estat reservat a la comunitat educativa i a la psicologia, posem una atenció especial en els estudis realitzats en d'altres àmbits com la sociologia, l'etnografia i els NEL. Emfasitzem aquells estudis que aporten reflexions significatives sobre les competències i motivacions lectores dels adolescents catalans i espanyols, i en els casos en els quals hi ha un buit en la literatura especialitzada a Catalunya i Espanya fem referència a estudis d'altres països. Veurem, d'una banda, que no hi ha un focus ben definit sobre l'estudi del lector amb dificultats, ja que la recerca ha tendit a explorar el 'bon lector', crític i motivat, i, de l'altra, que s'ha descuidat la dimensió social que també es veu implicada en l'aprenentatge de la lectura.

Prenem com a criteri de classificació dels estudis la distinció dels 'dominis o contextos de desenvolupament lletrat' elaborada pels NEL (Barton & Hamilton, 1998). Per tant, ordenem els estudis segons l'àmbit lletrat en el qual es centren: a) l'entorn acadèmic, b) l'entorn familiar, c) la comunitat i d) l'entorn digital. Per a cadascun d'aquests focus d'atenció indiquem les tendències més remarcables i perfillem l'estat de la qüestió, fent referència a recerques empíriques concretes. Com a preludi, presentem una selecció de reflexions sobre la problemàtica del deshàbit lector, i més específicament, sobre l'estudi dels poc-lectors.

### **5.1 Reflexions prèvies sobre el deshàbit lector**

“(…) ¿qué significa tener un hábito lector? ¿Leer cada día o cada semana unos minutos? ¿Insertar la lectura en las tareas cotidianas? ¿Leer treinta o cincuenta libros al año? ¿Leer novelas y poemas prioritariamente? ¿Leer cualquier tipo de texto independientemente de su calidad o de su formato? Sea cual fuere la respuesta, y o si es fácil precizarla, lo primordial es saber que, por su propia naturaleza, un hábito es siempre un proyecto en el tiempo” (Lomas & Mata, 2007: 10).

Certament, definir què és l'hàbit lector no és un propòsit fàcil. La sociologia francesa d'orientació quantitativa va prendre la iniciativa en aquesta qüestió. Inicialment, la complexitat inherent al concepte 'hàbit lector' es va estereotipar en un conjunt de variables per convertir-lo en un objecte de treball, mesurable i comparable. Recentement, la sociologia francesa ha

experimentat una evolució des dels dissenys estadístics cap a aproximacions més qualitatives que recorren a l'entrevista com a font d'informació principal. Destaquen les aportacions de Michèle Petit (1999 i 2001), Joëlle Bahloul (2002) i Michel Peroni (2003).

En concret, al 1985, el sociòleg Joëlle Bahloul, a *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"* (2002), prenent com a referència un estudi nacional francès sobre els hàbits lectors, entrevista a alguns dels informants que havien estat classificats com a 'poc-lectors', considerant que llegien entre 1 i 9 llibres l'any. Observa que una pràctica lectora valorada com a exigua i insuficient des del punt de vista estadístic, pot ser, en realitat, molt rica pel que fa als usos socials que produeix. En aquest estudi etnogràfic, argumenta que les persones titllades en aquesta categoria sovint consumeixen altres tipus de publicacions (com revistes, diaris i llibres pràctics) que no es consideren legítimes des del punt de vista cultural, i que no queden recollides o ben definides com a variables del disseny estadístic, que adopta el criteri de la freqüència lectora i les tipologies textuals. Aquestes observacions el porten a mostrar les febleses dels dissenys estadístics com a mètode d'avaluació i conceptualització de l'hàbit lector.

En un article de reflexió teòrica sobre aquesta qüestió, Carlos Lomas i Juan Mata (2007: 11) proposen una definició de l'hàbit lector basada en la predisposició a llegir i no pas la freqüència. Argumenten que si bé l'hàbit lector està relacionat amb la freqüència lectora i l'accés fàcil i constant al suport escrit, la dimensió que millor reflecteix el comportament lector és, en realitat, la consciència de la seva necessitat, és a dir, la consideració personal que la lectura és un recurs imprescindible per conèixer, indagar, evadir-se, entretenir-se i interrogar-se.

Les publicacions que s'interessen pel desenvolupament lector consideren que la infància és el moment fonamental per promoure la lectura, i que l'escola i la família són els àmbits principals d'actuació (Clay, 1972; Baker & Freebody, 1989; Smith, 1990). També destaquen que ensenyar a llegir és necessari però no suficient per desenvolupar un hàbit lector sòlid: cal que aquells que aprenen a llegir amb l'assistència de pares i professors acabin practicant la lectura voluntàriament, i que aquesta ocupi un racó en l'espai i el temps quotidià. La majoria d'esforços per fomentar l'hàbit lector recauen en les primeres fases del desenvolupament lector dels infants, i sembla que, en aquest sentit, l'adolescència queda desprotegida (Gomez, 1999; Colomer, 2005). Això explica la quantitat de polítiques socials per al foment de la lectura que s'engeguen, amb l'objectiu de recuperar els lectors 'caiguts'. Aquestes polítiques fan evident un desenfocament en el tractament de la problemàtica ja que, com argumenta Pedro C. Cerrillo (2001: 49) "será más fácil trabajar para no perder un lector que recuperarlo una vez perdido".

A partir de la publicació dels resultats de l'Informe PISA 2000, on Espanya va quedar per sota de la mitjana europea, les competències i els hàbits lectors dels espanyols van esdevenir

l'epicentre de moltes polítiques educatives i socials. S'havia creat l'alarma i la consciència del que feia una dècada l'Institut per a l'educació de l'UNESCO havia anomenat 'la crisi de la lectura' (Hoggart, 1990; Bélanger, Winter & Sutton: 1999). Com a reacció, sociòlegs, pedagogs, lingüistes, bibliotecaris i gent de diverses àrees s'han implicat en l'avaluació i elaboració de propostes d'intervenció en aquesta problemàtica.

A Espanya, un dels estudis estadístics més recents i més exhaustius centrat en adolescents espanyols és l'informe *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles* (Ministerio de Educación y Cultura, 2003). Es tracta d'un estudi empíric que té com a objectiu, en primer lloc, conèixer quins són els hàbits lectors dels adolescents espanyols de 15-16 anys i, en segon lloc, analitzar els factors personals, familiars i escolars relacionats. La mostra considera una població total de 458.268 alumnes de 4t d'E.S.O. i 6.277 centres públics i privats de l'Estat Espanyol excepte Catalunya, Ceuta i Melilla. Les dades es recullen a través de qüestionaris estandaritzats que tenen dos focus d'atenció: l'alumne i el centre educatiu.

S'aplica una definició de l'hàbit lector des d'un punt de vista holístic i global. Per conèixer els hàbits lectors dels adolescents es controlen les variables següents: lectura de temps lliure, autopercepció lectora, nombre de llibres llegits durant el temps lliure al llarg del darrer mes, hores setmanals dedicades a la lectura de llibres escollits voluntàriament, temps de lectura als caps de setmana i vacances, temps de lectura cada dia.

A continuació, enumerem les conclusions rellevants d'aquesta recerca, destacant el perfil lector de l'adolescent no- o poc-lector:

1. *Els adolescents no-lectors o poc-lectors.* Els adolescents que afirmen no llegir o no llegir gairebé mai es correspon amb un 25.83% de la mostra, si l'hàbit lector es mesura a partir de la variable de la freqüència lectora; a un 34% si es mesura amb el temps de lectura setmanal; a un 28% en funció de la quantitat de llibres llegits en temps lliure durant el darrer mes; i un 17% segons l'autopercepció.
2. *La lectura incompleta.* Els motius pels quals els adolescents no acaben la lectura d'un llibre són: a) s'avorreixen (54.8%), b) no els agrada l'argument (39.7%), c) per l'estil (29.4%) o d) no comprenen el contingut (28.2%).
3. *Autopercepció de la facilitat/dificultat lectora.* Els alumnes que tenen problemes per llegir són els que realment llegeixen menys, independentment del tipus de text que llegeixen.
4. *Hàbits i gust lector.* La correlació entre l'hàbit lector i el gust per la lectura és d'un 0.791. Al 27.32% dels adolescents que tenen hàbits lectors baixos els agradaria llegir més.

5. *Freqüència lectora.* La gran majoria (48%) afirma dedicar entre una i tres hores diàries a llegir; només un 19% reconeix que hi dedica menys d'una hora al dia.
6. *El gènere.* Les noies llegeixen més llibres durant el seu temps lliure que els nois. El 44.34% de les noies són lectores freqüents, en contrast amb un 27.36% en els nois.
7. *Nivell d'estudis dels pares.* Quan més elevat és el nivell d'estudis dels pares, més alta és la freqüència de lectura dels fills. No hi ha una relació explícita entre la freqüència lectora i la situació econòmica familiar.
8. *L'èxit acadèmic.* Els alumnes que llegeixen llibres obtenen qualificacions millors.
9. *L'entorn social.* Els adolescents que tenen un autoconcepte social poc actiu es refugien més en la lectura.

Pel que fa a la idea del retrocés de la lectura a Europa, Gérard Mauger (2004) és un dels sociòlegs que hi ha reflexionat més extensament i aporta, entre altres, les tres hipòtesis següents:

1. *La democratització del sistema escolar.* La introducció de les famílies d'extracció popular al sistema educatiu (que no haurien heretat la predisposició cultural i, en especial, la inclinació per la lectura) hauria provocat una estandardització de l'educació en general. La democratització hauria comportat una divulgació social de la pràctica lectora que faria que fos cada vegada menys distintiva socialment.
2. *La televisió.* La implantació social d'una àmplia gamma d'activitats de lleure, especialment la televisió, hauria provocat una desvalorització del suport escrit. Com a activitat d'oci, la lectura estaria competint amb la televisió.
3. *La subestimació actual de les pràctiques lectores i la 'desvalorització simbòlica'.* Tenint en compte que els programes escolars tendeixen a absorbir el conjunt de la literatura, s'hauria anat esborrant l'oposició neta entre 'lectura escolar' i 'lectura lliure' i, en conseqüència, la lectura hauria perdut la seva qualitat distintiva com a font d'entreteniment.

La sociòloga Christine Détrez (2004: 93) considera el fenomen del deshàbit lector des del punt de vista de la identitat i argumenta que els adolescents llegeixen menys perquè en plena adolescència la lectura no té el paper simbòlic que tenia abans: la lectura ja no constitueix un model d'identificació i està amenaçada pel cinema i la música. Segons l'autora, els adolescents que valoren la lectura coincideixen amb aquells que han assimilat sense problemes les normes de lectura escolar, i que s'adhereixen millor a la definició 'legítima' de la lectura en l'àmbit acadèmic.

D'altra banda, des de la psicologia experimental s'han interessat pels conceptes que els bons i no tan bons lectors tenen de l'acte de llegir. Anibal Puente (2001: 42) explora les idees

que aquests configuren pel que fa, d'una banda, a l'acció de llegir i, de l'altra, al coneixement que tenen de l'activitat mental que s'ha de realitzar quan es llegeix. Conclou que és contraproductiu demanar a un adolescent deshabituat i amb problemes de comprensió de la informació textual que llegeixi més, ja que els hàbits mentals inadequats es consoliden. En cada cas, es requereix una intervenció individualitzada.

Sembla, per tant, que s'arriba a la paradoxa que enfront del problema del deshàbit lector, la lectura no és la solució directa per buscar el canvi. La problemàtica del desinterès adolescent per la lectura està vinculat a un desinterès més extens pel coneixement i la cultura. En aquest sentit, Frank Smith (1990: 193-197) argumenta que el problema del desinterès per la lectura forma part d'un problema major vinculat a la relació dels joves amb la institució acadèmica: la disposició d'acceptar i sobreportar l'ensenyança de la lectura.

El desinterès per la lectura és un tema candent i d'interès social. Margaret Meek (1992: 132) reflexiona sobre els problemes que envolten els adolescents que s'han anomenat no-lectors i considera que una de les dificultats més importants que experimenten és, precisament, aquesta manera d'etiquetar-los i de descriure'ls. Argumenta que el seu 'fracàs' pel que fa a llegir es correspon amb les seves formes de comportament a l'escola, marcades per l'agressivitat, les mentides i les trampes.

A Espanya i Catalunya, l'estudi dels lectors amb dificultats s'ha desenvolupat perifèricament des de recerques sobre la formació lectora. Definir una línia més específica per explorar els no-lectors i poc-lectors aportaria dades més significatives i riques per comprendre aquesta problemàtica social. Als Estats Units, tal com descriu Elisabeth Moje (2007), la recerca sobre les pràctiques lletrades adolescents ja té dos focus d'interès ben definits: l'estudi de la literacitat dels adolescents i l'estudi dels adolescents amb dificultats. Amb relació a el primer considera que és necessari però no suficient per explicar els motius de les dificultats lectores de molts adolescents, així com les possibilitats d'intervenció:

“And yet, two trends threaten the continued relevance of work that focuses on the literacy practices of youth. One trend revolves around the current focus on “struggling” adolescent readers. The focus on adolescents who struggle with academic illiteracies is, in and of itself, a long-awaited turn among adolescent literacy researchers. The focus on adolescent literacy is valuable and necessary. However, attempts to address the question of literacy *struggle* without defining what *struggle* is and how such struggle might be produced by school settings are worrisome. Left unattended is the question of why some youth who struggle with academic literacy enthusiastically tackle texts outside of school. Also left unattended is the question of how sophisticated and challenging theses out-of-school text are, and whether youths' practices out of school can be used to mediate their struggle with academic illiteracies demanded in school” (Moje, 2007).

A Catalunya i Espanya l'estudi dels lectors amb dificultats no s'ha abordat com un objectiu específic de recerca i, en general, forma part d'estudis més amplis i amb finalitats més globals. Aquest buit teòric coincideix amb les tendències en el món anglosaxó descrites per

Franzak (2006), qui destaca que l'estudi específic dels lectors amb dificultats s'està començant a definir.

## **5.2 Els escenaris de la formació lectora**

La recerca teòrica i empírica sobre la formació, competència i comprensió lectora a Catalunya i Espanya ha estat desenvolupada bàsicament per educadors i psicòlegs, s'ha centrat en la fase d'escolarització a primària i secundària, i ha tendit a estudiar el bon lector, crític i motivat. S'ha focalitzat en l'ensenyament de les estratègies psicolingüístiques de lectura (Solé, 1992), en la formació literària (Colomer, 1998; 1999; 2002; 2005; Manresa, 2007) i en l'anàlisi de la literatura infantil i juvenil (Lluch, 2003).

D'altra banda, hi ha estudis sociològics estadístics d'ordre estatal sobre l'hàbit lector (Ministerio de Educación y Cultura, 2003) i disquisicions teòriques sobre aquesta problemàtica (Gomez, 1999). Arran de l'Informe PISA 2000, centrat en la comprensió lectora, i el Pla de Foment de la Lectura engegat pel Ministerio de Educación y Cultura (2001-2004), també han crescut estudis d'avaluació sobre els efectes dels programes d'intervenció social per al foment de la lectura, especialment aquells que valoren experiències realitzades a les biblioteques públiques (Cerrillo, 2001; Gómez-Villalva, 2001). No hem trobat cap estudi de cas o etnografia sobre la lectura durant l'adolescència ni tampoc sobre els lectors amb dificultats a Catalunya i Espanya; només un article metodològic sobre com utilitzar l'estudi de cas com a estratègia d'avaluació del context d'adquisició dels hàbits lectors (Moreno, 2001). Aquest buit contrasta amb les tendències al món anglosaxó, on aquesta modalitat de recerca constitueix una línia bastant perfilada (Finders, 1997; Niles, 1997; Moje, 2000 i 2007; Smith & Wilhelm, 2002).

A continuació, presentem i discutim els estudis i recerques més rellevants sobre la formació lectora. Els presentem prenent com a criteri organitzatiu el concepte de 'contextos de desenvolupament lletrat' (Barton & Hamilton, 1998) en quatre apartats: l'entorn acadèmic, el familiar, la comunitat i l'àmbit digital.

### **5.2.1 L'entorn acadèmic**

Tradicionalment, les responsabilitats entorn la formació lectora han estat gestionades per les institucions educatives. Això explica que la majoria d'estudis hagin estat desenvolupats per pedagogs, psicòlegs i lingüistes, que es focalitzin en els procediments didàctics i l'adquisició de les estratègies de lectura, i que prenguin informants escolaritzats. Tanmateix, els NEL consideren que l'adquisició de la literacitat va més enllà del recinte educatiu: "Literacy learning does not just take place in classrooms and is not just concerned with pedagogical methods" (Barton & Hamilton, 2001: 217).

En la revisió d'estudis que hem seleccionat per donar compte de la recerca en aquest àmbit acadèmic destaquen investigacions centrades en els dos actors fonamentals que participen en el procés educatiu: el professor i l'alumne. Pel que fa al professor, la recerca es concentra en: a) l'ensenyament de les estratègies i competències lectores, b) els objectius del currículum de llengua i literatura i l'anàlisi dels materials de lectura, i c) les creences del professorat entorn l'ensenyament de la llengua i la lectura. D'altra banda, pel que fa a l'alumne, la investigació es focalitza en: a) la primera instrucció lectora en l'edat infantil, b) les preferències lectores dels adolescents, c) els efectes de les estratègies de motivació i dinamització de la lectura a l'aula i al centre.

### **5.2.1.1 Recerques centrades en l'actuació del professor i les estratègies d'instrucció lectora**

#### **5.2.1.1.1 L'ensenyament de les estratègies i competències lectores**

L'estudi del mestratge de la lectura ha estat un focus intens de preocupació per part de pedagogs i psicòlegs. D'una banda, la pedagogia ha aportat eines metodològiques que el professor pot posar en joc a l'aula per optimitzar l'aprenentatge lector dels alumnes. Des de la didàctica de la comprensió lectora s'han descrit les tècniques i els procediments de planificació i avaluació de la comprensió lectora (Cassany, Luna & Sanz, 1993: 189-150). D'altra banda, des de la psicologia d'orientació constructivista, també s'han explorat els processos de comprensió de la informació textual i la tipologia d'estratègies cognitives *ensenyables* que ajuden als alumnes a regular i automatitzar el procés lector (Solé, 1992).

D'altra banda, la didàctica de la llengua catalana s'ha preocupat per aquelles competències que no són estrictament lingüístiques, però que influeixen el procés de lectura i comprensió de la informació escrita. Destaquen estudis sobre l'ensenyament del mètode d'anàlisi i comentari dels textos (Lázaro & Correa, 1957; Bordons, Castellà & Costa, 2000; Lluch, 2003; Soldevila, 2004), sobre la competència narrativa i la comunicació literària (Lluch, 2003; Mendoza, 2004; Colomer, 2005), sobre la competència ideològica i la perspectiva crítica (Aguilar, 2003; Lluch, 2003; Cassany, 2006a), i sobre la lectura i producció de discursos d'especialitat (Cassany, 2006b).

Recentment, a causa de la incorporació creixent d'estudiants immigrants a les aules catalanes, s'estan multiplicant els estudis i les propostes didàctiques que prenen el text literari i la premsa com a recursos per al foment de l'educació intercultural i la reflexió crítica sobre els conflictes al món (Obiols, 2004; Bastida, Bordons & Rins, 2004; Amor, 2007). També comencen a aparèixer estudis teòrics i empírics sobre l'ensenyament de la lectura crítica de les pàgines web (Martí, 2007).

### 5.2.1.1.2 Els materials de lectura: entre el plaer i la preescripció

“La tensión entre “fomentar la lectura” a través del libre acceso y “enseñar a leer” a través de una lectura obligatoria y guiada conlleva distintos problemas. Por una parte porque cuando los niños van a la biblioteca necesitan ayuda y aprendizaje específicos para poder utilizarla satisfactoriamente. Por otra, porque la escuela se debate intranquila respecto a esta cuestión. Necesita continuar ejerciendo su papel tradicional de guía formativa y al mismo tiempo precisa libros para el nuevo propósito de fomentar el uso autónomo y el hábito de lectura de los alumnos” (Colomer, 2002: 75-76).

La programació curricular i la tria de les lectures a l'àrea de llengua és un tema controvertit. S'ha abordat des de dos focus d'atenció complementaris. D'una banda, s'ha desenvolupat una línia teòrica ben definida d'anàlisi dels llibres de literatura infantil i juvenil escrits en català i castellà (Lluch, 2003; Bordons & Díaz-Plaja, 2004; Colomer *et al.*, 1992, 1998, 1999 i 2002). De l'altra, s'ha reflexionat extensament sobre els criteris de la selecció de les lectures, abordant qüestions relacionades amb la transmissió i la recepció de valors socials (Yubero *et al.*, 2004), i la contribució de la lectura a l'exteriorització d'emocions i sentiments (Díaz-Plaja, 1998; Calatayud & Escrivà, 2004).

A l'hora de triar els llibres de lectura, Gemma Lluch (2003: 37-46) considera la importància del paratext, ja que facilita informació significativa que pot ajudar a un lector en procés de formació a realitzar hipòtesis sobre el llibre. D'altra banda, Anna Díaz-Plaja (1998: 19) proposa triar les lectures tenint en compte els canvis fisiològics que els alumnes experimenten en cada nivell educatiu al llarg de l'escolarització, com també el pas al pensament hipotètic. Considera que, al cicle superior, cal ampliar el ventall temàtic de lectures (novel·les d'aventures, misteri, històries organitzades per grups) i triar llibres amb protagonistes amb qui els alumnes es puguin identificar. Partint d'aquesta consideració, Francesc Calatayud i Rosa Escrivà (2004) proposen ensenyar a llegir les obres clàssiques des d'un enfocament temàtic, posant l'accent en els tòpics universals com l'amor, l'enveja o en els perfils literaris de l'heroi o l'heroïna, buscant la reflexió personal de l'alumne i la transmissió de valors.

La recerca sobre els materials didàctics per a l'ensenyament de la lectura està promovent l'ús didàctic de gèneres que han estat força descuidats en les programacions de llengua i literatura, com la premsa (Gallardo, 2004; Amor, 2007), la publicitat (Arconada, 2006) i, molt especialment, el còmic (Bassa *et al.* 1992; Revenga, 1994). Al 1992, La Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear va publicar el projecte “Comicòmic” que havia subvencionat, i que consistia en una guia de propostes sobre l'ús del còmic a l'escola com a recurs multimodal de suport a la lectura (veure Bassa *et al.*, 1992). D'altra banda Margarita Revenga (1994) també reflexiona sobre les possibilitats de la lectura de còmics com a pas previ per a la lectura de textos literaris. Argumenta que, pares i professors, han tendit a menysprear el



còmic com una forma inferior de lectura quan, de fet, pot funcionar com un instrument molt útil en l'evolució que va de la lectura mecànica a la comprensiva.

La polèmica, però, va més enllà de l'anàlisi del material curricular i la tria dels llibres. El rerefons del debat fa traspuntar inconsistències de més fondària que s'originen en la mateixa organització i plantejament del sistema educatiu, i que incideixen en els aprenentatges i les percepcions de l'alumne. En el context acadèmic, la lectura és una activitat funcional: obligatòria a les assignatures de llengua i literatura, i instrumental a la resta. Això fa que es fomenti una concepció de la lectura com una pràctica d'utilitat immediata (Gómez-Villalba, 2001: 73), i que es projectin representacions de la lectura com una pràctica important, però exigent i feixuga. Tanmateix, s'espera que aquest plantejament generi l'interès per la lectura dels alumnes i que es projecti més enllà del context escolar en les vides privades dels nens i dels adolescents.

Les pràctiques i actituds generades des del sistema acadèmic interfereixen en les representacions que els estudiants tenen cap a les seves lectures íntimes, fora de l'entorn escolar. Mireia Manresa (2007) ha abordat a fons aquesta qüestió, que denomina "entre la tria personal i la lectura escolar". Des d'aquest punt de vista, explora el comportament lector de joves d'entre 12 i 16 anys a través d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès, de participació voluntària. Observa que es produeix un increment de la lectura escolar a mesura que augmenta l'edat (quinze, setze anys) en detriment del protagonisme de la lectura personal en el període anterior. Paral·lelament, es produeix una davallada progressiva de la valoració que fan els joves dels títols llegits a l'escola.

La carència d'una programació conscient a primària fa que augmenti la desorientació sobre la funció de la lectura, especialment a secundària, quan els continguts passen a tenir un pes major (Colomer, 2005: 40). A més, l'obligació de llegir no es complementa amb tasques que reflecteixin el motiu pel qual s'obliga a fer-ho, i aquesta incoherència provoca la desorientació de l'alumne (Manresa, 2007: 81). D'altra banda, llegir a l'institut es converteix en una activitat intel·lectual costosa, minuciosa i molt metòdica que s'allunya de les actituds i dels objectius que envolten la lectura voluntària, en general desproveïda d'aquestes exigències i protocols. Les sessions de lectura i comprensió lectora s'organitzen a través d'un aprenentatge formal, directe i sistemàtic sobre l'expressió escrita, la morfosintaxi, la semàntica, la creació de textos nous, la formació literària reglada centrada en els gèneres, els autors, els estils i els moviments literaris. A més, l'aprenentatge també inclou desenvolupar la competència lingüística, narrativa, ideològica i literària (Lluch, 2003).

El discurs escolar al voltant de la lectura construeix una associació entre la lectura i l'experiència del plaer personal. Teresa Colomer (2005: 54) destaca que els objectius prioritaris

dels docents a l'hora de seleccionar les lectures escolars quan aquestes s'escapen de la programació és 'el plaer de la lectura' i contribuir a la 'maduració' personal. Aquest valor de delectança plena sostingut per l'àmbit acadèmic però també social, pot ser viscut per l'alumne com una pressió frustrant, especialment quan s'adona que les lectures obligatòries del programa no li retribueixen les mateixes complaències personals que al professor i als companys. En aquestes circumstàncies, la lectura pot esdevenir una càrrega ambiental que se suma als imperatius acadèmics de comprensió i treball amb les lectures. És la decepció frustrant del plaer imposat.

L'ensenyament de la lectura a França ha adoptat un plantejament basat en les propostes que fa Daniel Pennac, novel·lista i professor de francès, a l'assaig *Comme un roman* (1992), on exposa els 10 drets imprescriptibles de tot lector<sup>13</sup>. Béatrice Paulus (2004), professora de l'Académie Créteil narra la seva experiència durant 20 d'anys com a professora de lectura, i els seus mètodes de motivació dels alumnes a l'aula. També reflexiona sobre els gustos i la indolència, fatiga i desgana que provoca la lectura en la vida acadèmica dels estudiants en la formació acadèmica que va del Curs Preparatori (6-7 anys) fins als estudis superiors. Explica que, durant un trimestre i mig, presenta lectures policíiques, de ciència ficció i "històries reals" (*histoires vrais*) com textos privats, escrits de testimonis històrics, cartes, autobiografies, textos d'etnòlegs i sociòlegs, ampliant, per tant, el ventall de tipus de gènere fixat pel currículum acadèmic.

També destaca alguns ingredients per dinamitzar les classes sobre comprensió lectora:

- a) una política de compra de llibres basada en els gustos que els mateixos estudiants demanen,
- b) escollir llibres tenint en compte les dificultats lectores freqüents (llibres curts, en edició original i la tipografia el més visible possible),
- c) exposicions de temes que els interessin, intentant evitar la classificació per autor,
- d) una relació de confiança,
- e) posar èmfasi en la desculpabilització (no insistir en la lectura després de la pàgina vint i proposar lectures alternatives).

### **5.2.1.1.3 Les creences del professorat cap a l'ensenyament de la llengua i la lectura**

A Catalunya, des de l'àmbit de didàctica de la llengua i la literatura, s'ha perfilat una línia d'investigació sòlida que explora les creences del professorat cap als continguts que ensenya. Per creences s'entén el conjunt de coneixements que un individu va conformant al llarg de la seva vida a partir de les experiències i els discursos que hi arriben, és a dir, les creences d'altri; en el cas d'un professor, s'hi inclourien les experiències viscudes com a alumne

---

<sup>13</sup> Segons Daniel Pennac (1992), els drets del lector són: 1) le droit de ne pas lire, 2) le droit de sauter des pages, 3) le droit de ne pas finir un livre, 4) le droit de relire, 5) le droit de lire n'importe quoi, 6) le droit au bovarysme, 7) le droit de lire n'importe où, 8) le droit de grappiller, 9) le droit de lire à haute voix, i 10) le droit de nous taire.

i posteriorment com a docent. Les recerques, majoritàriament tesis de doctorat, s'han centrat en l'estudi de les teories implícites i creences del professorat entorn els mètodes didàctics d'aprenentatge-ensenyament de la llengua oral i escrita a l'aula de llengua catalana (Palou, 2002), a l'aula de llengua estrangera d'espanyol per a estrangers (Esteve, 1999), i també sobre la competència comunicativa intercultural a l'aula d'anglès (Cots, 2007).

Tenint en compte que l'aprenentatge de la lectura forma part d'un aprenentatge social de la llengua, la recerca s'ha centrat en l'estudi del codi de la llengua, la visió del professorat i també en el desenvolupament i avaluació de mètodes didàctics. Recentment, Núria Castells (2006) ha presentat una tesi sobre els coneixements dels infants sobre la lectura inicial. Seria interessant també explorar des d'aquest punt de vista les creences de professors i alumnes entorn la didàctica de la lectura en cada etapa educativa: ensenyament, organització i plantejament de les activitats de lectura, lectures obligatòries i lectures optatives, objectius de lectura, etc.

Aquesta qüestió ha estat abordada en recerques amb objectius més amplis, com succeeix en una prova de lectura realitzada al 2000, on Gómez-Villalba i *et al.* (en Gómez-Villalba & Núñez, 2007) demostren com a final de l'etapa de primària, a les classes de llengua castellana i literatura, els estudiants centralitzen l'aprenentatge lector en l'adquisició de vocabulari, i com ho fan de manera sistemàtica. La mostra era de 255 alumnes de centres privats i públics. Es va valorar el desenvolupament de les seves capacitats: lectura, composició escrita, vocabulari, gramàtica i ortografia. En un qüestionari que van passar als professors, se'ls oferien 10 ítems per tal de concretar els problemes que l'alumnat d'aquesta etapa sol tenir en qüestions de lectura. Entre les causes fonamentals d'aquests problemes, es destacava la falta d'interès, curiositat o motivació per la lectura (43%), seguida per la falta d'hàbit (24%) i per la competència lingüística deficient (23%).

Per tant, abordar des d'aquest punt de vista les creences de professors i alumnes, i fins i tot de pares, amics i germans, especialment aquells que als qüestionaris s'etiqueten com a lectors amb dificultats, aportaria noves dades més riques i significatives sobre la problemàtica.

### **5.2.1.2 Recerques centrades en l'aprenentatge lector de l'alumne**

#### **5.2.1.2.1 La primera instrucció escolar sobre la lectura en l'edat infantil**

En l'estudi de l'aprenentatge i desenvolupament de la capacitat lectora destaca un focus d'atenció en els primers anys d'adquisició, especialment a l'educació primària, quan l'infant s'introdueix al sistema escolar. S'assumeix que la identificació i la intervenció precoç en les dificultats lectores redueixen el fracàs i potencien les habilitats lectores. Aquest aspecte ha estat preocupació de psicòlegs i pedagogs perquè és de gran transcendència en la vida social dels infants: saber llegir és un capital important en la vida cognitiva, escolar i humana dels nens i nenes, i estableix un punt de partida en el seu desenvolupament acadèmic i social. Tanmateix,

les dificultats lectores són molt heterogènies i la psicologia les explica a través de les patologies i les habilitats descodificadores febles, sense considerar amb atenció la influència de les institucions ni l'entorn sociocultural en el qual els infants aprenen a llegir. D'altra banda, tampoc expliquen per què els adolescents sense trastorns psicolectors no llegeixen.

A Catalunya i Espanya, en general, les investigacions s'han centrat en les dificultats i trastorns de la lectoescriptura. Destaquen recerques centrades en les habilitats lectores (Vallès, 2004; Castells, 2006) i en el tractament dels obstacles d'índole física i motriu, especialment en els factors psicològics, en els processos de descodificació de les paraules i de la construcció global del sentit del text i comprensió de la informació (Revenga, 1994; Quintana, 1996). Per tant, les dificultats lectores s'han abordat en termes de dificultats en l'aprenentatge escolar i no pas social, i també com a objectes d'intervenció cognitiva, descuidant altres tipus d'intervenció des de les creences dels adolescents o el seu entorn social cap a les seves concepcions sobre la lectura.

Les dimensions socials que es veuen implicades en l'aprenentatge lector han estat descuidades: llegir també és una experiència social. Destaquen estudis a Austràlia i Anglaterra que ho aborden de manera perifèrica (Clay, 1972; Smith, 1990). El primer dels estudis, que treballa amb nens i nenes de Nova Zelanda després del seu primer any d'instrucció acadèmica, conclou que caldria un replantejament curricular en aquests primer anys, considerant que la instrucció personalitzada no estandarditzada (programes flexibles que respectin la individualitat i el bagatge lector amb el que els nens arriben a l'escola) millora significativament les seves habilitats lectores al llarg de l'escolarització: "Countries decide on some arbitrary basis, for historical reasons, or custom, or convention, the age at which children start school" (Clay, 1972: 36).

L'autora considera que seria necessària des d'edats prematures una instrucció personalitzada i no estandarditzada (programes flexibles que respectessin la individualitat). Critica els tests d'intel·ligència i de lectura, puntualitzant que no ofereixen res als professors sobre què és el que han d'ensenyar ni sobre els textos ni els procediments de lectura que ensenyen. Destaca que s'ha estandarditzat l'edat en què un nen ha d'iniciar un programa de desenvolupament de la lectura però no s'ha posat gens d'atenció en una instrucció personalitzada. En la seva recerca observa que la introducció dels nens a l'educació formal pot canviar les oportunitats de la seva vida d'una manera radical. Cada nen necessita un període de temps determinat (dos mesos, sis, un any) per adquirir el comportament lector acadèmic. Amb l'estandardització de l'entrada a l'escola es provoca que hi hagi nens que entrin sense aquest tipus de base, i la necessitat de progressar amb relació als objectius estàndards pot generar petges per a tota la vida.

### 5.2.1.2.2 Les preferències i identitats lectores

Els estudis sobre les preferències lectores dels adolescents generalment són de naturalesa estadística i estan enfocats a les diferències de gènere. Els resultats d'aquestes recerques ofereixen una panoràmica global de les tendències i són importants per a la didàctica perquè donen un coneixement més acurat sobre com es pot apropar la lectura a l'entorn de l'adolescent i, en última instància, convertir-la en una activitat interessant i significativa en el seu univers acadèmic i personal.

En l'informe del Ministerio de Educación y Cultura (2003) sobre els hàbits lectors dels adolescents espanyols de 15-16 anys, un dels aspectes que s'avalua és la preferència lectora segons el gènere. A través de l'anàlisi dels resultats argumenten que els nois prefereixen novel·les d'humor, d'aventures i terror, biografies/autobiografies, i els llibres d'esport, ciència i tecnologia. En contrast, les noies opten per les novel·les de terror i les romàntiques i la poesia. Els estereotips de gènere, per tant, queden verificats en els gustos lectors.

Aquests estudis sociològics d'interès estadístic han estat àmpliament aplicats a Anglaterra, seguint l'estudi clàssic de George W. Norvell (1985). En un estudi amb adolescents anglesos subvencionat pel Nacional Literacy Trust (Clark & Foster, 2005) es demostra que les noies llegeixen amb més freqüència que els nois i que mostren més entusiasme per la literatura. També s'observa que ambdós sexes llegeixen textos de ficció moguts per preferències i sensibilitats diferents. D'altra banda, en una segona recerca (Clark, Torsi & Strong, 2005) que es focalitza en les inclinacions adolescents sobre els gèneres literaris, també subvencionada per la mateixa institució, s'observa que els nois tendeixen a la lectura de ciència ficció, crims, històries de detectius i novel·les de ficció relacionades amb l'esport i la guerra. En contrast, les noies tendeixen a llegir romanços i històries relacionades amb animals, a més de la ficció i la poesia realista juvenil.

Aquests resultats són consistents amb els de Hall i Coles (2001), que van observar la desigualtat pel que fa a la lectura de llibres d'animals i esports en nens i nenes a partir dels 10 anys, i també amb les observacions longitudinals de Norwell (1958), que va observar que nens i nenes llegien prosa en la mateixa mesura, mentre que el gènere de la poesia i les històries protagonitzades per personatges femenins eren més valorats per les noies, ja des d'edats molt primerenques, marcant una tendència que s'incrementava amb els anys.

Més enllà dels resultats estadístics, també hi ha una línia d'exploració que es focalitza en la interrelació entre la lectura i la identitat adolescent, i que també ha pres un enfocament de gènere. Pel que fa a les noies, s'ha investigat com construeixen la seva identitat femenina a través de la literatura (Finders, 1997; Cherland, 1994; Lloyd, 1998). D'altra banda, també s'ha estudiat com els nois construeixen la identitat lectora, focalitzant més en els problemes

d'escolarització (Niles, 1997; Smith & Wilhelm, 2002; Brozo, 2002; Blackburn, 2003). Amb diverses excepcions (Niles, 1997; Brozo, 2000; Smith & Wilhelm, 2002), no s'ha explorat com un adolescent amb els mateixos estímuls construeix la identitat lectora d'un poc-lector.

#### **5.2.1.2.3 Motivació i dinamització de la lectura a l'aula i al centre**

L'enfocament constructivista de l'aprenentatge ha ocasionat canvis a l'aula significatius per a l'ensenyament de la lectura. En les recerques centrades en l'estudi de l'ensenyament de la lectura destaca un focus d'atenció en les estratègies pedagògiques de motivació lectora a l'aula (Quintana, 1996; Bordons & Díaz-Plaja, 2004; Fernández, 2007), especialment durant el període de l'educació infantil (Rueda, 1994; Gasol & Arànega, 2000; Teberosky & Ribera, 2003) i al centre educatiu (Coronas, 2007).

El desenvolupament de la personalitat de l'alumne a través de la lectura i la configuració de la capacitat lectora en tant que potencial intel·lectual són dos aspectes que han adquirit el protagonisme en la pedagogia de la lectura a les aules de secundària. Segons José Quintana (1996), el plantejament didàctic s'enfoca a generar l'interès espontani i personal cap als llibres, i també la necessitat d'informació i formació individuals. Les estratègies de motivació són diverses. Per exemple, Agustín Fernández (2007) proposa introduir els llibres de literatura juvenil a la classe de secundària, portant els volums a l'aula perquè els alumnes 'els toquin'. D'altra banda, tenint en compte que no té sentit crear l'hàbit lector si després no es projecta fora de l'aula (Lomas & Mata, 2007: 3), hi ha propostes didàctiques que busquen vincular la lectura i la societat. Destaquen propostes sobre sortides al teatre (Civera, Díaz-Plaja, Palou, 2007), sobre la reflexió dels conflictes al món a través de la literatura (Bastida, Bordons & Rins, 2007), i sobre la transmissió de valors universals a través de la lectura de clàssics (Calatayud & Escrivà, 2004).

Pel que fa a les estratègies de dinamització de la lectura al centre, aquestes estudien les funcions de la biblioteca escolar com un espai de foment de la lectura que transcendeix el context de l'aula. Mariano Coronas (2007) considera que les biblioteques escolars s'haurien de construir tenint en compte la integració de quatre qüestions: a) l'accés a fonts d'informació diverses, b) l'animació a la lectura, c) l'animació a l'escriptura i d) la dinamització cultural del centre educatiu i de la comunitat. També proposa una llarga llista de possibilitats de treball des de la biblioteca escolar. Cal destacar que, generalment, en el context català i espanyol hi ha instituts on la biblioteca existeix però no s'utilitza, i que el fons documental del què disposa és escàs i no s'actualitza amb regularitat per falta de pressupost, tal com constata Agustín Fernández (2007: 53).

A Catalunya, destaca un projecte de l'any 1983 que explora els efectes motivacionals després de la creació d'una biblioteca-classe al col·legi Costa i Llobera de Barcelona, aleshores

escola subvencionada<sup>14</sup>. L'experiència d'intervenció psicopedagògica es va realitzar durant els cursos 1983-1985 amb els alumnes d' EGB (de 7 a 13 anys) i BUP (de 14 a 16 anys), amb l'objectiu d'aconseguir que l'alumne adquirís el gust per la lectura de qualitat (en català i castellà) i que desenvolupés capacitats per discriminar els valors ètics i estètics de les lectures.

El projecte consistia en la creació d'una biblioteca-classe destinada a temps de lectura individual i silenciosa a l'escola. Bona part dels llibres els comprava l'escola però els pares també podien col·laborar-hi amb noves referències. En aquesta biblioteca-classe els alumnes podien triar les lectures, si s'esqueia amb els consells del mestre. La idea era que a partir d'aquest espai es generessin converses entre els estudiants sobre llibres concrets, de manera que s'engresquessin entre ells. En la valoració final de l'experiència es destaca que va ser globalment positiva pels alumnes però sobretot pels mestres, que van entrar en contacte amb llibres de literatura juvenil fora de les lectures acadèmiques, i que van prendre consciència del seu paper com a formadors de futurs lectors. Projectes com aquest fomenten el treball d'equip entre mestres i alumnes, i entre l'escola i les famílies.

Més enllà d'aquestes experiències, la interacció professor-alumne es converteix en un factor central per generar motivació cap a la lectura. Hu-Pei Au & Mason (1981) han realitzat un estudi sobre la interacció professor-alumne a l'aula de llengua i observen els factors socials que organitzen l'aprenentatge de la lectura. Adopten una perspectiva etnogràfica acompanyada d'una anàlisi microanalítica, de manera que els resultats no es poden extrapolar. Treballen amb una mostra de nens de 7 anys, en una classe de 27 nens hawaïans. Demostren que la implicació lectora dels alumnes a l'aula augmenta quan hi ha una interacció equilibrada entre el professors i els estudiants, especialment quan els drets i les responsabilitats cap al text que es llegeix són equitatius i el capital de la paraula no queda a les mans del professor.

Als Estats Units, Cris Tovani (2000), amb l'objectiu de generar l'interès lector dels seus alumnes, especialment d'aquells que mostren dificultats de comprensió, els proposa l'activitat que anomena "*the important book and literary histories*". Consisteix a demanar als alumnes que recordin un llibre que hagi tingut un impacte en la seva vida, sigui positiu o negatiu. En aquestes sessions, ella també narra els seus sentiments reaccis cap a la lectura i com, finalment, ha aconseguit ser una bona lectora i professora d'institut de l'àrea d'anglès. Amb aquesta activitat, més aviat terapèutica, treballa el desinterès per la lectura dels seus estudiants.

### **5.2.2 L'entorn familiar**

Les recerques que han explorat la influència de l'entorn familiar en les dificultats d'aprenentatge de la lectura són escasses i perifèriques a Espanya i Catalunya, sobretot si es

---

<sup>14</sup> El Col·legi Costa i Llobera és una escola privada (subvencionada) fundada l'any 1958. A partir de desembre de 1988 és una escola pública. Es tracta d'un projecte subvencionat per la Generalitat.

comparem amb l'enorme corpus de recerques que aborden la formació lectora a l'entorn acadèmic. En aquest apartat classifiquem els estudis que exploren el vincle entre l'entorn familiar i el desenvolupament de la lectura ampliant la recerca al nivell internacional. Ens centrem en a) les pràctiques, usos i tradicions lectores familiars, i b) la figura del mediador.

### **5.2.2.1 Pràctiques, usos i tradicions lectores familiars**

L'entorn familiar com a context de desenvolupament de les pràctiques lletrades d'infants i joves ha estat objecte d'estudi des de la sociolingüística (Heath, 1982 i 1983), els estudis culturals (Goodnow & Collins, 1990; Nichols, 2002) i els NEL (Baker & Freebody, 1989; Freebody & Freiberg, 2001; Burnett & Myers, 2002). En general, s'han centrat en la influència d'aquest context en el desenvolupament lector dels infants, assumint que les experiències dels nens pre-escolars amb el llenguatge escrit abans d'entrar a l'escola marca significativament la seva experiència acadèmica posterior.

Des de la sociolingüística, les dificultats lectores s'han concebut en termes de dèficit pel que fa al desenvolupament lingüístic i a les experiències lectores que es produeixen en el context de la llar. Jacques Fijalkow (1985: 118), en una revisió dels estudis anglosaxons que aborden el que ell anomena "el handicap familiar", destaca que aquesta aproximació, generalment de naturalesa quantitativa, es centra en la influència del nivell socioeconòmic de la família en el desenvolupament de l'hàbit lector dels fills. Des d'aquesta modalitat de recerca els estudis tendeixen a considerar dimensions com la pressió de l'èxit, el model de llengua, l'ajuda dels pares en les pràctiques escolars dels fills, l'activitat i la varietat de lectura familiar, i també en els hàbits de treball de la família.

La sociolingüística també s'han interessat per les formes d'interacció entre pares i fills durant els jocs i la lectura de contes. En un estudi etnogràfic clàssic molt citat pels NEL, Shirley Brice Heath (1982 i 1983) explora la interacció entre pares i fills durant la lectura de contes abans d'anar a dormir. L'autora conclou que aquesta pràctica lletrada familiar és crucial per al posterior desenvolupament acadèmic dels infants, ja que ajuda a fixar de manera *natural* els patrons de comprensió textual i de comunicació que es repetiran durant la vida dels infants pertanyents a la cultura hegemònica. En algunes comunitats, aquests mètodes de lectura de contes a la llar són similars als mètodes d'escoles i institucions; quan els mètodes i el tipus d'interacció a l'escola i a la llar no coincideixen, aleshores entren en conflicte. D'altra banda, el seu estudi revela que en les famílies de classe mitjana també hi ha d'altres esdeveniments lletrats significatius com, per exemple, la lectura de la caixa de cereals i dels senyals de trànsit, o la interpretació d'anuncis de televisió i de les instruccions dels jocs.

Des dels estudis culturals s'ha demostrat que la cultura apresada pels infants està constituïda per *maneres* d'assimilar l'entorn que els envolta. En aquest sentit, l'entorn incideix



significativament en les experiències i identitats que configuren al llarg de les seves vides, i a més marca el llenguatge i els esquemes cognitius. Específicament, s'ha explorat com les creences de pares i professors influeixen en les actituds lectores dels joves. En aquest punt, Mary M. Clay (1972) destaca que els pares sovint creuen que l'escola no ha estat capaç de solucionar les dificultats lectores dels seus fills.

D'altra banda, Sue Nichols (2002) ha explorat les creences lectores dels pares i com aquestes marquen les identitats de gènere i el comportament lector dels fills. En un estudi de camp recull 56 entrevistes (a 31 mares i 25 pares) australians de classe mitjana, i les analitza prenent com a referència l'anàlisi crítica del discurs, que es planteja explorar a través dels discursos la dimensió sociocognitiva de les desigualtats socials. A través de les anàlisis demostra que els pares i mares associen la literacitat amb la feminitat, i que creuen que les noies són més avançades que els nois en aquest aspecte. En oposició, observen que els pares assumeixen i accepten que el procés de desenvolupament lletrat dels nois sigui problemàtic.

A Catalunya i Espanya, la influència de l'escenari familiar en l'adquisició de l'hàbit lector és un aspecte poc explorat. Se sap poca cosa sobre com s'esdevé la lectura de contes i les interaccions relacionades amb la literacitat entre els adults i els nens pre-escolars. També se sap poca cosa sobre si les creences dels pares coincideixen amb les detectades per estudis en d'altres països, com el de Sue Nichols (2002). Tanmateix, estudiar les influències socioculturals del sistema de valors dels pares aportaria dades significatives sobre els comportaments lectors d'infants i joves (Sonnenschein, Brody & Munsterman, 1996).

Els NEL s'han centrat en el paper de la interacció entre pares i fills durant la lectura i les similituds i diferències amb la interacció lectora específica de l'entorn escolar. En una recerca on desenvolupen aquest objectiu, Peter Freebody i Jill Freiberg (2001), del Centre for Literacy and Language Education Research (Queensland, Austràlia), observen que les pràctiques lectores a la llar i a l'escola estan constituïdes per relacions socials diferents. Observen que la interacció a la llar és caracteritzada per ser 'cara a cara', i per una alta familiaritat mútua de coneixements i expectatives de base que permeten que els pares es centrin en els interessos i les preferències dels infants. Aquesta instrucció 'desescolaritzada' dels pares fa que, en la majoria dels casos, les lectures es finalitzin, cosa que no sempre s'aconsegueix a l'escola, on la interacció és grupal (un professor que es dirigeix a tots els alumnes). A través d'aquest estudi demostren que els drets i les responsabilitats dels infants quan llegeixen són diferents a l'escola i a la llar.

D'altra banda, la competència lingüística i comunicativa desenvolupada a l'ambient familiar pot estar alineada o no amb la literacitat escolar i esdevé un fons important en els primers passos dels nens i nenes en l'aprenentatge de la lectoescriptura (Baker & Freebody, 1989). En un altre estudi amb la mateixa orientació, Cathy Burnett i Julia Myers (2002)

exploren els usos de la literacitat en una mostra de nens i nenes al final de l'etapa de primària d'una escola de Sheffield (Anglaterra), i observen que, a la llar, els nens i nenes s'impliquen en la lectura per raons diverses: per mantenir i reforçar relacions, com una forma d'organitzar la vida, com un vehicle per aprendre, com una forma de reflexió sobre la pròpia identitat i com un plaer privat.

La majoria d'aquestes recerques demostren la importància de les pràctiques de lectura com un vehicle de socialització i comunicació. En aquest sentit, a Catalunya, Teresa Colomer (2005: 154) argumenta que una de les raons que pot explicar la resistència a la lectura està relacionada amb la pèrdua de les pràctiques socials col·lectives en les societats actuals. Durant la infància, pares i fills llegeixen contes i canten cançons, fomentant espais de relació social on la lectura esdevé un element d'integració. L'autora ho contrasta amb la situació de la lectura autònoma i silenciosa i la selecció individual dels llibres, que implica una dimensió d'aïllament respecte el grup social immediat. Especialment a l'adolescència, quan predominen formes de socialització grupal com l'esport i la música, la lectura es percep com una activitat de marginació.

#### **5.2.2.2 La figura del germà mediador**

Diversos estudis que han abordat les relacions entre l'aprenentatge dels infants a la llar i a l'escola s'han centrat en les interaccions que es produeixen entre els germans, i com aquests porten les formes escolars d'aprenentatge a l'entorn de la llar (Williams & Gregory, 2001; Roel van Steensel, 2006). Des dels NEL, Mike Bayham (1995: 36) defineix aquesta figura del mediador com: "a person who makes his or her skill available to others, on a formal or informal basis, for them to accomplish specific literacy purposes". Les dues recerques que presentem a continuació demostren que una de les formes específiques de socialització de la lectura a l'entorn de la llar ocorre entre els germans: en general, el germà petit entra en contacte amb les formes de lectura escolars a través del germà gran, que porta els contes, les històries i les formes de lectura que ha après a classe.

En un estudi etnogràfic, Anne Williams i Eve Gregory (2001) exploren els punts de contacte entre l'entorn escolar i la llar en dos conjunts de famílies que viuen a dues àrees diverses de Londres, i que tenen fons culturals i lingüístics molt distants (la comunitat de Bangladesh i la comunitat britànica). Observen que, a diferència de la comunitat britànica, en les famílies asiàtiques els germans grans actuen com a intermediaris entre l'escola i l'entorn familiar, en portar les pràctiques, els discursos i els valors de l'escola als jocs amb els germans petits. Es tracta, per tant, d'un mediador que cobreix les discontinuïtats entre les formes d'aprenentatge de l'escola pública britànica i les formes i valors de la seva família, i que en

certa mesura beneficia la socialització dels germans petits a l'escola, però també la dels pares en els seus entorns socials, fet que, alhora, també beneficia la dels fills.

D'altra banda, Roel van Steensel (2006), des d'una recerca qualitativa d'observació naturalística, explora les experiències lectores i els entorns familiars de 116 nens de 4 anys, d'un total de 19 escoles de primària a Tilburg (Països Baixos). Observen que els nens que tenen pares o germans que amb freqüència escriuen o llegeixen a casa, mostren resultats acadèmics més sòlids que aquells que tenen pares o germans que no ho fan. Els autors argumenten que el motiu principal d'aquest fet té a veure amb les possibilitats d'interacció lletrada que es produeixen a la llar. Així doncs, els nens que, abans d'entrar a l'escola, han vist els germans o els pares llegint o escrivint, troben que llegir i escriure són pràctiques més 'naturals' que aquells que s'hi han de socialitzar quan entren a l'escola. Les circumstàncies lletrades que es produeixen a la llar són molt importants per a socialitzar les formes d'escriptura i lectura als infants, ja que aquests poden interessar-s'hi, col·laborar, escoltar com els altres parlen de llibres que han llegit o textos que han escrit.

A Catalunya, en un estudi teòric sobre la formació literària, Teresa Colomer (2005: 194) argumenta que llegir amb d'altres (siguin pares, germans o amics) permet beneficiar-se de la competència lectora dels altres a l'hora de construir el sentit, i també permet obtenir el plaer d'entendre més i millor els llibres. Així doncs, l'experiència de veure llegir, de llegir amb els pares i germans a l'entorn familiar és un factor important que ajuda a establir vincles més fermes amb la cultura escrita.

### **5.2.3 La comunitat**

Els estudis que s'han interessat per les formes i els significats de la pràctica de la lectura en comunitats i grups socials són molt recents. Destaca la línia de recerca dels NEL, especialment l'escola de Lancaster (Barton & Hamilton, 1998), que té com a objectiu específic explorar les dimensions socials de la literacitat. En aquest apartat recollim els estudis empírics que des d'aquesta àrea de coneixement han aportat dades interessants per a la comprensió de la lectura des d'una mirada sociocultural. Ens centrem en a) les pràctiques i identitats lectores, és a dir, els significats socials de la lectura i b) la promoció social de l'hàbit lector i els mediadors socials a Catalunya i Espanya.

#### **5.2.3.1 Pràctiques i identitats lectores: els significats socials de la lectura**

Els estudis empírics sobre els usos, les pràctiques i les identitats lectores les comunitats socials són molt escassos. Les recerques es centren en els significats socials de les pràctiques lletrades en comunitats (Barton & Hamilton, 1988; Zavala, 2002) o grups socials (Moje, 2000). Els estudis que des d'aquesta perspectiva han explorat els significats de la lectura en adolescents

també són escassos (Camitta, 1987 i 1993; Cherland, 1994; Moore, Alvermann & Hinchman, 2000; Alvermann, 2001).

Pel que fa als estudis d'extensió a la comunitat, destaca, a Anglaterra, la recerca etnogràfica de David Barton i Mary Hamilton (1988) *Local Literacies*, on exploren les pràctiques i els usos lletrats dels habitants de Lancaster. En general, però, les recerques amb aquest enfocament s'han centrat en les pràctiques d'escriptura, com és el cas de l'estudi de Virginia Zavala (2002), *(Des)encuentros con la escritura* on explora els usos i els significats del text escrit en una comunitat del Perú.

Des d'aquesta perspectiva, també s'han investigat els significats de la cultura escrita en grups d'adolescents. Destaca la tesi de Míriam Camitta (1987) centrada en les identitats adolescents cap a l'escriptura, als EUA, titulada *Invented lives: Adolescent vernacular writing and the construction of experience*. En aquest cas, l'autora descriu la riquesa de les pràctiques lletrades privades (és a dir 'vernacles') de joves de Filadèlfia. Aquest treball aporta dades sobre com els adolescents s'apropien de l'escriptura per a finalitats individuals. L'autora destaca que l'escriptura serveix com una forma de comunicació en la xarxa d'amics, però també de reflexió i expressió personal. En la mateixa línia, però amb una mostra de noies canadenques de classe social mitja, Meredith Rogers Chearland (1994) realitza un estudi etnogràfic sobre els significats de la lectura de ficció en les seves vides, en el context de la llar i de l'escola. A través d'aquest estudi demostra que el gènere és una construcció cultural i social amb la què la gent interactua en la seva vida quotidiana, i aporta dades sobre el paper que les pràctiques lectores tenen en el procés de reproducció de les visions de gènere dominants.

Des d'aquest enfocament antropològic i sociocultural, Donna E. Alvermann (2001) s'ha interessat més específicament per les identitats lectores que els adolescents construeixen en l'entorn acadèmic. En un estudi etnogràfic realitzat en el marc d'un club en un institut on es llegeixen textos mèdia durant 15 setmanes, l'autora explora la identitat lectora de 30 adolescents que asseguren que no els agrada llegir. En concret, examina com donen sentit a les pràctiques lletrades de suport audiovisual. A partir de l'estudi de cas de Grady, un dels seus alumnes, reflexiona sobre com ella, en tant que professora, l'havia identificat des del principi com un mal lector i com, en aquest sentit, havia condicionat les seves possibilitats de socialització lectora en el club de lectura. D'altra banda, també reflexiona sobre com el mateix informant, Grady, s'havia construït ell mateix com un lector amb dificultats. Cal dir que l'estudi ofereix un conjunt important de preguntes i reflexions, però cap resposta concreta.

L'estudi de les identitats lectores en adolescents té un focus d'interès dins de l'entorn acadèmic (Baker, Afflerbach & Reinking, 1996; Moore, Alvermann & Hinchman, 2000; Brozo, 2000; Alvermann, 2001). Interessa conèixer com la didàctica i els models de lectura que

s'ensenyen a la institució acadèmica influeixen en el punt de vista i la formació lectora dels estudiants, especialment d'aquells amb problemes d'estudi i de comprensió lectora. També s'interessen pels models a través dels quals el sistema acadèmic diagnostica i tracta els problemes de lectura. William G. Brozo (2000) observa a classe a tres adolescents d'11 anys poc-lectors i després els entrevista. Argumenta que aquest perfil de poc-lector desenvolupa estratègies de còpia molt refinades per evitar llegir i que també utilitza tècniques de manipulació del professor per tal que en tingui una percepció positiva.

D'altres estudis s'han centrat en l'escriptura i lectura de graffitis com una pràctica social i n'han explorat les identitats socials de les tribus urbanes. Elisabeth Moje (2000) explora les pràctiques lletrades i els significats grupals que aquestes tenen per a una banda urbana de Nova York i destaca que són, precisament, els joves més violents els que tenen una activitat més freqüent i notable en l'ús del text urbà.

### **5.2.3.2 La promoció social de l'hàbit lector i els mediadors socials**

Els estudis sobre els mediadors socials i els programes de foment de la lectura a Espanya i Catalunya han crescut a l'alça durant la darrera dècada. Com s'ha dit, un dels motors d'això ha estat el Pla de Foment de la Lectura, engegat pel Ministerio de Educación y Cultura l'any 2001, com a reacció als resultats dels estudiants espanyols i catalans de 15 anys a les proves PISA 2000, on van quedar per sota de la mitja estipulada. El Pla de Foment de la Lectura es va estructurar en diverses línies d'actuació<sup>15</sup> entre les quals s'emfasitzava la dinamització social de la lectura a través de les biblioteques públiques.

El Pla de Foment de la Lectura va requerir una renovació dels catàlegs de les biblioteques i una reestructuració de la infraestructura en general, però també una socialització de la biblioteca com un espai social, ja que la baixa activitat lectora està relacionada amb l'absència d'hàbits d'ús de les biblioteques (Gomez, 1999). Així doncs, les biblioteques públiques municipals i el mitjà audiovisual (anuncis de televisió) es van convertir en les rodes dentades del procés de mediació de les polítiques de promoció de l'hàbit lector a les ciutats de l'Estat Espanyol.

La biblioteca pública a Espanya i Catalunya ha esdevingut un espai social des del que es gestiona la major part de les activitats dirigides a fomentar l'hàbit lector d'infants, joves i adults. En general, aquestes activitats d'animació a la lectura tenen molts punts de contacte amb les característiques de la lectura acadèmica i els objectius curriculars. La diferència és que les

---

<sup>15</sup> El Pla de Foment de la Lectura s'estructura en cinc línies d'actuació: (1) L'elaboració d'instruments d'anàlisi per conèixer la realitat de la lectura a l'Estat Espanyol; (2) Projectes de foment de l'hàbit lector en centres docents; (3) Projectes de potenciació de les biblioteques públiques com centres de foment de la lectura; (4) Accions de comunicació; i (5) Activitats d'animació a la lectura.

tècniques d'animació es presenten amb un caràcter lúdic i en el marc d'activitats col·lectives. En aquest sentit, el llibre es converteix en una joguina per als més petits i en una diversió per als més grans.

Paral·lelament al desenvolupament del Plan de Fomento de la Lectura del MEC s'ha definit una línia teòrica de recerca enfocada a l'elaboració de propostes d'animació lectora a les biblioteques i a la reflexió sobre els efectes d'aquests programes (Arellano, 2001; Cerrillo & García, 2001; Gómez-Villalba, 2001; Yubero, 2001). Arran d'aquestes campanyes es va començar a prendre consciència que el foment de la lectura no era obligació exclusiva del sistema educatiu, i que la responsabilitat s'havia de repartir *socialment* entre altres agents potencialment influents: la família, els municipis, els mitjans de comunicació, les noves tecnologies en voga i certes institucions públiques.

Villar Arellano (2001) descriu el plantejament de la formació lectora que es desenvolupa a la biblioteca de Salamanca, subvencionada pel Centre Internacional del Llibre Infantil i Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruizpérez. L'autor explica que des de la biblioteca es proposen programes que pretenen interrelacionar diversos contextos (programes enfocats a l'entorn familiar i d'altres a l'escolar). La biblioteca destaca per una aposta multimèdia: diversos suports (llibres, vídeos, cassetts, CD-Rom, etc.). També s'oferien als usuaris exposicions, clubs de lectura i activitats d'animació a la lectura a l'estiu.

D'altra banda, Santiago Yubero (2001: 62) destaca que aquest tipus d'activitats (col·lectives, lúdiques, obertes) contrasten fortament amb el caràcter silenciós, íntim i personal de les situacions de lectura més freqüents. A través d'aquest argument, considera que les activitats d'animació a la lectura també haurien de fomentar la connexió amb les realitats privades de lectura. En aquest sentit, considera que moltes de les activitats d'animació de la lectura, tal com es plantegen, en el fons generen el que ell denomina la "contra-animación" o "desanimación lectora". Per això, proposa evitar determinats plantejaments: a) enfrontar el llibre amb la televisió, b) llegir per aprendre, c) considerar el llibre com una cosa *seriosa* en contraposició al joc i d) obligar a llegir i no actuar com a model.

Cal ser conscient que, tant a l'escola com en les polítiques socials de promoció de la lectura el foment el fan persones concretes, més que les institucions: "No es la escuela quien sienta las bases de una educación lectora, sino algunos enseñantes; no es la administración quien propone políticas lectoras, salvo excepciones, sino algunos bibliotecarios o algunas bibliotecarias" (Rodríguez, 2001: 111).

Cal subratllar que Anna Gasol i Mercè Arànega (2000: 119) destaquen la importància que els pares s'impliquin en la tria de lectures que fan els seus fills fora de l'entorn escolar. En aquest sentit, la desinformació dels pares envers l'existència de biblioteques públiques i com

accedir als catàlegs pot revertir negativament en els fills. Es corren riscos com: a) proporcionar llibres de ficció que responguin als interessos dels adults; b) suggerir lectures d'un nivell superior al que el nen pot assimilar; c) adquirir llibres-joc amb desconeixement del contingut, triats per la magnífica presentació i aparença, i d) adquirir obres massa pedagògiques, moralistes o tendencioses ideològicament.

#### **5.2.4 L'entorn digital**

“In the new landscapes of communication, with the dominance of the new media, and with the ‘old’ media (the book for instance) being reshaped by the forms of the new media, the demands on readers, and the demands of reading, will if anything greater, and they will certainly be different. That constitutes the new agenda for thinking about reading” (Kress, 2003: 167).

Els estudis que exploren l'impacte de les TIC (Tecnologies de la Informació i de la Comunicació) en les pràctiques lletrades de la gent estan creixent a passos gegantins. Segons Gunther Kress (2003) la nova agenda de la recerca sobre la lectura es situa en el context digital, on l'aplicació de la imatge a l'escriptura està modificant els processos de lectura i comprensió. Les recerques que fins ara han explorat aquests canvis s'han centrat en l'estudi dels processos de lectura al text multimodal (Kress, 2003; Mahiri, 2005) i en l'aplicació didàctica d'aquest canvi tecnològic social a les aules però també als programes d'alfabetització (DeCandido, 2001; Alvermann, 2002; Snyder, 2004). En aquesta apartat revisem algunes de les aportacions més destacades sobre la introducció de les noves tecnologies en l'educació, especialment en les classes on s'aborda la lectura.

Segons Douglas M. Kellner (2004) els educadors han de cultivar alfabetismes múltiples. De la mateixa manera que la transició a l'alfabetisme imprès i la cultura del llibre va desencadenar una transformació espectacular de l'educació, l'actual revolució tecnològica també exigeix una reestructuració de l'educació contemporània, amb nous currículums, pedagogia, pràctiques i objectius (Kellner, 2004: 228). La lectura digital implica el desenvolupament d'habilitats i coneixements específics per llegir i interpretar textos multimodals.

Actualment, les experiències i les expectatives dels joves fora de l'escola amb relació a la cultura lletrada ja no estan necessàriament marcades pel paper i el llibre, ni tan sols durant els seus primers anys. Han crescut en un món mediatitzat per l'ordinador. Cal, per tant, ensenyar a les noves generacions a utilitzar aquest mitjà de forma constructiva (pedagogia crítica), a llegir l'hipertext. És important intensificar aquestes habilitats (la competència digital) per accedir, analitzar, interpretar, processar i guardar críticament els materials multimedia. Amb aquest objectiu, Catherine Beavis (2004) explora el joc com un text i una narrativa i la seva introducció com a material didàctic. Argumenta que, tot i que els jocs produeixen caos a l'aula, l'escola ha de reconèixer el coneixement tecnològic i textual adquirit pels joves en els seus móns fora de

l'entorn acadèmic. N'argumenta la importància especialment per als alumnes que es mostren més avorrits a l'aula:

“(…) hay una “magia” en los propios textos, en la participación de muchos estudiantes que habitualmente se muestran aburridos o marginados con los textos y las asignaturas tradicionales y en las oportunidades ofrecidas tanto a los docentes como a los estudiantes para explorar de forma seria, erudita y juguetona cuestiones relativas a la naturaleza de la lectura, del alfabetismo y de la narrativa en los nuevos tiempos, en relación con las nuevas tecnologías” (Beavis, 2004: 90).

D'altra banda, James R. King i David G. O'Brien (2002) exploren les discontinuïtats entre l'entorn lletrat dins i fora del context acadèmic. Es centren en els adolescents acadèmicament desavantatjats. Argumenten que dins de l'institut els professors seleccionen, defineixen i delimiten els textos canònics i la informació més important per aprendre; en canvi, els adolescents no troben aquest control de la informació disponible quan interactuen amb el text digital. També argumenten que l'adquisició d'habilitats lletrades específiques en l'entorn digital fa trontollar el sistema de classificació de les habilitats lletrades pel sistema acadèmic (“educationally handicapped”, “educationally disadvantaged”, “at-risk”, “struggling”):

“Student resistance is a discourse co-production. School success and failure are constituted through face-to-face interactions, inside relationships” (King & O'Brien, 2002: 49).

Els autors també diuen que molts dels joves que estan creixent d'una manera inactiva i desinteressada a l'escola desenvolupen, en paral·lel, pràctiques lletrades digitals vernacles que el currículum no reconeix.



### **III. UN ESTUDI DE CAS: L'ARNAU**

#### **Capítol 6. Metodologia de la recerca**

En el marc teòric hem descrit el camí que porta l'àrea de coneixement sobre la lectura a buscar-ne una comprensió més global a través d'una formulació de caire sociocultural. Hem vist que les noves aproximacions perfilades durant els darrers vint anys conceben la lectura com una pràctica social complexa que reclama una investida multidisciplinària versada en la dimensió lingüística, psicològica i sociocultural que la configura. També hem argumentat la transcendència de considerar-ne les funcions i usos socials que desenvolupa en la vida i expectatives (acadèmiques, professionals, socials) dels individus. Aquesta aproximació aspira a obtenir dades sobre els usos de la cultura lletrada, i com aquesta genera formes de relació i identitats socials que aferren estereotips lectors culturalment transcendents.

Considero que, per aquests motius, cal explorar com els individus, al llarg de les seves vides, s'apropien dels usos i valors socials que legitimen la pràctica de la lectura en les diverses institucions i escenaris socials d'una comunitat. La perspectiva sociocultural ofereix un marc conceptual diferent que permet explorar la dimensió emotiva, identitària i social de la lectura des d'una aproximació èmica, és a dir, des de l'univers de referència experiencial i crític dels individus. En aquesta sentit, la mirada sociocultural permet replantejar l'estudi de la formació lectora —tradicionalment abordat des de posicions psicològiques i pedagògiques—, i aportar noves dimensions i una comprensió més àmplia i rica del fenomen del deshàbit i el desinterès lector, que avui dia afecta un 64% d'adolescents espanyols d'entre 16 i 17 anys, segons les darreres dades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de l'any 2003.

Des d'aquestes coordenades, tal com s'ha comentat anteriorment, en la tesi doctoral em proposo explorar l'apatia lectora de 10 adolescents de 4t d'E.S.O., a través d'un estudi qualitatiu d'orientació etnogràfica. En aquest treball de recerca presento un estudi de cas pilot que m'ha permès considerar i precisar la metodologia i el plantejament que s'aplicarà a la resta de casos.

En aquest capítol presento la metodologia dissenyada per desenvolupar els objectius d'aquesta recerca i les decisions preses. En primer lloc, descriu els objectius i les preguntes que m'han guiat al llarg de l'estudi empíric. En segon lloc, exposo com he concebut cadascun dels instruments de recerca emprats (l'entrevista, els registres i la fotografia), n'argumento la tria i la funció que assumeixen en el conjunt del disseny metodològic. En tercer lloc, presento la planificació del treball de camp i com l'he reorientat en funció de les possibilitats. En quart lloc,

presento el corpus i, seguidament, descriu la metodologia d'anàlisi, les categories i els procediments aplicats per interpretar les dades obtingudes i elaborar l'informe final.

### **6.1 Objectius i preguntes de recerca**

L'objectiu d'aquesta recerca és accedir, descriure i interpretar el desinterès per la lectura des del punt de vista d'un adolescent de 16 anys, l'Arnau. Em proposo obtenir dades qualitatives que permetin analitzar, d'una banda, la seva representació de la cultura lectora i, de l'altra, les vivències i percepcions a través de les quals, al llarg de la seva vida, ha anat construint la identitat d'un 'poc-lector' amb la qual es defineix i el defineixen. L'objecte d'estudi és un fenomen subjectiu, complex, i privat que requereix d'un abordatge qualitatiu d'orientació etnogràfica.

Per desenvolupar aquest objectiu, he dissenyat una metodologia qualitativa elaborada a partir d'instruments etnogràfics de recollida de les dades. Aquest disseny m'ha permès explorar les experiències lectores a través de les quals l'Arnau ha configurat un punt de vista indiferent cap a la cultura lectora. Amb el pas dels anys, aquesta actitud l'ha portat a la situació d'estar atrapat entre l'obstacle d'una comprensió molt exigua de la llengua escrita, l'obstacle d'unes pràctiques i hàbits lectors molt minvats, i l'obstrucció de la socialització grupal i acadèmica, que l'ha estigmatitzat en el perfil d'un individu poc-lector. Els objectius específics que em plantejo en aquest estudi de cas són:

- 1) Dissenyar una metodologia qualitativa amb instruments etnogràfics de recollida de dades que permeti explorar el desinterès lector des del punt de vista d'un adolescent.
- 2) Explorar les percepcions de familiars, professors i amics envers el desinterès lector de l'informant.
- 3) Explorar els entorns lletrats d'un adolescent a qui no li agrada llegir i obtenir-ne les seves percepcions.
- 4) Descriure les experiències, representacions (creences, valors) i pràctiques lectores de l'informant en cadascun dels dominis lletrats (familiar, acadèmic, social i electrònic), al llarg de la seva vida fins als 16 anys.

La recerca qualitativa d'orientació etnogràfica constitueix una aproximació metodològica apropiada per analitzar com els individus s'apropien o s'expropien dels significats socioculturals compartits que prevalen en una comunitat sociocultural. Generalment, aquest tipus de disseny sol ser vast i pluriinstrumental. La complexitat de gestió d'aquests plantejaments rau en el disseny i l'aplicació dels instruments de recerca que s'empren, i també

en la posterior anàlisi de les dades qualitatives. Abans de concebre'ls he revisat la bibliografia de referència que en descriu les característiques, usos i funcions (vegeu Annex 1).

Per desenvolupar aquests objectius hem formulat quatre preguntes de recerca que ens han guiat durant les fases de recollida, anàlisi i interpretació de les dades:

- 1) Quines experiències lectores recorda? Com les narra i valora? Quins en són els protagonistes?
- 2) Com es representa la pràctica lectora? Quins significats personals té? Han canviat al llarg de la seva vida? Per què?
- 3) Quin pes té la lectura en la seva vida quotidiana, per als seus objectius acadèmics i professionals, i per a la seva esfera social?
- 4) Per què creu que no li agrada llegir? Com ho explica? Com ho valora?

Aquest estudi s'emmarca en l'àmbit d'interès dels NEL i alhora és una recerca d'orientació etnogràfica que explora un fenomen educatiu. Espero, per tant, aportar noves dades i perspectives a l'estudi sobre el fenomen del desinterès per la lectura, abordat des d'àrees diverses de coneixement (etnografia educativa, didàctica, estudis socials), i també contribuir al creixement teòric dels NEL.

## **6.2 Disseny metodològic el treball de camp**

Prenc l'estudi de cas com a estratègia de recerca perquè permet explorar a través de múltiples fonts d'evidència, amb detall i profunditat, el complex rerefons ideològic, social i cultural que hi ha al darrere del comportament poc-lector de l'Arnau. Segons Yin (1984: 13), l'estudi de cas és la modalitat d'investigació qualitativa de tipus empíric més adequada per explorar un fenomen contemporani en el teixit sociocultural en què està arrelat. Cal destacar que l'estudi de cas no es basa en un corpus representatiu del fenomen que estudia i que no té la intenció d'extrapolar els resultats ni deduir-ne una teoria. Tanmateix, permet entrenar i projectar una interpretació més matisada i fonda de la qüestió que s'explora.

D'altra banda, prenent com a referència a Peter Woods (1996: 102), el qual argumenta que la triangulació de mètodes de recollida de dades augmenta significativament la fiabilitat i la validesa de l'anàlisi i interpretació posterior, hem construït un disseny de tipus qualitatiu i pluriinstrumental. En aquest treball empíric l'entrevista constitueix l'instrument principal de generació de les dades i es combina amb d'altres instruments d'obtenció de dades complementàries, com l'enregistrament, l'observació i les notes de camp. També utilitzo la fotografia com a instrument per a l'observació dels entorns lletrats i com un recurs per generar

nous contextos de conversa amb l'informant, a qui demano que descrigui els entorns que fotografio.

### **6.2.1 Instruments d'obtenció de dades: definició i funcions**

A l'hora d'escollir i travar els instruments buscant un dispositiu metodològic per desenvolupar els objectius d'aquesta recerca, he valorat, d'una banda, el tipus de dades que permeten recollir i, de l'altra, les possibilitats que plantegen per desenvolupar els objectius específics inicials. A continuació, exposo com he concebut cadascun dels instruments emprats i els motius de les decisions preses.

#### **6.2.1.1 Les entrevistes situades**

L'entrevista és l'instrument principal del treball de camp realitzat en aquest projecte. Prenent com a referència el plantejament dels NEL (Barton & Hamilton, 1998), he concebut l'entrevista com una eina de recerca que constitueix el context d'interacció on es generen i es recullen les dades. En aquesta recerca, les dades consisteixen al conjunt de discursos (idees, coneixements, arguments, narracions) que l'informant produeix en interacció amb l'entrevistadora, i en alguns casos també amb d'altres informants, en el lloc, temps i espai social on es situa l'entrevista.

Considerant l'orientació promoguda des de l'etnografia educativa i, en concret, els arguments de Robert G. Burgess (1999) i Peter Woods (1987), adopto en l'entrevista un estil conversacional. Aquesta opció es basa en una concepció constructivista del coneixement: aquest no es transmet d'una manera neutra sinó que es genera i produeix en cada situació comunicativa. Cada circumstància física, social i comunicativa genera un context determinat d'interacció en què es construeixen discursos i es produeix el coneixement social. Controlo aquestes influències a través d'altres instruments de recerca com l'observació i les notes de camp, que també considero i integro com a font d'informació a la fase anàlisi.

L'estil conversacional capacita el treball de camp des de diverses dimensions. D'entrada, considero que encaixa amb la projecció d'exploració que m'he plantejat en aquest estudi de cas. D'altra banda, fomenta una comunicació més oberta i fluïda que, d'alguna manera, neutralitza la relació jeràrquica que s'acostuma a establir entre l'entrevistat i l'entrevistador. Tenint en compte que els entrevistats principals són joves de 16-17 anys, penso que un registre més proper a la conversa pot fer-los sentir destensats, i evitar que adoptin rols o que s'expressin en un to o un registre que no els caracteritzi amb tanta plenitud.

En la programació he fixat un cicle de 5 entrevistes amb l'informant principal i d'altres persones del seu entorn (amics, professors, pares i germans). Cadascuna es realitza en un espai

social representatiu dels dominis lletrats (Barton & Hamilton, 1998) descrits al marc teòric: la llar, l'institut i la comunitat<sup>16</sup> (vegeu Apartat 3.1.2). D'altra banda, basant-me en Robert G. Burgess (1999: 141) considero que la tria de l'espai condiona notablement el grau de privacitat que es pot assolir en una entrevista. En el conjunt d'aquesta recerca, pensem que la tria d'espais diferents pot contribuir a la comoditat dels informants, i també oferir-nos la possibilitat de complementar l'entrevista amb l'observació dels entorns lletrats. D'altra banda, les entrevistes situades fomenten el fet que el mateix context generi descripcions i reflexions més concretes per part de l'entrevistat, i també que l'entrevistadora pugui involucrar en la conversa les seves observacions i comentar-les amb l'informant.

#### **6.2.1.2 Els registres: l'àudio, l'observació i les notes de camp**

En el procés de recollida de dades, he considerat l'àudio, l'observació i les notes de camp com a instruments complementaris de recollida de les dades. En el disseny metodològic, constitueixen tècniques d'enregistrament de la interacció que es produeix durant la conversa, i són emprades en correlació amb l'entrevista. Per a la definició d'aquests instruments en el marc d'aquest treball de camp he realitzat prèviament un estat de la qüestió de la bibliografia especialitzada (vegeu Annex 1).

He enregistrat les entrevistes en àudio, sempre amb el previ consentiment de l'informant. Tenint en compte S.J. Taylor i R. Bogdan (1984: 78-80), que argumenten que la presència d'una gravadora d'àudio o vídeo influeix la conducta dels observats, i que, per tant, poden no comportar-se o relacionar-se amb la naturalitat habitual, en la fase d'anàlisi i interpretació de les dades he considerat els efectes que aquest aparell i la situació d'entrevista ha tingut en el discurs dels informants, especialment de l'informant principal, i també en les meves intervencions com a entrevistadora.

D'altra banda, considerant els consells d'Alessandro Duranti (1997: 67), que considera que aquesta interferència també es produeix quan l'investigador observa i pren notes en contacte immediat amb el context observat, les notes de treball de camp les he preses després de l'entrevista (vegeu Annex 4, al final de cada transcripció). Prenent les indicacions de Nigel Fielding (1992: 164), aquestes inclouen descripcions de la trobada, de les converses al carrer fins arribar al lloc on s'han realitzat les entrevistes, i també comentaris i reflexions sobre l'experiència mateixa de l'entrevista, especialment les sensacions de l'entrevistadora cap a les actituds dels informants i sobre la pròpia actuació com a entrevistadora, de manera que també donen compte d'un aprenentatge personal. També he pres notes de les converses telefòniques amb els informants i de la descripció dels escenaris observats. Tenint en compte les

---

<sup>16</sup> No considerem l'entorn electrònic perquè no té un espai social definit i perquè queda inclòs a l'àmbit familiar.

consideracions de R. G. Burgess (1999) he utilitzat les notes de camp com dades del procés de recerca, les he analitzades i fet constar a l'informe final.

Tenint en compte les possibilitats que la literatura específica descriu pel que fa a la implicació de l'investigador en la realitat observada (Woods, 1987; Taylor & Bodgan, 1984; Fielding, 1992), he adoptat per la modalitat d'observació participant lliure i desestructurada (vegeu Annex 1). Per prendre aquesta decisió he tingut en compte, d'una banda, que aquest estudi de cas constitueix una primera exploració a la problemàtica d'estudi, i de l'altra, que l'observació participant permet "penetrar en la vida de las cosas" (Woods, 1996). Per tant, no hem utilitzat elements tècnics específics com qüestionaris, fitxes o graelles.

### **6.2.1.3 La fotografia**

Amb l'objectiu d'observar els entorns lletrats de l'informant, he pres la fotografia com un instrument d'enregistrament dels seus espais lletrats de referència, basant-me en l'ús que en fan David Barton i Mary Hamilton (1998) a *Local literacies* per explorar les pràctiques lletrades dels habitants de Lancaster. La fotografia forma part de l'estil de la mateixa entrevista i assumeix funcions tan importants com establir un context d'interacció durant l'observació dels entorns. Per tal de prendre consciència de com aquest procediment podia afectar el mateix procés de generació de les dades he fet una revisió bibliogràfica (vegeu Annex 1).

La fotografia ha estat un instrument poc explotat i estudiat com a tècnica de recollida de dades en els dissenys qualitius, i ha estat l'etnografia moderna que, a principis del segle XX, ha pres consciència del poder que té per a la investigació etnogràfica (Barton & Hamilton, 2000; Moss, 2001; Burnett & Myers, 2002). Considerant aquest buit teòric i metodològic de l'ús de la fotografia com instrument de recerca, he considerat les dades fotogràfiques com un material de suport i no d'anàlisi. Tanmateix, ofereixen un recurs diferent per explorar fenòmens socials contemporanis. D'una banda, en la investigació etnogràfica, l'ús de la fotografia comunica d'una manera indirecta el fet d'haver estat al lloc que s'estudia i d'haver-lo viscut. De l'altra, permet obtenir significats socials que no es podrien obtenir per d'altres vies (Burnett & Myers, 2002).

## **6.2.2 Planificació del treball de camp i les decisions preses**

### **6.2.2.1 El cicle d'entrevistes**

El cicle d'entrevistes programat ha estat flexible i s'ha d'adaptat a la disponibilitat i a les possibilitats de l'informant. Idealment, si les trobades s'encadenessin cada dues setmanes, el cicle es podria completar amb un temps mínim de dos mesos i mig. Tenint en compte que el

conjunt d'entrevistes despleguen un recorregut temporal, en la darrera entrevista considerem els efectes i les reflexions que aquestes converses generen en l'entrevistat.

La primera entrevista és no-estructurada i es realitza en un espai que l'informant pot triar (per exemple, un bar, unes terrasses). Es tracta d'una primera presa de contacte exploratòria per obtenir un perfil global de la realitat lectora i social de l'informant. La segona, tercera i quarta entrevista són semi-estructurades i es realitzen en tres espais lletrats definits: la llar, l'institut i la comunitat. Per tant, cada entrevista es focalitza especialment en un dels dominis lletrats per parlar-ne amb l'informant i alhora observar-los. També he demanat a l'informant la participació d'una persona representativa de cadascun dels dominis lletrats. Finalment, la cinquena entrevista torna a ser no-estructurada. Es tracta d'una fase important perquè es reprenen els temes abordats en les entrevistes anteriors, buscant que l'informant reflexioni sobre els efectes que aquest cicle d'entrevistes hagin provocat en el seu punt de vista sobre la cultura lletrada. Per a cada trobada he dissenyat, prèviament, una agenda de l'entrevista (vegeu Annex 4).

### ***Programació***

En el quadre següent exposo la programació de referència definida com a patró del cicle d'entrevistes:

<b>Ref.</b>	<b>Domini lletrat</b>	<b>Participants</b>	<b>Tipus d'entrevista</b>	<b>Agenda</b>
1	Per escollir (preferiblement un lloc no institucional)	L'informant	No estructurada	Exploració
2	La llar	L'informant i un familiar (pares, germans, etc.)	Semi-estructurada	Lectura a la llar
3	L'institut	L'informant i un professor	Semi-estructurada	Lectura acadèmica
4	La comunitat	L'informant i dos amics	Semi-estructurada	Influència dels amics
5	Per escollir	L'informant	No estructurada	Recapitulació i efectes

**Taula I. Programació del cicle d'entrevistes.**

### **6.2.2.2 Els compromisos i drets de l'informant**

Al llarg del treball de camp he aplicat els protocols ètics que molts investigadors dins de la comunitat de recerca qualitativa considera imprescindibles, sobretot quan es treballa amb discursos i idees d'altri (Taylor & Bogdan, 1984; Arnaus, 1995 i 1996; Woods, 1987 i 1996; Kvale, 1996). Per tal de respectar la privacitat dels informants he formalitzat els seus drets en diversos documents:

1. *Carta de compromisos i deures.* Es tracta d'una carta on l'entrevistadora es presenta i s'hi detallen els objectius de la recerca, els procediments i els usos posteriors de les dades. Aquest document implica un compromís i una col·laboració per part de l'entrevistat però també de l'entrevistadora, que es compromet a retribuir l'informant amb 30 euros, com a agraïment i recompensa pel temps invertit. En el cas de la participació d'un amic, la retribució és de 10 euros. En el moment en què aquests diners es reben, l'informant ha de signar el rebut de pagament descrit en (2).
2. *Rebut de pagament.* Es tracta d'un rebut on l'informant fa constar que ha rebut la quantitat de diners acordada a (1).
3. *Rebut dels materials de treball de l'entrevistadora.* Es tracta d'un rebut on l'informant fa constar que ha rebut l'àudio, les transcripcions, les fotografies, tal com s'havia acordat a (1). Més endavant, un cop finalitzat l'informe, també se n'hi envia una còpia i, si és possible, es fa una nova entrevista on se li pregunta si s'identifica o no amb la descripció. També se li demana que la llegeixi o escolti i que en *censuri* els comentaris i diàlegs que consideri.

Aquests procediments s'apliquen a tots els informants que participen al cicle d'entrevistes, sense excepció, fins i tot als majors d'edat. En el cas dels entrevistats que són menors, el document el signen per duplicat l'informant, els pares i l'entrevistadora.

### **6.2.2.3 Descripció narrativa de la selecció del poc-lector**

El procés de selecció de l'informant va ser enrevessat i feixuc. Durant dos mesos, desembre i gener del 2007, vaig buscar un adolescent desapassionat per la lectura, barceloní, de 4t d'E.S.O. o 1r de Batxillerat, d'entre 15 i 17 anys. D'entrada, vaig recórrer a la xarxa de relacions socials: familiars, amics de diferents entorns i edats, companys de la Universitat, coneguts, etc. Alguns d'aquests contactes em van conduir a tres nois de Barcelona i una noia de Sabadell. Dos nois no van respondre ni retornar cap de les trucades, l'altre noi tenia 19 anys i la noia acabava d'abandonar els estudis de 1r de batxillerat per treballar en un forn de pa. Després em vaig adonar que vaig perdre una ocasió magnífica per explorar el desinterès de la lectura en paral·lel amb el fracàs escolar, però en aquell moment buscava un noi, orientada per algunes de les lectures que havia fet (Tovani, 2000; Smith & Wilhelm, 2002) on remarcaven el buit d'estudis amb població masculina.

Sortosament, al gener del 2007, vaig començar les sessions pràctiques del Curs d'Aptitud Pedagògica 2006-2007<sup>17</sup>, en un institut de l'Eixample dret de Barcelona, molt a prop de Passeig de Gràcia (a partir d'ara l'anomenaré J.M.). L'estada es va prolongar durant tres

---

<sup>17</sup> Realitzat a la Universitat de Barcelona.



mesos. Vaig aprofitar l'avinentesa per 'confraternitzar' amb algunes estudiants de les classes de 1r de Batxillerat que observava cada setmana. Després de diverses converses, vaig explicar a un grup de noies que estava buscant un jove de 4t d'E.S.O. a qui no li agradés gaire llegir i que la idea era fer-li un conjunt d'entrevistes sobre la lectura. Al final de la classe següent, una de les noies, la Mònica, es va oferir per posar-me en contacte amb un company repetidor que acomplia tots els requisits: l'Arnau. Més tard, vaig saber que aquesta noia era l'antiga parella del meu informant.

Mentrestant, la xarxa de relacions seguia activa. Un professor de la Universitat em va posar en contacte amb el Jaime, el seu fillastre de 16 anys. Durant la conversa telefònica vaig saber que també estudiava a l'institut J.M., que era repetidor i que no li agradava llegir. ¿L'inconvenient? Era llatinoamericà, aspecte que canviava substancialment l'angle de l'estudi del projecte. De totes maneres, les entrevistes no li havien despertat cap afany. Més aviat, de seguida va passar el telèfon al seu company de classe, amb qui en aquell moment jugava a la videoconsola: era l'Arnau. Per atzar, o potser no, dos estudiants de la mateixa comunitat escolar, el Jaime i la Mònica, em van fer convergir en una mateixa persona que percebien com un poc lector.

D'entrada, l'Arnau em va dir que no volia participar-hi. "¿Cuánto tiempo dura una entrevista? ¿una hora?! Pues vaya palo". Potser vaig coartar-lo massa, però finalment em va donar el seu mòbil i vam quedar que hi pensaria. Potser va canviar de parer quan vaig dir-li que el recompensaria amb 30 euros. Tornar a contactar-hi va ser complicat. Van passar gairebé tres setmanes. Quan finalment va contestar una de les trucades, em va sorprendre que, convençut, em digués que havia decidit col·laborar-hi. Potser ho va fer pels diners, tal com va insinuar la mare quan la vaig entrevistar.

La gestió d'organització de les trobades amb l'Arnau no va ser, precisament, fàcil. No aconseguíem comunicar-nos pel mòbil, o potser simplement no m'agafava la trucada. Tampoc no contestava els missatges. Un dia, fins i tot vaig trucar al Jaime perquè m'ajudés. A través d'ell, vaig aconseguir el número de casa seva, i més endavant el mòbil de la mare. L'Arnau sempre estava ocupat, preparant exàmens o treballs. Entre dues entrevistes podia passar més d'un mes sencer. A la segona entrevista em va plantar quan jo ja l'estava esperant a la porta de l'institut. Al segon intent de la mateixa segona entrevista em va trucar per *desquedar*. La seva postura desatenta em va enutjar atroçment durant tot el cicle de les entrevistes, que finalment va durar prop de sis mesos.

Ara entenc, però, que aquesta actitud despreocupada que tant em va descoratjar forma part d'una sentit de la responsabilitat i del compromís de molta més fondària, que també revela

qüestions actitudinals i motivacionals transcendentals per a la comprensió del desinterès per la lectura.

### **6.3 El corpus**

La programació del cicle d'entrevistes descrita en la Taula I (vegeu Apartat 6.2.2.1) es va modificar en funció de la disposició i de les possibilitats de l'Arnau. Al final de cada entrevista vam pactar una nova data de trobada però, quan el trucava el dia anterior per recordar-li, sempre sorgien imprevistos que paralyzaven la programació inicial. En la pràctica, la major part de les entrevistes les vam anar pactant a través de trucades i missatges que m'enviava des del mòbil de la mare o d'amics.

Finalment, vaig constituir un corpus de 5 entrevistes que, en conjunt, conforma un total de 6 hores amb 45 minuts enregistrats. Les dues primeres entrevistes van ser només amb l'Arnau, la tercera amb ell i el Jaime, la quarta amb el professor i la cinquena amb la mare. Les entrevistes que requerien la participació d'una tercera persona van ser especialment difícils d'organitzar perquè l'Arnau havia de realitzar les gestions o donar-me el contacte. I no ho feia: se'n descuidava de manera persistent.

Pel que fa a la segona entrevista, vaig intentar que hi participés el Jaime, el seu millor amic, també repetidor i poc-lector, i el Ferran, amic del Batxillerat científic a qui envejava perquè li agradava llegir. Finalment, només hi va participar el Jaime. Pel que fa a l'entrevista amb el professor, l'Arnau va triar el professor de català, el Pol, del qual li agradaven les classes i amb qui mantenia una bona relació personal perquè el veia jove i accessible. Malgrat la meua insistència, mai va parlar-li de mi ni de la proposta. L'Arnau no semblava disposat a fer aquesta entrevista. Finalment, vaig optar per localitzar jo mateixa el professor a través del telèfon de l'institut i acordar una entrevista a soles amb ell. Abans, vaig demanar permís a l'Arnau, tenint en compte que parlariem d'ell i del seu desenvolupament acadèmic. El canvi de programació li va semblar molt bé. Es devia treure un pes de sobre.

D'altra banda, gestionar la col·laboració dels seus pares també va ser una qüestió molt espinosa. Quan intentava organitzar-la, ell em responia amb moltes ambigüitats. Recentment, la seva mare havia patit una malaltia greu i ell no volia molestar-la. Entrar a casa seva, un espai privat, també l'incomodava. Vaig proposar-li fer l'entrevista amb la mare per telèfon, i això li va semblar més factible. Finalment, de sobte, va canviar d'opinió i vaig poder quedar amb la mare a casa seva. Vam quedar que ell també hi participaria una estona i que m'ensenyaria la casa, especialment l'habitació, i que m'explicaria l'origen i circumstàncies en què va llegir els llibres arxivats a les prestatgeries. Mentre conversàvem amb la mare, a la terrassa, l'Arnau va marxar amb un amic, sense avisar. Finalment, entre la mare i el germà gran, el Christian, vam

resoldre l'observació de la prestatgeria. La intervenció del germà gran va resultar, finalment, prou interessant.

En la taula II que presento a continuació hi consten les característiques estructurals (tipus d'entrevista), el focus d'atenció (domini lletrat i agenda), els participants, el dia de trobada i la durada de cada entrevista.

Ref.	Domini lletrat	Participants	Tipus d'entrevista	Agenda	Data	Durada
1	El bar on es troba amb els amics després de classe	L'Arnau	No estructurada	Exploració	12 Març	1h 13 min
2	La biblioteca de l'institut	L'Arnau	Semi-estructurada	Lectura acadèmica, ús de la biblioteca	21 Març	1h 19 min
3	El bar on es troba amb els amics després de classe	L'Arnau i un amic	Semi-estructurada	Lectura acadèmica	8 Maig	1h 51 min
4	Un bar	El professor de català	Semi-estructurada	Lectura acadèmica	25 Juny	1h 23 min
5	La llar	La mare i el germà	Semi-estructurada	Tradicions lletrades familiars. Història i hàbits lectors de l'Arnau a l'entorn familiar	2 juliol	59 min

**Taula II. Descripció del corpus d'entrevistes: l'Arnau.**

Durant el cicle d'entrevistes vaig recollir materials diversos:

- 16 fotografies: 3 dels entrevistats, 10 de la biblioteca i 3 de la prestatgeria de la prestatgeria de l'Arnau (vegeu Annex 4, E-1, E-2, E-3 i E-5)
- *Nadie quiere jugar conmigo*, de Gabriela Keselman, el primer conte que l'Arnau va llegir sense la col·laboració d'un adult.

## **6.4 Metodologia d'anàlisi**

### **6.4.1 Procediments i tractament de les dades**

Pel que fa al procediment d'anàlisi de les entrevistes enregistrades, he tractat les dades seguint les fases que detallo a continuació:

1. *Redacció de les notes de camp* (vegeu Annex 4, per a cada entrevista). Després de cada entrevista, vaig redactar un text que inclou observacions relacionades amb l'experiència de l'entrevista. Aquests apunts són breus, narratius i escrits de manera lliure, sense cap

tipus de sistematització. Aquestes consideracions s'han fet constar, quan eren significatives, a l'informe final.

2. *Transcripció de les entrevistes* (vegeu Annex 2 i Annex 4, per a cada entrevista). Les entrevistes s'han transcrit en la seva totalitat a partir d'una adaptació del codi de transcripció proposat per Helena Calsamiglia & Amparo Tusón (1999). Com que es va optar per un enregistrament en àudio, els elements proxèmics, cinèsics i paraverbals propis de la interacció oral no hi queden reflectits. Per a cada nom real de persones participants i mencionades en les entrevistes es va assignar un pseudònim. En el cas de les institucions, es va optar per indicar-ne les inicials.
3. *Anàlisi sistemàtica de les entrevistes* (vegeu Annex 4, per a cada entrevista). Les entrevistes s'han analitzat amb dos procediments complementaris que busquen comprendre el desinterès per la lectura des del punt de vista de l'informant: l'anàlisi descriptiva del desenvolupament de l'entrevista i l'anàlisi de les experiències i representacions lectores.
4. *La redacció de l'informe* (vegeu Capítol 7). A partir del corpus, les observacions i les notes de camp, es redacta 'la història lectora' de l'informant. Les entrevistes 3, 4 i 5 s'utilitzen com a suports per a la triangulació de la informació aportada per l'informant principal. En les 5 entrevistes s'analitza la representació i les experiències lectores que constitueixen el rerefons vivencial del desinterès lector de l'informant aplicant dos procediments d'anàlisi: 1) i 2).

#### **6.4.2 Estratègies d'anàlisi**

He analitzat les entrevistes a partir de l'aplicació de dues estratègies d'anàlisi en un document de treball on consta la transcripció i amb dues columnes (vegeu Annex 4). En conjunt, donen compte del punt de vista de l'Arnau sobre la cultura lletrada i també sobre les circumstàncies comunicatives (la situació de l'entrevista) en les quals es produeixen aquests coneixements. A continuació, exposo i detallo les estratègies i categories d'anàlisi.

1. *L'anàlisi descriptiva-interpretativa de l'entrevista* (vegeu Annex 4, per a cada entrevista). Consisteix a fer una ressenya descriptiva en tercera persona que exposa, a través d'un estil narratiu, l'intercanvi verbal i els temes que sorgeixen durant l'entrevista. Traça, per tant, el desenvolupament de l'entrevista, focalitzant en l'entramat d'idees i reflexions aportades per l'informant. Els tòpics de la conversa s'organitzen a partir dels episodis que es van articulant en l'entrevista, en general instigats per l'entrevistadora. Per a cada episodi, les idees, descripcions, experiències, creences i anècdotes aportades per l'informant s'ordenen i es traven tenint en compte el criteri temàtic i temporal. Es tracta, per tant, d'un text interpretatiu on es construeix el

punt de vista de l'Arnau sobre la cultura lletrada d'una manera sistemàtica. M'he orientat en la metodologia d'anàlisi de la conversa descrita per Amparo Tusón (1997) i Helena Calsamiglia i Amparo Tusón (1999).

2. *La detecció de les experiències i representacions lectores dels informants* (vegeu Annex 4, per a cada entrevista). Consisteixen a la localització en el text transcrit de l'entrevista de les experiències i representacions lectores en el discurs de l'informant. En aquest punt s'apliquen les eines metodològiques que ofereix l'Anàlisi del Discurs (Fairclough, 1995; Wodak, 2001; Van Dijk, 1998 i 2003). He focalitzat en l'anàlisi 'ideològica' a través de l'anàlisi lingüística dels discursos de l'informant relacionats directa o indirectament amb la lectura. He examinat amb atenció les descripcions i exemples, els contrastos i les incoherències, les expressions metadiscursives (definicions de persones, llibres, espais, situacions), les negacions, ambigüitats i vaguetats, les evidències aportades i els arguments emprats. El resultat d'aquesta anàlisi és un llistat de les creences i representacions lletrades de l'informant.

#### **6.4.3 L'informe**

Després de la fase d'anàlisi de les vivències i representacions de la lectura a les entrevistes he redactat l'informe interpretatiu sobre la representació i experiència lectora de l'informant. M'he orientat en tres estudis que utilitzen la reconstrucció narrativa de l'entrevista com a estratègia d'anàlisi. En primer lloc, prenc com a referència el treball de *Local literacies*, de David Barton i Mary Hamilton (1998), on inclouen 4 estudis de cas sobre les pràctiques lletrades de diversos habitants de Lancaster. En aquest treball aplico el seu mètode interpretatiu-narratiu per explorar específicament el fenomen del desinterès per la lectura. En segon lloc, m'he basat en un article menor de Cathy Burnett i Julia Myers (2002) on també apliquen aquest mètode per analitzar les pràctiques lletrades vernacles de nens i nens de primària a l'entorn de la llar. En tercer lloc, he considerat el treball de Anne R. Reeves (2004), *Adolescents Talk about Reading. Exploring Resistance to and Engagement with Text*, on explora el procés de l'acte de lectura de 5 estudiants adults, emfasitzant també el seu punt de vista i creences sobre l'activitat de llegir.

Seguint aquest autors, l'informe interpretatiu que presento a continuació és una reconstrucció de l'univers lector de l'informant (entorns, experiències, anècdotes i idees relacionades amb la lectura). He intentat teixir en un text descriptiu, narratiu i alhora interpretatiu el punt de vista de l'Arnau, en tant que es considera i el consideren un poc-lector. Les entrevistes 3, 4 i 5 funcionen com a puntals per a la triangulació i contrast de les idees expressades per l'informant. Cal dir que l'ordre i l'organització de l'informe no és l'única

possibilitat, però he escollit aquesta seqüència perquè formalitza el punt de vista de l'informant d'una manera clara i coherent, i que, a més respecta la cronologia de la seva història lectora.

Al llarg de l'informe, incloc fragments de l'entrevista representatius de les experiències i creences de l'informant i dels altres participants, i també algunes de les fotografies fetes durant l'observació dels entorns lletrats.

Cal remarcar que aquest informe que presento constitueix només el primer esborrany del text final. Com ja se sap, el temps és una de les claus de l'etnografia i dels treballs que prenen aquesta orientació. En aquest cas, la fase de recollida de dades, anàlisi, transcripció i construcció del primer esborrany de l'informe s'ha realitzat durant 6 mesos. D'altra banda, cal remarcar que en l'informe no desenvolupo tots els aspectes amb la mateixa profunditat ni considero totes les dades transcrits i analitzades. Hi ha elements subdesenvolupats, repeticions i qüestions que queden poc resoltes, i que es consideraran en la segona fase de recollida de dades. Els resultats que presento a continuació formen part d'un treball de camp que durarà, com a mínim, dos anys.

## Capítol 7. El desinterès per la lectura: converses amb l'Arnau

A: (...) yo creo que tengo:: de la perspectiva del mundo- / sé como es más o menos todo / aunque luego ya:: / no sé no me:: - me cuesta mucho leerme el libro / no sé / es muy raro / me cuesta mucho explicarme también

(Arnau, E-1: 517)

### 7.1 La vida lectora de l'Arnau

L'Arnau té 16 anys i, durant el cicle de converses, estudiava 4t d'E.S.O. a un institut de la zona alta de Barcelona, molt a prop del Passeig de Gràcia. De seguida vaig saber que era un apassionat del futbol, que entrenava en un equip i que el seu projecte de vida era arribar a ser un periodista esportiu. Sabia que per aconseguir-ho hauria de llegir més, ser menys mandrós i més aplicat amb els estudis, però estava convençut que el talent, tal com li havia dit la seva mare un dia, era molt més important que treure un 10 en un examen.

La seva família, d'origen mallorquí, va anar a viure a Barcelona quan ell tenia 2 anys. Els pares estaven separats i vivia amb la mare, el padrastre i el germà gran, en un pis espaiós i agradable, amb una terrassa força gran embellida amb flors, on es passejaven tres gats molt pacífics. Tot i que vivien a dos carrers de l'institut, l'Arnau sovint s'adormia i feia tard a classe; d'altres vegades, no hi arribava perquè simplement no hi anava. Aquell any s'estava esforçant més que mai per aprovar l'E.S.O. Si passava de curs, hauria de decidir si volia continuar estudiant i si començava el batxillerat o no. Em va dir que, si finalment s'animava, triaria l'itinerari humanisticosocial per tal d'esquivar les assignatures de matemàtiques, física i química; sempre 'queia' en aquests exàmens, i també al d'anglès. D'altra banda, pensava que d'aquesta manera estaria ben encaminat en el seu projecte d'arribar a ser un periodista esportiu.

Des del principi, em va explicar amb molta convicció que la seva prioritat era aprovar l'E.S.O. i obtenir el títol. Pensava que, si ho aconseguia, tindria l'estiu perfecte que feia anys que no havia pogut gaudir perquè s'havia de tancar a la biblioteca per preparar els exàmens de recuperació. No em va semblar que aquesta indecisió l'amoïnés gaire. De fet, li semblava que encara tenia temps per decidir-se.

#### Una prioritat: aprovar l'ESO

E: ¿y luego en septiembre quieres seguir con el bachillerato?

A: no lo sé

E: no sabes

A: yo lo:: primordial que tengo ahora en la cabeza es sacarme cuarto de ESO / luego ya:: / puedo tener el verano que quiera / me lo pasaré muy bien / y luego ya decidiré que es lo que quiero hacer / pero lo primordial es sacarme:: la ESO / si yo creo que es muy fácil solo que si no lo empiezas desde el principio si no tienes la base pues / me cuesta mucho más por eso // es por eso / y yo ahora la veo la ESO como muy lejos / y por eso quiero sacármelo y luego ya / pues: ya haré el bachiller o: o lo que sea / y: tengo tiempo para pensar

(Arnau, E-1: 441-417)

## 7.2 De la indiferència lectora a la frustració

L'Arnau afirmava obertament i amb franquesa que no li agradava llegir. Aquest desinterès es va anar fent patent al llarg de les converses, sobretot quan parlàvem dels llibres que estava llegint a l'institut, quan descrivia els seus amics i familiars, i quan m'explicava l'estil de vida que portava. Explicar els motius d'aquesta indiferència va ser molt més complex de formalitzar en paraules per a ell. Em vaig adonar que l'Arnau tenia dificultats per especificar les arrels de la problemàtica, i que jo no el podia orientar perquè no tenia referències d'altres casos. Tinc la sensació que era la primera vegada que l'Arnau reflexionava amb tanta insistència i aprofundiment sobre el seu desinterès per la lectura, però que abans ja n'era força conscient. Cal dir també que per a mi era la primera vegada que m'encarava a aquella situació.

Tot i que l'Arnau es va esforçar a pensar-hi i donar arguments coherents, de seguida vaig percebre que sovint contestava ràpidament les preguntes directes; les defugia introduïnt un altre tema de conversa i preferia explicar-me anècdotes sobre la seva vida escolar. D'entrada vaig pensar que, quan li preguntava per què no havia acabat un llibre o per què mai no l'havia començat, no s'ho podia explicar ni a ell mateix. Ara crec que, més enllà d'això, parlar extensament de la desmotivació lectora el feia sentir incòmode i insegur. Més endavant vaig entendre que reconèixer que un llegeix o no és molt més que reconèixer una activitat perquè llegir també és un valor social que projecta imatges més íntimes d'un mateix, relacionades amb d'altres valors socials com les possibilitats i les capacitats intel·lectuals.

Al llarg de les trobades (i converses telefòniques) em va anar agafant confiança i em va arribar a explicar sensacions més privades que em van fer adonar que s'avergonyia d'aquesta desvinculació amb la lectura i que, quan hi pensava, el frustrava. De manera recurrent, l'Arnau atribuïa aquest desinterès a tres actituds personals: la mandra, la manca d'iniciativa i la capacitat d'abandonar i oblidar els llibres.

Em va sorprendre la sinceritat amb què ell i el Jaime, un dels seus millors amics —que

### La mandra

**A:** (...) creo que soy demasiao vago a la hora de:: de ponerme a: a un libro / pues eso / si no me interesa mucho lo aparto y ya:: me olvido

(Arnau, E-1: 53)

### La manca d'iniciativa

**E:** por ejemplo un libro que hayas dicho que:: que desde la primera página hayas dicho / no puedo

**A:** pues es que son muchos libros / casi todos los que:: veo o sea es que no me intereso casi por por coger un libro y decir / va me voy a leer la primera página sino / no tengo la iniciativa de leer el libro / es eso y luego en el colegio me mandan "has de leerte tal libro" / pues yo: por obligación me leo para luego aprobar el examen / ¿sabes? / pero no tengo las: las ganas de coger un libro y:: y abrirlo

**E:** y en general aunque:: te sientas que te lo estás leyendo por obligación / ¿te lo lees? / ¿todo?

**A:** sí / entonces me lo leo pero me cuesta mucho más entenderlo

(Arnau, E-1: 93-95)



va participar a la tercera trobada—, s'autodefinien de manera explícita com persones mandroses. Aquesta actitud d'apatia que relacionaven no només amb la lectura sinó també amb les seves responsabilitats com a estudiants a l'institut, sens dubte dóna proves importants per explicar el seu desinterès lector, però, com intentaré argumentar, no eren concloents. D'entrada, l'actitud mandrosa és coherent amb d'altres vivències que l'Arnau em va explicar, com per exemple que llegir un llibre des del principi li resultava una empresa costosa i feixuga, i que això feia que no tingués ganes d'obrir un llibre i llegir-lo, sabent que llegir implica temps: “al ver por ejemplo- (...) cuatrocientas páginas / ya dices / voy a estar mucho rato aquí” (Arnau, E-3: 1288).

Certament, la mandra i la manca d'iniciativa explica que l'Arnau no llegeixi de manera voluntària i regular, però no revela l'origen de la indiferència ni tampoc la manca de predisposició. Durant la fase d'anàlisi em vaig adonar que l'Arnau utilitzava aquests arguments com a fórmules recurrents i que, en realitat, responien a la visió socialment estereotipada que es té dels poc-lectors. Més endavant, vaig entendre que, per a l'Arnau, vèncer la peresa i la desgana era un esforç massa ingent que tenia cap o poca compensació perquè no sempre entenia allò que llegia.

### **7.2.1 Dos punts d'inflexió i la presa de consciència: El Jaime i la mare.**

L'Arnau sovint valorava les actituds i vivències que m'explicava establint un abans i un després. En la seva vida, hi havia dos episodis que l'havien marcat com a persona, com a estudiant i com a lector. D'una banda, repetir 2n d'E.S.O. va ser una batzegada que el va fer madurar de cop i adonar-se que estudiar era important per tenir un projecte de vida i ser culte. D'altra banda, al primer trimestre de 4t d'E.S.O., la malaltia de la mare el va fer reaccionar i pensar que estudiar i llegir podia ser tan interessant com jugar a futbol amb els seus amics.

Per a ell, repetir el 2n d'E.S.O. va ser una experiència emocionalment molt dura perquè va significar un trencament abrupte amb l'entorn social i una ruptura de les pràctiques de socialització i entreteniment anteriors. Abans de repetir, s'ajuntava amb els 'gamberros' de l'institut, feia 'campanes' i actuava de manera irreflexiva i rebel. A la darrera trobada, la seva mare em va comentar que l'any que va repetir havia estat força traumàtic perquè l'Arnau ja tenia les relacions socials fetes i a la nova classe eren tot noies i només hi havia un noi, el Jaime, amb qui, d'entrada, no es queien gaire bé. Repetir curs el va fer sentir desferrat del grup d'amics, i això el va portar fins i tot a escapar-se de l'institut per estar amb ells a l'hora de l'esbarjo, quan tots els amics podien sortir al carrer i ell encara no.

L'Arnau em va parlar del Jaime com de la seva 'media naranja'. De seguida vaig entendre que aquest noi havia estat una persona important en la seva vida personal i acadèmica. Tot i que al principi no hi havia afinitat, amb el temps van anar establint un lligam i una

interdependència molt sòlides, especialment quan van descobrir que podien compartir la desorientació i l'enuig que tots dos patien com a repetidors. En un moment, quan els semblava que el món girava al revés, van trobar, l'un en l'altre, una comprensió i complicitat mútues que ara valoren molt i que recorden amb orgull, especialment l'Arnau, qui em va explicar que va

<p style="text-align: center;"><b>Repetir 2n d'E.S.O.: la presa de consciència</b></p> <p><b>A:</b> (...) en segundo antes de repetir / pues me iba con todos los gamberros / eh:: a hacer campana y todo y: / y mil cosas más / pero que:: que después de repetir me: / me enseñó muchas más cosas digamos / se fue más la edad del pavo / veía que mis amigos ya no estaban conmigo / que muchas cosas que hacía antes ya no las podía hacer / luego:: que quería hacer campana ya no hacía campana con mis amigos / o el viaje de fin de curso ya no lo hacía con mis amigos / y estas cosas pues: digamos me hicieron mucho más madurar (...)</p> <p><b>A:</b> porque veía que ya no era tan importante sinoirme con los más gamberros / ni: que me había fumado un cigarro ni nada / sino que:: / que aprender y todo y tener / pues tu cultura / y ser mayor y tener tu cultura era mucho más interesante / que no de que cuando te hablan de algo pues no tener ni idea / y eso a mí pues no me gusta / quiero tener una idea más o menos de todo / y es eso / no quiero ya:: digamos / niirme a fumar todo de cigarros ni hacer campanas sino / estudiar mucho má::s / tener mi: estudio / ya crecer y tener digamos / qué voy a ser de mayor / ya centrarme en eso sino / no en pasármelo siempre bien / sino a la hora de llegar a clase / pues la clase / y luego fuera es fuera / y no: entrar a clase / qué palo que me da clase y voy a: a por el aprobao / sino que me guste la cosa que la entienda / y que ya luego me sea más fácil / pero como: digamos que:: he ido retrasando más / ahora me cuesta mucho más / el esfuerzo que he de hacer ahora es / mucho más fuerte (Arnau, E-1: 425-435)</p>	<p style="text-align: center;"><b>El Jaime: 'mi media naranja'</b></p> <p><b>E:</b> y Jaime que es el chico a través del que:: te he conocido / ¿va a tu clase también?</p> <p><b>A:</b> sí / con él:: / no me llevaba bien con él / siempre que lo veía no: / no me caía bien / pero la vez que repetí:: / me pusieron en su clase / y ya como nos conocíamos ya / pues era con el que:: coño hemos repetido nos ponemos juntos: / y a partir de ahí no sé / es un tío que: me ha caído siempre muy bien / porque es: / digamos mi media naranja porque siempre ha sido <u>igual que yo</u> / <u>en todas las cosas ha sido muy parecido</u> a mí / y muchas veces lo hacemos todo a última hora: / tenemos digamos nuestros: / nuestros mismos sueños muchas veces / tener ganas de <u>sacarnos ya</u> la ESO / o muchas veces va la próxima semana nos ponemos bien a estudiar eh / sí-sí-sí-sí-sí / y a la siguiente semana no hacíamos nada / y estas cosas pues siempre digamos metiéndonos en:: en los mismos marrones</p> <p><b>E:</b> y eh:: bueno / ¿os ayudáis? ¿no?</p> <p><b>A:</b> sí</p> <p><b>E:</b> ¿cuando tenéis que preparar un examen o algo?</p> <p><b>A:</b> siempre / lo bueno es que él: es bueno en matemáticas y todo esto él es bueno / y yo soy más bueno en letras / y siempre nos ayudamos / siempre:: decimos ¡va! ¡que te quedas en mi casa! / te quedas a dormir / y luego ya:: la mañana siguiente pue::s / hacer el examen y estudiamos juntos así / y sí muchas veces lo hacemos así (Arnau, E-1: 330-335)</p>
--	---

trobar en el Jaime un punt de motivació i d'autosuperació acadèmica.

Des que van repetir 2n d'E.S.O., van anar passant de curs en tàndem i 'por la mínima'. Com a duet, es complementaven molt bé: mentre que el Jaime era habilitós amb les matemàtiques, l'Arnau s'identificava amb convicció amb les disciplines 'de lletres', fins i tot quan reconeixia que, en el fons, no li agradava llegir. D'entrada, això em va semblar un contrasentit: ¿com pot un poc-lector compenetrar amb les assignatures de lletres, on cal llegir, i configurar una identitat *explícitament* lletrada? Més endavant vaig entendre que l'Arnau, en realitat, més aviat s'identificava amb les *històries* dels llibres, especialment aquelles que parlaven de la vida i de les passions humanes, com per exemple *La Plaça del diamant*. Tot i que no les llegia, hi tenia accés a través de les explicacions dels professors i dels amics, actitud que era coherent amb la mandra a la qual ell feia referència.

En diverses ocasions, va expressar la seva preferència per aprendre de les converses amb els amics i especialment amb la gent gran. Aleshores em vaig adonar que l'Arnau havia trobat una sistema d'instruir-se i d'obtenir coneixements sobre la vida i sobre els temes que li semblaven interessants a través de la modalitat de comunicació més vella i més natural: escoltar i conversar.

#### Escoltant a la gent gran

**A:** (...) en cançons / es lo que más me siento identificado / o en: o en cosas de explicarme:: alguna persona muy mayor / a la hora de explicármelo como mucho más sabio / y todo / estas cosas me gustan mucho / escuchar / ya que tengo que si me interesa muy poco / lo capto muy bien se me queda y:: / y ya está ahí se me queda siempre

(Arnau, E-1: 479)

#### Escoltant als amics

**A:** e-es lo que: / a mí me gusta mucho el: conceptos de: de la vida / de por qué todas las cosas son así / esto me gusta bastante / me gusta / de todo- de todo un poco / pero no le cojo a algo mucho el gusto / no sé por qué / a la astronomía por ejemplo lo veo y:: me gusta mucho / ¿vale? / o sea las estrellas que tienen muchos millones de años y todo pero no me concentraré en ello / sino que es algo que me gusta mucho pero no: / no sé por qué no lo hago

**E:** ¿prefieres que te: que te lo cuenten?

**A:** sí

**E:** ¿y de astronomía por ejemplo / eh:: te has leído algún =

**A:** no

**E:** = alguna cosa / en revistas o::?

**A:** yo soy:: / me hecho al césped / miro las estrellas / tengo amigos que me cuentan cosas de ello / y: me interesa mucho pero no: / no hago nada más

**E:** pero estos: estos amigos se han leído:: libros o han hecho::

**A:** o: o:: le han contado cosas sí / no sé

(Arnau, E-1: 397-405)

Sens dubte, la comunicació que s'estableix entre un escriptor i un lector a través d'un text, no té el mateix component afectiu que implica la conversa cara a cara. Quan es llegeix a soles, una novel·la, els apunts o el llibre de text, les dimensions emocionals involucrades en l'aprenentatge estan mediatitzades per d'altres estímuls que no són la comunicació oral humana. Aleshores vaig entendre el sentit de les anècdotes que l'Arnau m'explicava contínuament sobre les hores que passava estudiant i divertint-se amb el Jaime. Tant en les converses amb l'Arnau com amb la qual va participar el Jaime, em van explicar desavergonyidament aventures sobre com preparaven els exàmens i els treballs. Sovint es trobaven a casa del Jaime per preparar els exàmens a darrera hora, tenint per davant tota la nit. Van reconèixer que bona part del temps feien el 'tonto' i que es presentaven als exàmens gairebé sense dormir, però consideraven que gràcies a aquestes peripècies i aquests excessos aprovaven, que era el seu objectiu, i que això els feia sentir-se recompensats i els empenyia a estudiar més: "ahora estamos cogiendo otra vez el hábito de estudio" (Arnau, E1: 457).

Com he dit abans, repetir va trasbalsar la identitat social i acadèmica de l'Arnau. Va passar de ser un adolescent popular, inobedient i valerós, a ser un repetidor, un estudiant que es sentia desplaçat del seu cercle d'amics i que la comunitat escolar el veia com algú poc solvent en termes acadèmics. Però amb el Jaime, de seguida van adonar-se que eren els veterans de la nova classe, i que això era un capital social important: estaven envoltats de noies. Eren els repetidors, és clar, però també els únics nois de la classe, els més grans, i els més madurs. Tot dos, consideraven que estaven 'per sobre' de la gent de la seva edat en termes de maduresa i creixement personal.

En diverses ocasions, l'Arnau va establir un punt de contacte molt explícit entre la maduresa i la lectura. Per exemple, parlant del Jaime, em va comentar que a vegades agafava llibres que correspondrien a una persona de quaranta anys, i que se'ls intentava llegir amb una cigarreta a la mà. L'Arnau creia que aquesta actitud, amb el llibre i la cigarreta, el feia sentir més gran i més madur. De seguida va puntualitzar que estava convençut de ser molt més madur que el Jaime, especialment després de patir la malaltia de la seva mare, que li havia fet veure la vida amb uns altres ulls i amb una actitud més respectuosa i culta. Per a l'Arnau, després del trasbals de la malaltia de la seva mare, ser madur i culte era important, i va mostrar ser conscient del paper que el fet de llegir hi podia jugar, encara que només fos de cara als altres. Aquesta consciència, i també la convicció que s'estava fent gran i que calia desenvolupar un projecte de vida va fer que l'Arnau volgués decididament acabar els estudis i intentar llegir tot allò que li demanaven a l'institut.

<p><b>Arnau: 'Aunque lea poco, yo sé que soy muy listo'</b></p> <p><b>A:</b> (...) aunque lea poco / yo sé que soy muy listo / no es por ser creído pero yo sé que soy listo / sólo que <u>soy tonto</u> a la hora de no aplicarlo / eso / al ser listo / y:: leerme un fragmento si me gusta pues / lo entenderé todo a la primera y ya está / al:: no:: gustarme y al estar tantos años sin hacer nada / a la hora de ponerme a leerme un fragmento / que no me interesa / pues me cuesta mucho más entenderlo / y a mí lo que me falta es <u>concentrarme en</u> entenderlo y todo / y luego hacer que me guste</p> <p>(Arnau, E-1: 451)</p>	<p><b>Arnau: llegir 'es cuestión de la edad'</b></p> <p><b>E:</b> ¿y a él le gusta leer?  <b>A:</b> no / no le gusta leer  <b>E:</b> no  <b>A:</b> o sea: a él le dan venadas digamos / porque a veces / se coge un libro y dice / ¡ah! pues este libro:: / él fuma y todo / y dice me interesa este libro / y entre la marihuana y todo pues se lo leía entero <u>porque le interesaba</u> digamos / que es cuestión de la edad / y:: por esto ya se lo lee  <b>E:</b> ¿qué quieres decir por (cuestión de la edad)?  <b>A:</b> pues que:: / a él le interesa por ejemplo  <b>E:</b> a él le interesa leer  <b>A:</b> claro como él fuma sus porros y todos a veces / pues a él le interesa qué es lo que fuma: cosas de estas  <b>E:</b> ¡ah! quieres decir que le-le interesa leer sobre::  <b>A:</b> sí:: ¡no! o:: cosas de genética y todo / porque siempre nos hemos visto mucho más maduros que la gente / y a la hora de: de otras cosas de nuestra edad pues / coge ya cosas de <u>cuarenta años</u> y se las lee:: porque le interesan a él / se ve más maduro y todo</p> <p>(Arnau, E-1: 342-351)</p>
---	--

Al primer trimestre de 4t d'E.S.O., l'Arnau pensava que aprovar era extremadament difícil: ho veia molt lluny. Després de la malaltia de la seva mare va decidir que, li agradés o no, l'havia d'acabar, encara que només fos per fer-la feliç i tenir-hi una bona relació. Aquest moment de la seva vida representat per la mare, el va fer reaccionar i créixer a contracop. A partir d'aquell moment va començar a aplicar-se en els estudis, especialment quan els exàmens s'apropaven, i també a provar d'intentar llegir els llibres que li demanaven a l'institut, com per exemple *L'Illa del Tresor*, *El Quixot* o *La Plaça del Diamant*. L'Arnau era conscient que tant ell com el Jaime intentaven aprovar per fer feliç a les respectives mares: "no aprobamos por nosotros creo yo / aprobamos por mi madre / y él por la suya / para darle la impresión de que / sí que hemos estudiao y: mira las notas y todo y darle una alegría / ya que de tantas veces he estado mal" (Arnau, E-1: 554).

La malaltia de la mare li va canviar la perspectiva que tenia de la lectura. Abans, pensava que la gent que llegia era 'freaki' i va ser com a conseqüència del procés de reflexió que va fer durant aquell període que va començar a respectar les persones grans i els professors, i a valorar els interessos dels altres quan no coincidien amb els seus. L'Arnau em va explicar que després d'aquella etapa va adonar-se que llegir podia ser tan important per a algú com per a ell jugar a futbol. Aleshores vaig adonar-me que a través de l'estudi de cas de l'Arnau podia documentar la presa de consciència d'un adolescent poc-lector, i també que l'hauria de seguir al llarg de la seva vida per veure les transformacions o l'arrelament de la seva actitud lectora, en paral·lel a les etapes de transició i consolidació (estudis superiors, entrada al món laboral, constitució de la família).

**La malaltia de la mare: un punt d'inflexió**

**E:** y: ¿cuánto te queda para terminar la ESO?  
**A:** a mí: este año  
**E:** este año / ¿y tú te la quieres sacar?  
**A:** me la quiero sacar / y a más mi madre digamos que: / que hace muy poco / este mismo año estuvo a punto de morir / porque tuvo na: / un: un problema en la cabeza / llegué a casa y se había desmayao y todo / tenía muy pocas posibilidades de vivir / no sé y eso me da: como más ganas de sacarme la ESO / porque no podía / al primer trimestre lo daba ya:: como muy:: muy difícil para mí / pero ahora esto ya: me hace / que me lea los libros / no sé / seguir para sacarme la ESO como mínimo / y darle a ella: / pues que esté más contenta  
**E:** claro que sí / y antes- antes no te gustaba leer?  
**A:** no para nada / o sea las letras / me gustan si:: si es una historietta: y tiene sus / sus cosas / si no no:: es muy aburrido y cosas de estas / o una lectura muy difícil / no me gusta  
**(Arnau, E-1: 84--89)**

**Ara respecto la gent que llegeix**

**E:** y en tu entorno ¿cómo-cómo valoras las personas que: que por ejemplo:: están deseando que lleguen las vacaciones o los fines de semana para tener tiempo para abrirse un libro? ¿te parece:: // bien?  
**A:** es que: es eso / mi madre me ha hecho:: ver estas cosas / ver: yo antes lo veía y decía:: / pos qué freaki que eres / pues no pero a lo mejor / ahora al pasarme muchas cosas de estas / veo que es su interés / que son sus cosas / y que cada uno tiene pues sus cosas y:: tiene que: que estudiar porque: / es mucho más interesao en eso y es muy aplicao / si tiene ganas de leerse su libro es porque a él le gusta igual que a lo mejor yo tengo muchas ganas de irme a jugar a fútbol / puedo tener las mismas ganas / solo que es su vida y yo tengo la mía / no tiene que ser todo el mundo igual que yo / yo ahora respeto mucho más a la gente  
**(Arnau, E-1: 557-558)**

Arran d'aquesta etapa, els llibres van començar a ocupar dues funcions en la seva vida: eren el mitjà per estudiar i aprovar l'E.S.O., el seu objectiu prioritari, i també un recurs per fer feliç a la mare. En diverses ocasions, em va explicar que intentava llegir els llibres per aprovar els exàmens, arribar a casa i poder dir-li, a la mare, que els havia aprovat. Era la seva manera de portar petits èxits a la llar i de recompensar la Joana. L'Arnau era conscient que, de cara a la seva mare, llegir i aprovar significava moltes coses, com per exemple que havia superat la despreocupació cap als estudis. Fins i tot em va explicar que, a vegades, s'inventava les històries sabent que la Joana no les coneixia, pensant que això podia fer-la sentir més il·lusionada i satisfeta del seu fill. L'Arnau va mostrar consciència que aquestes converses sobre llibres que no havia llegit i exàmens que li havien anat bé projectaven d'ell la imatge d'una persona més responsable i més reeixida de cara al futur.

### Parlar dels exàmens que li han anat bé

**E:** (...) ¿Y hablas mucho de-de: los libros que-que: lees en la- en el instituto / con tu familia?

**A:** bueno / si me entero de ellos sí / y luego si veo que el examen me ha ido bien / pues ya llevo a casa / le digo ei venga que ya he hecho el examen que me ha ido bien / no sé qué / y luego le comento alguna pregunta o algo / y ya está

**E:** pero ella también te puede ayudar a: estudiar

**A:** bueno / ahora no porque ya te digo / estuvo: bastante mal / y ahora está en casa que se recupera y todo más o menos / y ha perdido un poquito de vista y: ya mucho más tranquila y todo / y ara no le pido: no le pido casi nada porque no quiero que se agobie / y prefiero yo estar en mi habitación y currármelo / luego ya: alguna cosa le pregunto si lo sabe pero: poca cosa

(Arnau, E-1: 250-253)

### Parlar de llibres que no ha llegit

**A:** he llegao a llegar a- a casa y mi madre / ¿de qué trata el libro? / y yo pues decirle cada chorrada / de- del libro sabiendo que ella no se lo había leído / entonces ella me decía ah vale-vale-vale

(Arnau, E-1: 499)

### Què pensa la mare?

**E:** ¿y qué dice tu madre de: los estudios?

**A:** que me los saque / que es-es mi futuro y-y: ahora / que puedo tener todos los problemas que tenga / pero que: ella sabe que / que lo más importante soy yo ahora mismo / y que: no me cuesta nada estudiar / cuando es algo que luego en el futuro / no-no vas a querer vivir mal sino vivir bien / pues estudia / intenta que te guste como mínimo / y así luego trabajas en algo que te guste / y estarás mucho más contento / y no vivirás digamos con las ganas de jjoer / ir a trabajar! / yo tengo ganas de llegar a trabajar y: y estar contento

**E:** ¿y qué dice de-de que no te guste leer?

**A:** // no me dice nada / sino: ella prefiere: / que me saque: / si-si he de leerme un libro que me lo lea / que no sea vago y que me lo lea / pero: claro es eso yo muchas veces me invento excusas para no leerme el: el libro / o: sí-sí ya me lo he leído hasta la página veinte y tal / y luego ya que me lo expliquen o cualquier cosa / pero soy: muy vago incapaz de cogerme el libro y ponerme ahora a leer

(Arnau, E-1: 460-463)

Així doncs, l'Arnau tenia molt clar que el seu objectiu immediat i prioritari era aprovar l'E.S.O.. En general, puntualitzava que era la primera vegada que estava disposat a anar a classe, fer els deures, estudiar i llegir els llibres que li demanen a l'institut. Aquesta nova postura cap a la seva formació acadèmica havia estat motivada per incentius externs: fer feliç la mare, aprovar l'E.S.O., recompensar els professors que havien cregut en ell i construir-se una imatge social més sòlida, d'una persona més culta. L'Arnau volia tenir cultura i sabia que estudiar era un camí ben definit per obtenir-la, però també era molt conscient de tot el temps i les oportunitats que havia perdut durant l'etapa 'rebel'. L'Arnau encara estava a temps d'intentar recuperar el temps perdut, però s'adonava que contínuament es topava amb obstacles molt arrelats relacionats amb l'hàbit i les formes d'estudi que arrossegava dels anys anteriors. Sabia que havia de fer més esforços que els seus companys per aprovar i entendre el que estudiava, i això el frustrava. Per això va trobar en el Jaime una persona que vivia una situació similar i amb la qual podia compartir i intentar superar aquesta decepció amb ell mateix.

L'Arnau considerava que no podia llegir un llibre amb la facilitat que li agradaria; em va dir que no podia tenir la pretensió de decidir de sobte llegir un llibre, després d'haver estat tres anys sense llegir-ne cap. L'Arnau estava atrapat en la consciència de no haver fet allò que tocava quan tocava: adquirir coneixements, habilitats i capacitat d'estudi. Quan es posava a llegir, havia de lluitar contra massa obstacles: uns hàbits lectors poc fermes, problemes de

concentració i de comprensió. Fins i tot em va explicar que quan llegia *L'Islla del Tresor* li ploraven els ulls al intentar concentrar-se i posar atenció en la lletra escrita.

**Arnau: 'no puedo pretender leerme un libro con la facilidad que quiero'**

A: (...) yo al nunca leerme / un libro pues / a la hora de ponerme una vez / si no me he leído durante tres años un libro / tampoco puedo pretender leerme el libro con la facilidad que quiero / y ahora ponérmelo a leer los ojos me lloraban / me costaba mucho más leerlo y todo pero / al gustarme la historia más o menos / pues sí que:: pues sí que me gustó bastante

E: o sea ¿era como una resistencia?

A: sí

E: ¿aguantabas porque te gustaba?

A: sí pero-

E: ¿y por qué te lloraban los ojos?

A: de-de fijar tanto la- la mirada para concentrarme / intentarlo leer / y:: a lo mejor al principio no me lo quería leer / pero:: el hecho de querer aprobar / hacía que me lo leyera / y luego ya:: si:: me concentro más y empiezo a concentrar y a leerme solo la novela / pues sí que a lo mejor si me gusta le pillo el gusto / y ahí ya: / es más fácil que me lo lea

(Arnau, E-1: 557-558)

### 7.3 Les tradicions lectores familiars

Les vides dels membres de la família de l'Arnau estaven marcades per interessos bastant heterogenis. La Joana, la mare, de jove era artista i feia actuacions de teatre i de ball fins i tot a París. Li hauria agradat estudiar una llicenciatura però no va poder anar a la Universitat perquè el seu pare no li va pagar els estudis. Treballava de comercial i en aquell moment s'estava recuperant d'una malaltia i considerant si deixava de treballar de manera definitiva. El pare, el Jaume, havia entrat en una fàbrica quan tenia 15 anys, i en aquell moment era director d'una empresa de cuines. A més, aquell any també havia obert un bar de copes i l'Arnau volia ajudar-lo durant l'estiu per guanyar diners. El padrastre, el Tomeu, havia recuperat els estudis quan tenia 18 anys i, segons l'Arnau, estava molt content de tenir una feina que li permetés entrar i sortir quan volia. Aquesta forma de vida professional era una referència per a l'Arnau, que també aspirava a trobar una feina que li permetés organitzar-se el temps sense constriccions horàries. Aquest desig d'autonomia encaixa amb la descripció de la mare, qui em va explicar que quan era petit no el podia agafar en braços ni donar-li la mà perquè cridava compulsivament: "ell es- lliure" (Mare, E-5: 279).

El seu germà gran, el Joan, tenia 21 anys. Tot i que havia aconseguit acabar l'E.S.O., havia sofert problemes de desenvolupament escolar. L'any anterior a quan jo el vaig conèixer, havia fet un curs de fotografia i volia fer-ne un altre per ser càmera de vídeo. De moment, treballava de cambrer en bars de nit. La mare em va comentar que el Joan tenia dificultats d'estudi perquè el naixement li havia provocat un problema d'immaduresa lectoescriptora. Creia que els professors no havien sabut valorar els esforços del Joan tenint en compte aquest *handicap*, i que alguns d'ells van fer-li viure una escolarització aspre, al no creure ni en ell ni en la seva voluntat.

L'Arnau mai no m'havia parlat d'aquesta qüestió i, revisant les converses, és obvi que va respondre exigüament les preguntes que li vaig fer sobre el seu germà. Només en una ocasió em va comentar que tant ell com el Joan no eren bons estudiants ni bons lectors, i que només llegien quan els ho exigien a l'escola: "mi hermano es igual / es leer porque se lo manda el colegio y ya está / pero no somos de: de lectura" (Arnau, E1: 299). ¿Per què no m'ho va explicar? ¿N'estava al corrent? ¿Va ser un acte de protecció del seu germà o simplement no hi va pensar en aquell moment? Això no li vaig poder preguntar perquè, quan vaig acabar de conversar a soles amb la mare i l'Arnau m'havia d'ensenyar l'habitació, ens vam adonar que havia marxat de casa.

Em va desconcertar que, en conèixer el Joan, no reconegués el retrat descrit per l'Arnau. El Joan va esperar amb prudència un moment de silenci en la conversa que jo tenia amb la seva mare per explicar-me que s'havia 'enganxat' al *Harry Potter* i que estava a punt de comprar-se el tercer volum. També em vaig adonar que la majoria de llibres de l'habitació de l'Arnau eren del Joan, i que el Joan havia compartit llibres amb la seva mare, que també se'ls havia llegit. L'Arnau m'havia comentat que el Joan i la Joana s'havien intercanviat un llibre per deixar de fumar, però no m'havia parlat que també havien compartit *Matilda* i *Aloma* entre altres. ¿No ho va recordar en aquell moment, o simplement no ho sabia? Tot i que vaig parlar poca estona amb el Joan, em va semblar que en la seva vida llegir ocupava un lloc més definit que no pas en la de l'Arnau.

La Joana em va comentar que també solia intercanviar llibres amb les seves amigues i sovint n'hi regalaven per l'aniversari. Em va explicar que en aquell moment no podia llegir perquè havia perdut una mica de vista durant la malaltia, però que tenia molts llibres d'astrologia, un tema que li apassionava, i també llibres de cuina que li havien regalat, precisament, deia, perquè no li agradava cuinar. L'Arnau mai no em va parlar de amb detall d'altres familiars, com el seu pare o el seu padrastre, ni de les seves aficions ni lectures. Se li notava que preferia parlar de la seva mare i del que significava per a ell.



**L'intercanvi de llibres entre el Joan i la Joana**

**E:** (...) y hay algún libro que:: que- se haya leído tu hermano / tú / tu madre =

**A:** bueno =

**E:** = así

**A:** = que haya rula: entre ellos sí pero no por mí / el libro de:: dejar de fumar / sí que se lo / se lo pasaban bastante / y-y mi madre entre amigas / a veces también se-se-se dejan los libros / pero nada / entre:: entre conmigo y todo esto:: no

(Arnau, E-2: 837-840)

**Les converses amb la mare quan s'apropa Sant Jordi**

**E:** mhm:: / ¿i tu recordes converses amb ell sobre:: / això / si és important o no llegi::r? = (...)

**M:** ¡sí! ¡amb els dos! / els dos que diuen que sí que-que ells entenen que és molt important llegir / perquè:: jo els dic / dic mira / les faltes d'ortografia es corregeixen molt llegint / perquè:: quan tu estàs llegint / encara que tu no:: / et queda / et queda / perquè la paraula a lo millor està / eh:: amb l'accent a la A / doncs-

**E:** sí / al veure-la diverses vegades / clar

**M:** i ells creuen que sí però no:: (...) et diuen que sí / aquestes-aquestes xerrades normalment sempre són:: / uns dies abans de Sant Jordi ((E riu))

**E:** clar / i ells aleshores ho veuen positiu / però:: no

**M:** sí:: / no:: / que faran un esforç / et faran un esforç / que llegiran / que sí:: / que sí:: / però no com:: jo no els hi dic com / ¡heu de llegir! i:: (...) i fel-s'hi / no / ells-ells:: / perquè jo sempre els hi dic / mira / jo:: ara comprar-vos el llibre perquè no us el llegiu / pues no tinc ganes de:: / ¡sí mama! ¡compra-me'!! perquè el llibre aquest- / sí, ells fan:: / ara no sé:: / el:: el propòsit de fer-ho / però al dia a dia / no es compleix

(Mare, E-5: 305-316)

L'Arnau recordava una conversa especial sobre *La Plaça del diamant* amb la seva mare: ella li va dir que era una història molt maca i això li va canviar el punt de vista sobre la novel·la. La mare em va explicar que solia parlar amb els seus fills sobre la importància de llegir per millorar l'ortografia, especialment cada any uns dies abans de Sant Jordi. També va comentar que a vegades els deia que no tenia ganes de comprar llibres sabent que no se'ls llegirien, que els seus fills li asseguraven amb insistència que sí que s'esforçarien però, que, tot i així, després no portaven a terme aquest propòsit.

### 7.3.1 El record de la primera lectura: “Nadie quiere jugar conmigo”

Sovint, en les narracions i històries de vida es produeix una selecció de records —com també està succeint en aquest informe— i les vivències passades es reconstrueixen segons el present, projectant una trajectòria i establint una coherència entre les experiències passades que es recorden. Em va impactar que els referents en què l'Arnau i la mare es van basar al recordar les primeres lectures de l'Arnau fossin diferents. La Joana no recordava cap moment en què l'Arnau, de petit, li hagués demanat que li llegís un conte; en canvi, recordava amb nitidesa que era ella qui havia promogut la lectura de contes amb els seus fills, especialment abans d'anar a dormir. Em va semblar paradoxal que, en canvi, l'Arnau m'expliqués (en la tercera conversa, davant del Jaime), que quan veia una pel·lícula de Disney sempre exigia a la seva mare que li comprés el llibre immediatament, i que era ella qui li llegia. ¿Cadascun protegia la seva imatge? La mare semblava estar emparant la seva responsabilitat d'explicar contes, com a mare; i l'Arnau semblava que volia explicar-nos (a mi, però també al Jaime) que de més petit li agradava llegir i que ho podia demostrar perquè encara tenia els llibres.

Del període de l'infantesa, l'Arnau no em va explicar gaires experiències. Em va parlar molt breument de la seva afició per llegir contes com *El rei lleó*, *El llibre de la selva* i còmics, com *Mortadelo y Filemón*. Però, per exemple, no va mencionar els contes inventats de la mare. A la darrera conversa, la Joana em va explicar que, quan els seus fills eren petits, cada nit els explicava un conte que ella mateixa s'inventava. Sovint, els protagonistes eren una lluna (la mare) i dues estrelletes (l'Arnau i el Joan). Les històries feien referència a situacions diàries sobre el comportament i les dolenteries del seus fills (per exemple, quan no volien menjar) i, en aquest sentit, eren contes amb una intenció educativa per millorar la convivència a la llar. Recordava que el Joan sempre escoltava atentament i, en canvi, l'Arnau sovint l'aturava per modificar les històries segons els seus interessos personals. Aquesta tradició familiar d'explicar oralment els contes, promoguda per la mare, ¿havia implicat en la vida lectora de l'Arnau i el Joan una exposició menys directa a la lectura de textos escrits? ¿Quina relació hi havia entre aquesta experiència 'lectora' oral i la preferència de l'Arnau per obtenir coneixements de les converses amb la gent gran i amb els seus amics? De nou, vaig fer-me aquestes preguntes massa tard, quan el primer cicle d'entrevistes ja havia acabat.

#### Els contes inventats de la mare: la lluna i les estrelletes

**E:** (...) i quan- quan:: quan era més petit eh:: / ¿recordes eh:: estar amb ell llegint-llegint llibres?

**M:** no / me'ls inventava els contes [jo

**E:** ¿sí?]

**M:** sí / els- me'ls inventava / al gran i amb ell no:: llegir els llibres re- / me'ls inventava perquè / normalment doncs:: / els hi deia / per exemple / no sé doncs / una estrelleta i la lluna ¿no? / la lluna doncs simbòlicament era la mare / i l'estrelleta eren ells / llavors doncs // feia venir bé els contes de coses que havien fet ells / doncs que a lo millor no:: ¡jo què sé! / que no menjaven / per dir-te algo / que no- no han tingut cap problema però- / un- me'n recordo que era:: que:: / doncs que es quedaven tan petits / tan petits / tan petits / doncs que:: es van perdre / i:: i llavors doncs:: / eren les- eren les estrelletes tan petites que es van perdre / i que ningú les trobava / i clar / la lluna no les veia i tal:: / perquè eren molt petites / i aleshores arribaven a casa de la-de la / de-de un dolent doncs que clar / doncs que com estaven tan petits els va posar en una gàbia / llavors el-el-el el:: dolent es va deixar allà un tros de formatge / i les estrelletes van pensar:: / doncs que agafant el formatge es farien grans / llavors es van fer tan grans / tan grans que van rebentar la gàbia i es van poder escapar / no sé:: (...) eren ells / reflectits amb el- amb el conte / i llavors cada nit els hi explicava contes de les estrelletes i del:- / i aixís com el gran callava i escoltava / l'Arnau m'obligava a fer-lo com ell volia / perquè:: a vegades em deia ((imitant la veu de l'Arnau quan era petit)) ¡no-no-no-no-no! l'estrelleta eh:: // doncs- no menjava formatge ¿eh? / ¡menjaven espaguetis! =

(Mare, E5: 27-32)

#### Arnau: '¡quiero el libro ya!'

**E:** ¿ y los- y los leíais vosotros o:: =

**J:** sí yo sí

**E:** = os los leían vuestros padres?

**A:** yo no / a mi me los leía porque:: / o sea:: tengo muchos de Disney digamos / porque al ver la película ya:: / veía por ejemplo el libro un día con mi madre / ¡ah! quiero el libro ya / pues porque es: de eso / que me gustaba / El Libro de la selva // El Rey león / tengo los libros estos

(Arnau i Jaime, E-3: 728-731)

L'Arnau em va parlar amb satisfacció del primer llibre que havia llegit sencer i amb moltes ganes quan tenia sis o set anys: *Nadie quiere jugar conmigo*, de Gabriela Keselman. El guardava i en parlava amb molt fervor. Recordava que l'havia vist en un antiquari, al costat de la botiga on treballava la mare. Segons la Joana, que no recordava l'origen del llibre, pensava que potser el devia haver trobat a la botiga de restauració de mobles on ella i la seva germana treballaven, i que devia haver estat la seva germana qui li va regalar. L'Arnau em va explicar que, allà on fos, estava avorrit i que havia trobat una caixa de contes on aquest llibre li havia cridat l'atenció perquè hi havia un animal (la Joana també em va explicar que a l'Arnau li fascinaven els contes amb animals). L'Arnau va remarcar que aquest llibre va ser el primer que es va llegir sol, 'por mí mismo': va ser un 'capricho de pequeño'.

#### Llegir per combatre l'avorriment

A: (...) no sé ni donde apareció / creo que además me lo encontré en:: / o sea mi madre trabajaba en una tienda de antigüedades / justo al lao había otra tienda / donde conocíamos el chico de ahí / y mirando por ahí:: / entre las antigüedades creo que cogí el-el libro porque había unos cuantos / y lo ví:: y había un animal / y como yo estaba aburrido / pues estaba sentao allí / lo cogí y dije / mira me lo llevo / y me lo llevé

E: ¿pero era una tienda de libros?

A: no / era una tienda de:: antigüedades y todo

E: ¡ah! y ese libro era [una antigüedad

A: sí-no / estaba por ahí] =

E: ah-ah

A: = yo lo cogí como estaba aburrido / y dije mira me lo llevo

(Arnau, E-2: 770-776)



Em va sorprendre que, en la conversa amb el Jaime, ell també recordés el primer llibre escolar que havia llegit sencer, *L'Artur màgic*<sup>18</sup>. El va llegir a Xile, probablement en una estada que devien fer durant les vacances d'hivern a Catalunya. Va dir, sense ressentiment, que des d'aleshores, no havia llegit cap altre llibre sencer 'per a l'institut'. Al llarg de la conversa, va corroborar sense contradiccions aquesta idea de no llegir les lectures obligatòries deliberadament; fins i tot va arribar a dir "sудо ya / no lo leo ((A riu)) / directament" (Jaime, E-3: 751). Sens dubte la primera lectura autònoma i completa d'un llibre constitueix una experiència important, però em va deixar desconcertada que pel Jaime realment hagués marcat un punt d'inflexió tan ultraista. També em va sorprendre que, al llarg de la conversa, el Jaime parlés contínuament de llibres contemporanis que havia intentat llegir, com per exemple *Kafka en la orilla* i altres llibres dels quals no recordava el títol. Tot i que no n'havia acabat cap, de seguida vaig percebre que el Jaime tenia una vida lectora molt activa i diversa fora de l'entorn acadèmic.

<sup>18</sup> No he pogut localitzar aquest llibre en cap base de dades ni en cap llibreria. El Jaime no va dir-me l'autor.

**El primer llibre del Jaime:  
i l'últim que ha llegit  
sencer per a l'escola**

**J:** me acuerdo un libro que leí / pero lo-lo leí un verano / para el colegio / lo leí en Chile porque:: bueno era invierno aquí / verano en Chile / L'artur Màgic que lo tenía que leer / y que fue el único libro que leí así entero para el cole / que no: no me gustaba nada / supongo que (xx)

**E:** ¿no has leído ningún otro libro entero?

**J:** [para el colegio no

(Jaime, E-3: 736-738)

**El primer llibre de l'Arnau: un capritx de nen petit**

**A:** (...) cuando era pequeño tenía mis libros / y me gustaba enseñarlos porque mi madre me los leía o todo pero-/ sí sí que me gustaba eso

**E:** ¿y te acuerdas de esto?

**A:** sí había uno que era: / Nadie quiere jugar conmigo / que era un libro:: / que era un tío que se iba por ai / que nadie quería jugar con él y: / nadie ni ningún amigo suyo y cosas de estas / y esta obra me la leí hace: / sí:: diez años y sí aun me acuerdo

**E:** ¿con cuantos años?

**A:** con seis / o siete por ai

**E:** seis o siete

**A:** es un libro pequeño / setenta páginas a lo mejor / y me lo leí entero / ese libro / fue digamos el único que le puse muchas ganas / y leí yo por mí mismo / de verlo comprármelo y: leérmelo

**E:** y ¿por qué?

**A:** no sé

**E:** ¿qué tenía ese libro?

**A:** supongo que sería capricho de pequeño creo yo / verlo y deci::r / lo quiero / me lo compré llegué a casa / me lo empecé a leer y dije / coño pues me gusta / y ya me lo leí

**E:** y:: ¿Joan también se:: se lo:: leyó?

**A:** no / bueno / no

**E:** no

**A:** mi hermano es igual / es leer porque se lo manda el colegio y ya está / pero no somos de: de lectura

(Arnau, E-1: 284-299)

D'altra banda, també em vaig adonar que els motius d'algunes de les lectures no acadèmiques que l'Arnau m'havia explicat havien estat motivades per estímuls externs al llibre. A vegades llegir era conseqüència d'un 'capritx de nen petit', un acte sobtat sense motivació aparent, cosa que encaixa amb la versió de la mare, que considerava que l'Arnau de petit estava en contacte amb contes perquè els veia com un joguina. En d'altres ocasions, l'impuls lector s'originava en les versions cinematogràfiques, vinculació que revela una visió molt particular i allunyada de la realitat, ja que la immensa majoria de la literatura infantil no ha estat adaptada al cinema. També em vaig adonar que la majoria de llibres que l'Arnau havia intentat llegir de manera voluntària durant l'adolescència tenien una versió cinematogràfica que havia motivat la compra del llibre, com per exemple *Harry Potter* o *El senyor dels anells*. Pel que fa a les lectures de l'institut, la versió cinematogràfica també hi tenia un paper important en tant que substituïda de la lectura, tal com havia passat amb *L'illa del tresor*, *El Quixot* i *La plaça del diamant*.

En un altre moment, quan m'explicava que havia llegit la meitat d'un volum del *Harry Potter*, em va dir que ho havia intentat només per fer la competència al seu germanastre, a qui veia com una persona lectora i intel·ligent: "me leí medio libro / por hacer la competencia al Artur / se lo estaba leyendo / y todo un verano pues lo leímos juntos pero:: / acabó el verano y yo me había leído medio libro y ya:: lo dejé" (Arnau, E-3: 1173). ¿Què porta a dues persones a competir per llegir un llibre? ¿Quin tipus de repte i satisfacció personal comporta llegir més o menys depressa que un altre? ¿Per què en una competició personal com aquesta va ser tan fàcil abandonar i deixar la feina a mig fer? Aquests són interrogants que, com tants d'altres, hauré d'explorar durant la propera fase de recollida de dades.

### 7.3.2 La passió futbolística: llegint el diari i la biografia de l'entrenador del Barça

Les formes d'intentitat a l'adolescència sovint cristalitzen en una identitat ocupacional que encunya interessos, pràctiques i expectatives de vida. L'Arnau volia ser futbolista però, tot i que creia que podia tenir possibilitats, considerava que era massa gran per iniciar aquest projecte. Partint d'aquesta reflexió, pensava que era una opció de vida més factible plantejar-se ser periodista esportiu. L'Arnau es veia a sí mateix com una persona amb aptitud per parlar davant de càmeres de vídeo i explicar coses amb gràcia, i confiava que això l'ajudaria a construir la professió de periodista esportiu. Tanmateix, aquesta capacitat comunicativa no encaixava amb l'opinió de la mare, qui considerava que l'Arnau, tot i ser una persona enjagassada, reconstruïa els arguments de les pel·lícules de manera lineal i avorrida.

#### El talent

**A:** (...) mi madre dice que no es cuestión de: de estudiar mucho sino:: valerlo para ello / porque a lo mejor hay mucha gente que quiere ser periodista / que estudia mucho sacará muchos dieces pero a la hora luego de ser periodista / no vale como ponerse delante de una cámara y contarlo / y yo a lo mejor sí que tengo mucha más gracia a la hora de: / porque me gusta:: y todo / es eso / pero no lo sé

(Arnau, E-1: 437)

#### La mare: ¡quin rotllo!

**M:** (...) i además explicant ell:: tela ¡eh! / perquè per exemple si algo cosa li agrada / una pel·lícula per exemple / que tu per exemple dius / ai mira / he vist aquesta pel·lícula que m'ha agradat molt / pues ell no / ell t'explica des del principi fins al final de la pel·lícula / ¿saps allò? en plan lineal / que dius / ¡ostres no! ¡per favor! / no- no me la- ¡no! / i també té una cosa que vas al cine / si ha vist ell la pel·lícula / te t'explica (...) és d'aquells que dius / mira / ¡jo no vull anar amb tu al cine perquè me t'expliques! ((E riu)) / o a la tele (...) te t'explica la pel·lícula / però-però- / ho explica:: que no és amè (...) és lineal / és- avorrit / així com ell és molt:: / però quan t'explica algo (...) és molt avorrit / però molt molt molt / i jo ric ¿eh? quan li dic (...) no- no- / no m'ho expliquis (...) fa por perquè dius / ara:: ((E riu)) / ¡quin rotllo!

(Mare, E-5: 340-352)

L'Arnau, fora de l'entorn acadèmic, em va semblar que tenia una vida lectora una mica més activa. Li agradava llegir diaris i revistes d'esport per estar informat de les notícies d'aquest àmbit. Em va explicar que gairebé cada dia baixava al quiosc per comprar l'*Sport* o *El Mundo deportivo*, i també anava sovint a la residència de la seva àvia, on podia agafar el diari de franc, a més d'aprofitar per veure-la. L'àvia era una persona a qui respectava molt i amb la qual xerrava amb plaer sobretot els diumenges quan dinaven plegats. A vegades, també buscava els resultats dels partits o informació sobre els nous fitxatges a internet. L'Arnau tenia la impressió que quan llegia alguna cosa relacionada amb el futbol, que l'interessava, llegia molt i s'ho llegeia 'tot'. En a conversa amb la mare, quan li vaig parlar de la lectura de diaris de l'Arnau, em va insinuar que, en realitat, només llegia els grans titulars i les notícies que li interessaven molt.

#### Llegint revistes i diaris d'esport

**E:** (...) y:: y luego:: eh:: fuera del instituto ¿lees algún libro?

**A:** no

**E:** ¿lees libros o revistas diarios?

**A:** revistas sí / me leo / los deportes / o sea siempre me cojo el periódico y me pongo en la zona de deporte y me los leo enteros si hace falta / porque:: es algo que me interesa mucho / por eso yo no quiero ser periodista / sino periodista deportivo / sería eso

**E:** periodista deportivo

**A:** me baso en periodista deportivo porque me gustaría ser futbolista pero: / no creo llegar ¿sabes?

**E:** ¿y eso?

**A:** no sé / me veo con posibilidades pero tampoco me veo: / me veo ya mayor / para ya: / digamos progresar más / y ya de la base de que me gustan mucho los deportes / pues ya: periodista

(Arnau, E-1: 188-195)

#### La mare: de fet... llegeix els grans titulars

**M:** i el diari és:: / tal / *los grandes titulares* i si hi ha algo / llavors sí que:: entra / però si no ho són *los grandes titulares* // és tot ràpid

(Mare, E-5: 304)

#### Compartint el diari amb el germà

**E:** y en tu casa: eh: tu hermano (...) ¿también lee el diario?

**A:** bueno / sí él:: / lo mismo que yo más o menos mi hermano

**E:** de deporte

**A:** sí / o sea cuando yo lo traigo pues:: acabo de leer y digo / Joan si lo quieres / y se lo lee

(Arnau, E-1: 226-229)

A casa de l'Arnau el futbol era un tema de conversa habitual. Excepte el Tomeu que, segons l'Arnau, preferia l'electrònica, la mare i els dos germans eren molt 'futboleros'. Tenien dues butaques al Camp Nou aconseguides per l'avi, que era un directiu del Barça. A través seu, també havien aconseguit rebre periòdicament *La Revista del Barça*. En l'entorn familiar de l'Arnau, les lectures sobre esport eren pràctiques lletrades socialitzades i regulars compartides entre la mare i els germans, i formaven part d'una relació humana més àmplia que els unia, basada en el Barça.

L'Arnau solia comprar o aconseguir el diari a la residència de l'àvia i, quan acabava de llegir-lo, li passava al seu germà, que també el llegia. Després li comentaven les notícies a la Joana, especialment després de la malaltia, que li havia fet perdre la vista i no podia llegir. El futbol i la identificació amb el Barça era, en definitiva, una forma de relació familiar que creava contextos d'interacció. En aquest sentit, llegir hi assumia un rol important: els fills havien d'estar informats per comunicar les novetats a la mare, que no podia llegir.

En la conversa amb el Pol, el professor de català de l'Arnau, em va dir que estava convençut que l'Arnau llegia, o que almenys podria llegir llibres de futbol si volgués, com per exemple les edicions sobre personatges del Barça que solen sortir al mercat el dia de Sant Jordi. No es va equivocar. Aquella diada de Sant Jordi, la mare de l'Arnau va comprar-li la biografia de l'entrenador de l'equip de futbol del Barça, en Frank Rijker. M'ho va comentar en una conversa telefònica, quan estàvem organitzant la tercera conversa amb ell i el Jaime. Em va fer la sensació que era un esdeveniment que tenia ganes que jo sabés. Em va comentar amb satisfacció que estava llegint aquella biografia amb moltes ganes. A la segona conversa jo li havia dit, quan parlàvem de la lectura de diaris, que ell llegia més del que pensava. Crec que aquest comentari el va complaure perquè a la tercera entrevista li ho va explicar al Jaime davant meu. Tinc la impressió que en aquestes dues converses l'Arnau volia demostrar el canvi del qual

m'havia parlat (de ser un 'gamberro' a construir-se com una persona madura i culta), i que per això em va informar que estava llegint la biografia del Frank Raijar.

A la tercera trobada vaig tornar a treure el tema de la biografia i aleshores em va explicar que ell li havia demanat el llibre, que havia vist al quiosc, a la mare, pensant en les tradicions de la diada de Sant Jordi. Em va explicar que s'identificava amb el Frank Raijar, qui havia començat a jugar en un equip amb 16 anys, a l'edat que ell tenia en aquell moment. L'Arnau estava content de tenir el llibre. També em va comentar que un dia havia portat el llibre al bar on es trobava amb els amics i que s'havia posat a llegir-lo. De fet, seguidament va matisar que en realitat havia estat una hora mirant les fotografies del llibre. Durant la fase d'anàlisi em vaig fer preguntes que encara no puc contestar sobre aquest fet: en el moment de la conversa no vaig percebre la transcendència d'aquest esdeveniment social i també personal. ¿Què va significar per l'Arnau ensenyar el llibre davant dels amics? ¿En quina mesura aquest fet va contribuir a afermar el procés de canvi que estava vivint? ¿Quina imatge volia projectar de cara a la colla? ¿Els seus amics, com van percebre el fet que l'Arnau portés un llibre en aquell espai i context d'interacció social? ¿Com van reaccionar? ¿Quin tipus d'interacció i quina conversa va generar la introducció d'aquest element, el llibre, en aquell escenari social, el grup d'amics?

L'Arnau va reconèixer que, en realitat, no havia llegit el llibre sinó que havia mirat les fotografies i les taules estadístiques. Quan li vaig preguntar quantes pàgines havia llegit va resultar que només n'havia llegit quatre. No queda clar si parlava en un sentit literal o aproximatiu. En qualsevol cas, ¿per què, seguidament, es va excusar? Va sentir la necessitat de justificar que, en realitat, no havia començat a llegir-lo seriosament perquè tenia molta càrrega amb els estudis (l'objectiu prioritari) i, a més, mai no era a casa i, per tant, no estava sol i en disposició d'una situació apropiada per llegir. A partir d'aquí em vaig adonar que gairebé en tots els casos, l'Arnau em deia que havia llegit un llibre quan, en realitat, no l'havia llegit. Com intentaré argumentar més endavant, la seva representació del que suposa llegir, paradoxalment no inclou llegir el llibre sinó conèixer les històries que s'hi expliquen. L'Arnau havia desenvolupat mecanismes per parlar de llibres sense haver-los llegit, per desenvolupar una imatge social de 'lector' sense ser-ho en realitat.

Un altre fet social similar em va cridar l'atenció. El professor de català em va comentar que creia que l'Arnau li havia demanat el diari de la sala de professors en diverses ocasions. Tot i que no fos l'Arnau, em vaig preguntar què porta un alumne a demanar el diari a un professor. ¿Quina transcendència té aquest fet en el context de l'institut? ¿Quins efectes provoca en la percepció que el professor té de l'alumne? ¿Com aquest esdeveniment i la interacció humana que genera repercuteix en la seva relació com a persones i, d'altra banda, com a professor que avalua i com a alumne que té la responsabilitat d'aprovar? I, més en concret, ¿què significa per a la identitat d'un adolescent poc-lector demanar el diari a un professor de llengua i literatura

que l'avalua (i el jutja) per les seves capacitats lectores? Què vol demostrar, i què demostra amb aquests actes un poc-lector? Tampoc vaig ser a temps d'aprofundir en aquests significats, però de seguida ho vaig relacionar amb el fet que, per a l'Arnau, tenir una relació personal amb els professors era important i acadèmicament molt motivador.

**Arnau: 'me lo voy leyendo'**

**E:** (...) me contaste por teléfono / que:: que te habían regalado un libro de:-  
**A:** sí / del Frank Raijar (...) ((a J)) ¿te acuerdas?  
**J:** ¡ah! ¡sí! ¡sí! ¡sí! / [que te lo (xxx)]  
**E:** te lo regaló tu madre]  
**A:** ((a E)) si quieres te lo enseño / de:: estadísticas y de la vida del entrenador del Barça / ves al- / este libro pues- el otro día me acuerdo que:: que quedamos en un bar con todos / y ya de: de camino dije / ¡va! saco el libro y:: me lo puse a leer (...) porque me gusta::] / el otro día / me acuerdo que estuve una hora mirándome / todas las foto::s y todo y digo  
**J:** (es lo que iba a decir)  
**A:** claro / y como es futbolista también pues- toda su vida / cómo empezó a jugar / y claro me siento identificao también / y a los dieciséis año::s / se puso a jugar en un equipo de no sé donde y tal / y yo pienso- digo si yo me metiera en un equipo y tal  
**E:** ¿tu madre sabía que:: que te interesaría este libro?  
**A:** sí porque:: fue el día de Sant Jordi y dice ¿que? / ¿quieres algún libro? / o::: ¿algún libro te interesa o algo? y digo / pues acabo de pasar ahora por el quiosco y he visto uno de:: del entrenador del Barça que me gustaría / entonces me acuerdo que salí y no sé qué hice / pero que volví a casa tarde / porque le compré una rosa a mi madre además / fui a entrenar / volví:: / le dejé:: la rosa y dice / mira te he comprado el libro / y yo ¡uala!  
 (...)  
**E:** ¿tienes expectativas con este libro?  
**A:** y ahora ya me lo leo:: y todo / sí  
**E:** ¿y cuántas páginas llevas?  
**A:** cuatro páginas pero:: ((J riu)) // no pero me lo voy leyendo es eso que:: eso / nunca me he puesto a:: parar y a ponerme a leer el libro digamos // porque ahora estoy haciendo otras cosas // casi nunca estoy en casa

**(Arnau i Jaime, E-2: 1074-1089)**

**El professor de català: segur que l'Arnau llegeix edicions de futbol**

**P:** (...) segur que:: l'Arnau té tot els llibres cada cop que apareix / bueno:: / la diada de Sant Jordi / que surten totes aquestes edicions de:: doncs el que diu Laporta / [el que diu el que sigui =  
**E:** exacte]  
**P:** = segur se'ls llegeix o se'ls podria llegir perfectament / és una mica fer el canvi ¿no?

**(Pau, E-4: 56-58)**

**El Pau deixa el diari a l'Arnau**

**P:** sí / no / i que algun cop el-el l'Arnau em penso / és que em penso que havia sigut ell / a la sala de profes sí que en tenim un parell d'exemplars de cada / i a vegades / a mi si me'l demana sí que el deixo / (i que el tornin)

**(Pau, E-4: 343)**

### 7.3.3 La biblioteca familiar

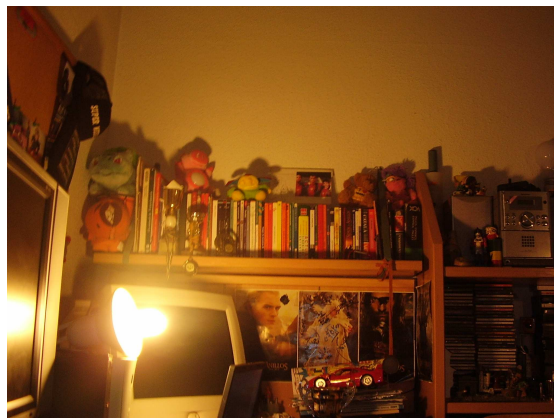
Després de conversar amb la mare a la terrassa, i vist que l'Arnau havia fugit de mi i per algun motiu no volia ensenyar-me la biblioteca, la mare es va oferir a fer-ho. La idea consistia a xerrar sobre la història de cadascun dels llibres de la lleixa on l'Arnau guardava els llibres que havia llegit fins aquell moment. La mare tenia dificultats per descriure l'origen dels llibres i els motius de la lectura, així que va avisar el germà gran, el Joan, que també va intervenir en aquesta conversa. Tot i que la mare va reconèixer alguns dels llibres, i fins i tot se n'havia llegit, el fet de demanar ajuda al Joan va fer explícit que havia pres una certa distància pel que fa a la formació lectora dels seus fills.

A casa l'Arnau, els llibres tenien dos espais ben definits: la biblioteca de la mare i la biblioteca dels germans. La mare tenia els seus llibres ben disposats en un armari al passadís que connectava totes les habitacions i que desembocava a la sala d'estar. Hi havia dues lleixes amb llibres de cuina, astrologia i edicions de best-sellers. Al costat també hi havia les



enciclopèdies que l'Arnau m'havia explicat que ningú utilitzava, o que les consultava ocasionalment per fer un treball si no trobava informació a internet: “si:: no encuentro nada en internet / que:: lo dudo / cojo la enciclopedia” (Arnau, E-2: 666). Al voltant de les lleixes hi havia fotografies emmarcades que recordaven la història de la família. També hi havia un marc amb un dibuix i una nota que l'Arnau havia deixat a l'habitació dels seus pares quan era petit per agrair-los tot el que havien fet per a ell. La mare recordava literalment la frase escrita per l'Arnau: “*gracias papá y mamá por todo lo que me habéis dado*” (Mare, E-5: 60).

D'altra banda, l'Arnau i el Joan compartien una petita biblioteca a la seva habitació doble. Aquesta prestatgeria era més petita però més complexa que la de la mare. Vam parlar de 18 llibres, contes, novel·les, diccionaris, un atlas i diversos àlbums de fotografies. La lleixa estava ornamentada objectes personals, peluixs i figures del Barça i les parets de l'habitació amb pòsters dels seus ídols cinematogràfics. El conjunt de llibres i novel·les de la lleixa en certa manera era una evidència interessant per explorar la trajectòria lectora de l'Arnau, sobretot perquè semblava que estiguessin ordenats a partir d'un criteri cronològic.



Durant les converses anteriors, i sobretot a la segona, havíem parlat amb l'Arnau dels llibres que tenia a l'habitació. L'Arnau m'havia explicat (veure E-2: 627-654) que la majoria de llibres que guardava eren contes infantils, novel·les de l'institut i regals de Sant Jordi. També m'havia comentat que tenia diccionaris: dos de català (un que no recordava de què era i un altre molt gruixut), dos d'anglès (un descriptiu i un altre de sinònims i antònims) i un de castellà. Comparant la narració descontextualitzada de l'Arnau i l'observació en directe de la biblioteca vaig poder comprovar que la majoria coincidien, tot i que, com va insinuar la Joana, semblava que en faltaven. D'entrada, faltava *Nadie quiere jugar conmigo*, que aquell dia li havia tornat. També faltaven contes infantils com l'*Aladí*, *Els cent un dàlmates* i *Star Wars*. També em va sorprendre que no hi hagués *El quixot*, ja que l'Arnau m'havia dit que l'havia llegit quatre vegades i que li agradava molt.

Els contes, novel·les i altres llibres dels quals vaig poder recollir-ne els records de la mare i del germà són els següents. Per a cadascun destaco qui se'l va llegir i també descriu tota la informació relacionada que m'havia explicat l'Arnau a la segona trobada i/o la que em van explicar la Joana i el Joan.

Conte, llibres, novel·les	Qui se'l va llegir ?	Història i significats del llibre
Un llibre d'animals	A	Fa molts anys, l'Arnau va demanar a la mare un llibre d'animals. Ella li va comprar aquest, que és la història d'un conill.
<i>The Time. The atlas of the world</i>	?	-
<i>El rei lleó</i>	A / J	-
<i>L'amor de lluny</i> , de Toni Dalmau	A	-
<i>Els armaris negres</i> , de Joan Manuel Gisbert	J - A	Lectura d'institut
<i>Matilda</i> , de Roald Dahl	J - M A?	Al Joan li va agradar molt i li va passar a la mare. El Joan suposa que l'Arnau també se l'ha llegit.
Curial e Güelfa	J	Lectura d'institut?
<i>L'illa del tresor</i> , de Robert Stevenson	A	Lectura d'institut de 2n d'E.S.O. Va fer una exposició oral del llibre. L'Arnau pensava que el llibre li havien deixat i que no estava a la prestatgeria (E2: 697-700).
La dama de Alba	?	-
Relats d'humor, de Montserrat Amorós	?	-
<i>El misteri del set secrets</i> , d'Enid Blyton	M A / J	El va comprar la mare perquè ella l'havia llegit de petita però no va agradar als fills.
<i>Los cinco</i> , d'Enid Blyton	M A / J	El va comprar la mare perquè ella l'havia llegit de petita però no va agradar als fills.
Pesadillas	J	Li va agradar molt al Joan
<i>El señor de los anillos</i>	A	Li va regalar la mare per Sant Jordi. No el va acabar.
<i>La Plaça del diamant</i> , de la Mercè Rodoreda	A	Lectura d'institut. Li va agradar molt.
<i>Aloma</i> , de la Mercè Rodoreda	J M	El Joan li va passar a la mare
<i>El cercle de l'amor</i>	?	?
<i>El petit roure</i>	J	Li va agradar molt

Taula II: Els llibres de la prestatgeria de l'habitació de l'Arnau i el Joan

En la taula s'observa que entre el Joan i la Joana ocasionalment s'intercanviaven llibres, és a dir, que la mare s'havia llegit algun dels seus llibres, com *Matilda* o *Aloma*. D'altra banda, entre els germans havien compartit llibres de l'institut. Em va semblar interessant un comentari de la mare quan es va topar amb els llibres de *El misteri dels set secrets* i *Los cinco*, ambdós d'Enid Blyton. Es va mostrar frustrada perquè els havia comprat aquestes dues novel·les perquè ella les havia llegides d'adolescent. Les va comprar pensant que també agradarien als seus fills i es va frustrar quan es va adonar que no compartien aquests gustos lectors.

La majoria dels llibres de la prestatgeria eren del Joan o bé se'ls havia llegit tant ell com l'Arnau. Això no coincidia amb la descripció de l'Arnau, qui m'havia dit que el seu germà només llegia les lectures d'institut i que, com a ell, no li agradava llegir ("no somos de lectura", Arnau, E-1: 299). En tot cas, el Joan es va mostrar implicat en la lectura, cosa que té molt mèrit tenint en compte les seves dificultats lectoescriptores. El Joan em va explicar que havia descobert les històries del *Harry Potter* a través de la seva nòvia, i que hi estava enganxat. En aquell moment estava llegint el segon volum i tenia intencions de comprar-se el tercer, tot i que el veia més gruixut que els dos primers. Em va sorprendre que ell i la mare consideressin que el llibre i el joc de la videoconsola del *Harry Potter* expliquessin més coses que la versió cinematogràfica.

**La mare: El vaig comprar pensant que els agradaria**  
**E:** (...) El misteri:  
**M:** dels set:: secrets  
**E:** secrets  
**J:** (xx)  
**M:** aquest:: =  
**E:** sí  
**M:** = el vaig comprar jo perquè els llegia quan era petita  
**E:** sí::  
**M:** pensant que els hi agradaria / i no  
**J:** ¡ah!  
**E:** ¿no? / clar  
**M:** no / o sigui és allò:: de:: *la frustración cuando te haces mayor ¡eh!* ((E riu)) / o sigui *que a mí me gusta y a mis hijos le van a gustar*  
**(Mare, E5: 606-617)**

**El germà: El llibre explica més coses que la pel·lícula**  
**E:** (...) bueno mol-molta gent amb la que parlo ¡el Harry Potter! ¡el Harry Potter! / ¿què té aquest llibre?  
**J:** [no sé és que:: =  
**E:** ¿què passa que tothom el llegeix?]  
**J:** = a mi m'han agradat les pel·lícules / i clar en els llibres t'expliquen coses que:: que no surt a:: les pel·lícules  
**E:** clar  
**J:** si la pel·li t'agrada / pues el llibre suposo que el llibre més  
**(Joan, E-5: 700-705)**

A l'observar la seva habitació vaig detectar de seguida la caixa de diaris on l'Arnau guardava notícies de futbol per recordar-les i poder ensenyar-les als seus fills. Me n'havia parlat a la segona conversa. Per a l'Arnau, guardar coses (objecte, jocs, diaris i fins i tot llibres) era una pràctica fetitxista i de culte al seu passat i a les seves experiències. Era com un acte egotista de confirmació d'ell mateix. La mare em va explicar que l'Arnau sempre havia estat un col·leccionista nat i que de petit sempre feia àlbums de cromos.

#### Guardar llibres per recordar les vivències

**E:** ¿te importaría tirar algún libro? / de los que te hace:n leer en el instituto?

**A:** bueno / depende de qué libro sí / depende de qué libro / ¡coño! este libro pues / me lo he comprado / me ha costao dinero / he hecho clases / de mayor::r pues me acordaré de haber hecho esto / me gusta tener bastantes recuerdos / o sea todos los libros libretas y todo / porque desde:: primero o:: segundo de-de primaria tenía un profe que me caía muy bien / de inglés / y:: siempre:: me decía / o sea siempre lo veía como una persona muy culta y que sabía mucho de la vida / y:: siempre nos decía cuando seáis mayores / todos estos deberes que hagáis hacerlos en una libreta porque luego os hará gracia verlo / seréis muy mayores y diréis / ¡coño! ¡cómo escribía yo! / aquí de mal pensando que a lo mejor escribía muy bien / o cosas de estas

(...)

**E:** (...) por qué las guardas?

**A:** no sé porque recuerdo:: / o sea:: un juguete que tuve a lo mejor de pequeño / un sungoko / que era muy grande / para mí pues- me gustaba mucho y me lo quería quedar / y todos estos juguetes tengo:: a lo mejor / un baúl en:n en el pueblo pues lleno de juguetes / que son recuerdos de mi muñeco favorito:: / cosas de estas

**E:** entonces hay algo emotivo también / en-en los libros

**A:** sí / recuerdos claro

**E:** recuerdos / de: del instituto / ¡ah! oor ejemplo un libro:-

**A:** ese:: libro me acuerdo que: / iba a clase y: y me lo pasaba muy bien con mis amigos o cualquier cosa / y luego pues / quieras que no pues / tema de conversación con tus amigos era ese libro / y te acuerdas

(Arnau, E-2: 783-802)

#### La mare: l'Arnau és un col·leccionista nat

**M:** (...) l'Arnau lo que ha sigut molt aficionat / molt molt molt i molt / és a- és un col·col·leccionista nat / ha fet tots els àlbums / tots els cromos / que puguin have:r / això sí que sempre / ha tingut àlbums i ho guarda to:t i::

(Mare, E-5: 42)

#### Guardar diaris per ensenyar-los als fills

**A:** (...) guardo bastante de los periódicos =

**E:** ¡los periódicos [los guardas]

**A:** = deportivos] / por ejemplo cuando vino / Etó:: al:: al Barça / dije mira esto es un fichaje que:: que (xxx) mucho y todo / y que viniera Etó / o sea pienso que:: a la:: a la época de Pelé / que era muy bueno / pues un periódico de Pelé a mi me habría gustado verlo / pues tal como Etó para mí era- es un crack / pues tener el:: deste de cuando vino y recortarlo / cuando sea mayor / Etó ya ni juega ni nada diré mira / este era Etó y era muy bueno y tal / a mis hijos / o cualquier cosa

(Arnau, E-2: 806-808)

L'Arnau em va parlar que, per a ell, guardar els llibres era especial i màgic perquè a través de cada llibre recordava els moments quan havia aparegut el llibre en la seva vida, com també les vivències passades. Per exemple, recordava quan estudiava a l'institut i com s'ho havia passat de bé amb els companys en aquella època. A la tercera entrevista em va explicar que l'havia entristit que, feia poc, el vell ordinador que tenien es va espatllar i va perdre totes les fotografies i diaris personals que hi tenia. En definitiva, vaig interpretar que, per a l'Arnau, guardar objectes, com per exemple llibres, era un acte simbòlic de culte a la seva identitat, al seu passat, allò que el feia ser i sentir-se l'Arnau'.

### 7.3.4 Els llibres abandonats

Al llarg de les converses amb l'Arnau vam parlar de les lectures obligatòries a l'institut i dels llibres de lectura no-acadèmica que havia intentat llegir. En les seves explicacions vaig trobar reflexions personals que ell feia sobre els motius que el portaven a no interessar-se per un llibre o bé a perdre l'interès durant el primer contacte; sempre deia que tenia molta capacitat

d'arraconar i oblidar els llibres. Pel que fa als llibres no-acadèmics vaig observar que les versions cinematogràfiques li creaven un desig de voler tenir i llegir el llibre: l'Arnau era un poc-lector, un desapassionat de la lectura a qui els objectius dels fenòmens mediàtics tenien efectes, ja que feien que s'interessés per aquests llibres i els comprés. Des de petit, quan veia una pel·lícula de Disney li demanava el llibre a la seva mare, com li havia passat el *Rei lleó*, i el volia de seguida perquè tenia presses per mirar-lo i conèixer millor la història. Per a ell, el llibre era un recurs per conèixer la història més a fons. Recorda que el seu germà li llegia aquest conte i que després ell mirava les imatges i es llegia només els fragments que més li agradaven.

**Arnau: 'quería informarme más y miraba el libro'**

A: (...) El Rey león ya me lo leí / de pequeño (...) me lo leían (...) cuando me iba a dormir o alguna cosa me lo-

E: ¿con cuantos años?

A: no sé / seis o siete supongo

E: ¿y tú te acuerdas cuando:: tu madre te:: te leía cuentos o:: =

A: no / me lo leía más mi hermano

E: = tu hermano tu padre?

(...)

A: luego miraba yo mucho las fotos / y luego pues me lo leía / a la que veía un trozo que me gustaba me leía ese trozo

E: ¿entonces a ti te parecía:: que ese libro era:: especial?

A: sí porque como había visto la tele y todo / veía que en el libro había más:: información digamos / de una historia que a mí de pequeño pues como me gustaba tanto pues / quería informarme más y miraba el libro

(Arnau, E-2: 286-302)

Més endavant, va intentar llegir el *Harry Potter*, també impulsat per la pel·lícula, que li havia agradat. Quan el va tenir entre les mans, es va adonar que el llibre era molt gran i que es feia pesat, i va perdre la competició que va fer amb el seu germanastre, l'Artur. Després, va intentar llegir *El senyor dels anells* però a la pàgina trenta o quaranta es va cansar. Em va explicar que, tot i que la història li agradava molt, llegir-la li costava. En tots dos casos, l'Arnau va justificar la no-lectura a través de l'argument de la mandra. En una altra ocasió, em va parlar de la pel·lícula de *El Código da Vinci* (que va veure a mitges perquè es va adormir al cinema), i en aquest cas va puntualitzar que l'obra no l'interessava en absolut. Sembla que aquesta trajectòria que va des del *Rei lleó* fins a *El Código da Vinci*, amb dos intents de lectura frustrats entre mig, el va portar a desinteressar-se definitivament pels llibres en paper de les versions cinematogràfiques.

**El Harry Potter és un llibre pesat i gran**

E: (...) dime un libro aburrido  
A: el Harry Potter mismo  
E: el Harry Potter no te gusta nada  
A: no me ha gustado / o sea me lo quería leer porque la película me gustaba y todo pero luego a la hora de leérmelo pues: se me hace pesado tan tan grande y tan todo / no sé / no sé  
E: ¿qué quieres decir? ¿que es muy largo?  
A: sí sí / es eso es que:: creo que soy demasiao vago (...)

(Arnau, E-1: 48-53)

**El Código da Vinci: la pel·lícula sí, l'obra no**

E: (...) El Código da Vinci / ¿te lo has leído?  
A: sí / no / he visto la película / bueno  
E: has visto la peli  
A: bueno no es que hay visto la película porque / ese día estaba muy cansao y todo y cuando llegué al cine / me puse a ver la película pero me dormí / pero:: sí que me interesaba bastante la: la película / y luego:: la obra ya no / pero: tengo casi todos mis amigos / que digamos que son de: / listillos y que sí se leen estos libros / y se dejan los libros entre ellos y todo / yo a veces lo veo / y digo ves: / me gustaría a mi / poderme intercambiar un libro con alguien pero no:: / no me gusta  
E: ¿pero lo has hecho alguna vez?  
A: no

(Arnau, E-1: 278-283)

**El señor dels anells: 'estaba cansao'**

E: y entonces / ¿a tí te gusta leer estos libros:: que también hay películas? / ¿como por ejemplo El Rey León?  
A: sí / sí que me gusta pero lo que pasa es que no: no me pongo interés y no me lo acabo nunca / por ejemplo el-el hace dos años le dije a mi madre / cómprame el el: libro de El Señor de los Anillos / porque:: es más extendido y me gustaría saber más / y:: me lo compró:: / me lo: / me lo empecé a leer / pero nada / estuve:: // que me leí hasta la página treinta o cuarenta y ya:: estaba cansao  
E: pero ¿has visto la película por ejemplo?  
A: sí  
E: ¿las tres?  
A: las tres  
E: ¿y las tres sí que las has acabao?  
A: sí / y:: ma gustao mucho la historia / pero luego a la hora de leérmelo pues / me cuesta mucho más  
E: es un poco complicado ¿no? / como hay tantas saga::s y tal  
A: sí: pero / no sé / es sino es porque soy vago creo yo / eso es lo malo y:: / y es lo que no me gusta de mí / pero bueno

(Arnau, E-1: 268-277)

Quan em va parlar del llibre de monòlegs del Buenafuente que la mare li havia regalat al seu germà, es va sorprendre de no haver-lo llegit. Com en els casos anteriors, veia el llibre molt 'totxo', sense fotos. Argumentava que se li feia pesat llegir alguna cosa que no li interessava i afirmava que si un llibre tingués més interès, aleshores li agradaria. L'Arnau descrivia un cercle viciós difícil de trencar: calia que els llibres tinguessin interès per tal que s'animés a llegir-los, però, alhora, no podia saber si els llibres li interessaven si no els obria i els llegia.

**M'agrada llegir llibres que m'interessin**

E: ¿te has leído el libro del Buenafuente?  
A: no / ¿ves? / me gustaba / porque:: es el Buenafuente digamos / y por eso me interesaba / pero igualmente saber todo lo que me explicaba no- / tampoco veía el libro muy:: muy tocho / y:: ni fotos ni nada y (xx)  
E: sí / como son monólogos-  
A: sí / [de humor  
E: son-] / sí bueno / a veces cuesta un poco de:: de entender / de acceder más a la ironía: por escrito / y además que:: te lo tienes que imaginar a él =  
A: sí  
E: = contándolo ¿no?  
A: por eso  
E: sí::  
A: no y:: / y también se me hacía muy pesao leerme / algo que tampoco tenía tanto interés como- / si tuviera mucho más interés por leérmelo sí que me gustaría  
E: ¿qué-qué libro tiene interés?  
A: pues- / la mayoría que sean de fútbol o que tengan algo que:: / que me gusten y:: / o sea cómo- cómo es toda la historia y todo / y si veo que está currao / entonces sí que me gusta / si:: veo que es una: historia norma:l / no pero si no entonces sí que me interesa / si es algo que está currao:: / que está muy bonito / como te he dicho o cualquier cosa =  
E: pero si::  
A: = o que yo también lo piense / tal y como lo dice en el libro  
E: ¿cómo?  
A: si:: veo que mis sentimientos / o hago lo mismo que dice pues / me siento interesao por él  
E: ¿eso te ha pasao en algún libro?  
A: sí / en alguna poesía o cualquier cosa

(Arnau, E-2: 707-724)

**Arnau: 'depende de mi estado'**

E: y entonces / ¿libros eh:: de: de historia? no sé / de la guerra civil o del franquismo o de la:-  
A: sí que me interesan depende de cómo esté / de mi estado también / porque si:: es un día que: no sé / me despierto bien y todo / soy capaz de cogermelo el libro y decir / ¡ah mira! / Franco y tal / me lo puedo empezar a leer / y si veo que algo me suena del colegio o algo pues / sí que cojo interés por ello / el otro día cogí una revista / y vi a mi: prof- a la: a la: mi médico del clínico: / y la vi a ella / y que es muy buena en cosas de la india y todo / entonces me reí todo / ai me leí todo el: el argumento de esta chica / [porque me interesaba  
E: porque la conocías]  
A: sí / por eso

(Arnau, E-1: 378-381)

En aquestes converses també vaig intentar que l'Arnau reflexionés sobre quins eren els motius pels quals certs llibres li semblaven interessants. Va perfilar dues raons, una superficial i un altre més sofisticada. D'una banda, considerava que la lectura depenia de contingències i casualitats com, per exemple, despertar-se de bon peu. D'altra banda, tenia molt clar que els llibres que li semblaven interessants eren aquells relacionats amb el futbol i també les històries normals, ben treballades i maques. Amb algunes d'aquestes històries fins i tot aconseguia identificar-se amb personatges que pensaven o vivien la vida com ell. La biografia de l'entrenador del Barça n'era un exemple que, tanmateix, com hem vist, no havia llegit.

#### 7.4 Llegir per obligació a l'institut i les estratègies de no-lectura

De la mateixa manera que molts adolescents, l'Arnau vivia les lectures de l'institut com lectures imposades, despersonalitzades pel que fa als seus interessos. Aquesta percepció formava part d'una visió més àmplia de l'educació, que considerava una etapa infligida. L'expressió 'llegir per obligació', que és un tòpic estès entre els joves però també entre molts adults, revela aspectes importants del procés educatiu, com per exemple la importància que les percepcions dels estudiants tenen per al seu desenvolupament escolar i la seva predisposició a aprendre.

En la conversa amb l'Arnau i el Jaime vam parlar d'aquesta qüestió. El Jaime tenia idees clares sobre les diverses maneres com es podia llegir un llibre. Considerava que es podia llegir amb objectius i actituds diverses: llegir per llegir (és a dir, per plaer) i llegir per obligació (quan algú com un professor ho manava), i que allò que diferenciava aquestes modalitats de lectura era la predisposició. En el cas del Jaime, acceptava sense resignació que era un poc lector deliberadament, almenys en l'àmbit escolar: no estava predisposat a llegir les lectures obligatòries. De seguida, l'Arnau va fer notar els punts de contacte que hi havia entre aquesta idea de la predisposició i l'argument de la mandra. En tots dos casos, justificaven la no-lectura amb motius vinculats a dimensions personals canviabls: el Jaime, en qualsevol moment podia decidir estar predisposat a llegir i l'Arnau deixar de ser mandrós.

**Llegir per obligació**

**E:** (...) y entonces / el otro día me decías que:: solo:: solo eh:: leías / eh:: como por obligación

**A:** sí

**E:** utilizaste este-esta expresión / ¿qué-qué querías decir?

**A:** por obligación porque:: me mandan ir a:: a comprarme tal libro y a leerme tal libro / y porque el colegio me lo pide y:: luego hacer el examen / si no no creo que fuera yo capaz de- / de ir a un sitio y comprarme un libro / es que me interesa mucho

**E:** mhm:: ¿y crees que esto puede cambiar?

**A:** sí::

**E:** ¿dentro de unos años?

**A:** puede ser (...)

(Arnau, E-1: 520-527)

**Jaime: actituds i objectius de lectura**

**E:** (...) ¿a estos dos chicos les gusta:: leer? (...)

**A:** supongo que sí / supongo que sí

**J:** sí al Santi puede ser que sí (...) porque sabe mucho él (...)

**J:** una cosa es que lea por leer =

**A:** ya

**J:** = otra que le obliguen y la otra que:: le guste / yo no sé si cogerá algún libro / y se lo leerá (...)

**E:** ¿qué diferencia hay entre leer y: leer por obligación?

**J:** no sé:: leer por leer es cuando te lo mandan en el instituto o:: / bueno cuando estudias pues lees / bueno si te interesa el tema es diferente porque lees con más disposición- predisposición / pero no sé cuando:: / lees algo que te interesa de verdad lo haces por gusto (...)

**A:** luego ya // como somos vaguillos / un poco

(Arnau i Jaime, E-3: 185-202)

Crec que les explicacions de l'Arnau, i especialment les de Jaime són importants per entendre el desinterès per la lectura, encara que no l'expliquin completament. La lectura 'obligada' té uns requisits sobre com s'han de llegir els textos, uns requisits pel que fa a la profunditat de la comprensió de la informació, i també uns requisits pel que fa a dates de lliurament i de lectura. Llegir en aquestes circumstàncies no té res a veure amb les lectures lúdiques, on es pot llegir el text on es vol i quan es vol, i interpretar-lo sense aquestes constriccions.

Tanmateix, les pràctiques de lectura a l'institut tenen una doble funció: d'una banda, fer que els alumnes entrin en contacte amb els autors i les obres que la tradició ha ponderat, i d'altra banda, fomentar el plaer per la lectura en general però sobretot d'aquests clàssics. En certa mesura, aquestes pràctiques de lectura involucren una gestió del procés lector: d'entrada, seleccionen els textos, i, per tant, determinen què cal llegir, però també marquen els procediments de lectura (com s'ha de llegir, com s'ha d'entendre el que es llegeix i com s'ha de demostrar —generalment a través del comentari de text— aquest procés de lectura i allò que s'ha entès). Les pràctiques de lectura a l'institut sovint parteixen d'uns requisits sofisticats i d'un punt d'arribada que ja està determinat i consensuat per la tradició.

A més, l'estudiant s'exposa a ser avaluat en molts nivells: per les seves habilitats lingüístiques, per la seva capacitat interpretativa i de respecte cap a la tradició, per la seva capacitat d'atenció durant la lectura i també pel seu coneixement del món, la seva cultura i la seva humanitat. En certa mesura, a través de l'avaluació de les habilitats lectores s'avalua a l'estudiant com a subjecte, com a ciutadà i com a persona humana. Això em va fer entendre la importància que per a ells tenia l'ambient a l'aula i les possibilitats de participació, on, a través de la interacció, podien demostrar al professor (i als companys) moltes més capacitats que per escrit.

D'altra banda, l'Arnau i el Jaime van descriure situacions de lectura a l'institut que em van fer adonar de la rellevància que l'ambient i la interacció a l'aula, i també la relació professor-alumne, podia tenir en el trencament d'aquesta dinàmica de resignació cap a la lectura. A tots dos els molestava sentir la pressió de les relacions de poder a l'aula per part del professor. L'Arnau em va explicar que quan un professor no li 'queia bé', aleshores l'assignatura no li agradava. Que li agradés o no una assignatura depenia dels professors i no pas dels continguts: "una profesora que ya entra con: con malos rollos y todo:: y:: / ya no me gusta" (Arnau, E-1: 109). L'Arnau em va explicar que l'any anterior no li agradava l'assignatura de socials i que, en canvi, aquell mateix any havia obtingut resultats molt bons com a conseqüència d'una relació motivant amb el professor. La causa d'aquest canvi havia estat una trucada del professor durant la malaltia de la mare, preocupant-se per a ell, valorant-lo com a



persona i recolzant-lo. En diverses ocasions va comentar que, des d'aquell fet, havia començat a respectar a la figura del professor en general, considerant que aquest era més intel·ligent que ell.

En la quarta trobada amb el professor de català, aquest va mostrar ésser molt conscient dels efectes que la relació professor-alumne podia causar en la motivació i l'aprenentatge dels alumnes. Aprofitant la seva joventut (26 anys) i el caràcter obert i alegre, el Pol intentava mitigar les relacions de poder a l'aula. De fet, s'havia guanyat la implicació acadèmica de l'Arnau i del Jaime (i també la de la majoria de companys), almenys en la seva assignatura. El Pol proposava activitats diverses: els havia acompanyat al programa Pica-lletres, feien representacions de teatre a l'aula, feien activitats a l'aula d'informàtica, etc. L'Arnau destaca que entrava content a les classes del Pol, i el Jaime, tot i que el considerava una mica 'vacilón' valorava que era l'única classe de la qual sortia amb una idea general del que s'havia estudiat. Per a l'Arnau, el Pol era una persona important i durant la conversa va intentar protegir la seva imatge davant de les consideracions del Jaime: "en el fondo es buena persona" (Arnau, E-3: 228).

**Arnau: El 'bon rotllo' amb el Pol**

**A:** (...) sea yo respeto mucho al profesor porque sé que es mucho más inteligente que yo: / y todo pero como mínimo tener / no sé un respeto al alumno o cualquier cosa / o con la forma de explicar: / pues no me gusta

**E:** y: y:: este este profesor de veinte años que:: que me has comentado / cómo:: ¿cómo es? / ¿cómo da las clases?

**A:** pues es muy / es un poquito vacilón ((E riu)) pero hay buen rollo porque / le puedes decir cosas a él en vez de- tener las ganas de decirle algo a algún profesor y tenértele que callar / porque no:: / pues el tío prefiere:: más que:: haya más buen rollo entre profesor y alumno / intentarle que te apruebe / pero ¿sabes? no: hacerte: favores / pero sí:: como mínimo que / que haya relación entre profesor y alumno y que haya más buen rollo / y eso te hace: pues no sé / que entras a clase entras más contento / y es eso

**E:** ¿y tus compañeros piensan lo mismo?

**A:** sí

**E:** ¿sí?

**A:** de este profesor sí / dicen que es un poquito vacilón / porque a veces le dices cada cosa que se queda así / y dice bueno bueno cállate que no sé qué que yo soy el profe / y como él sabe más: / pues bueno / pero que igualmente es buen tío

(Arnau, E-1: 113-119)

**Jaime: 'salgo con una idea general'**

**J:** pue::s el Pol explica bastante bien dentro de lo que cabe / yo: / salgo de sus / yo creo que es la única clase de la que salgo diciendo / con una clase me basta para poder hablar sobre el tema / es de la única clase que salgo:: con una idea general aunque sea digamos / de eso / por lo demás:: / su actitud no me gusta mucho porque es como si te estuviera rajando todo el rato / o sea / es como una presión constante / entonces: claro // no sé / no losé

**E:** ¿pero qué quieres decir? [porque:-

**J:** no / su forma de ser / es un poco vacilón / o sea:: / él es como si fuera superior

**A:** sí pero:: / en el fondo es buena persona

(Jaime i Arnau, E-3: 225-228)

El Pol, com ell mateix deia, potser perquè feia poc que també havia estat estudiant, volia trencar amb el tòpic segons el qual el professor que fa classes avorrides que provoquen que els alumnes odiïn la literatura. El Pol era molt conscient de la importància dels materials de lectura i de la motivació, i sobretot de les repercussions que les classes i els professors podien generar en les vides lectores dels alumnes. Em va explicar que en un curs, saltant-se les normes del departament perquè era substituït, havia portat a classe contes com *El Pou i el pèndol*, d'Edgar i Allan Poe. Al dia següent, tres alumnes havien anat a buscar l'antologia de contes a la biblioteca. Explicant aquesta anècdota, va destacar que, si hagués portat lectures 'avorrides', potser aquells tres alumnes 'passarien' de la lectura per tota la seva vida.

Tenint en compte les seves experiències personals com a estudiant, i les consideracions dels amics amb relació a la formació lectora, com a professor de català no només es proposava apropar els alumnes a la història de la literatura catalana, sinó sobretot fomentar que cada alumne trobés el sentit que la lectura podia tenir en la seva vida, segons els seus objectius professionals. A través de les seves classes es proposava una intervenció social, lluitar contra el que ell anomenava l' 'analfabetització emmascarada' (els joves alfabetitzats que, malgrat l'escolarització, no saben interpretar críticament textos quotidians com un contracte o bé els estatuts del treballador d'una empresa).

**Pol: L'odi per la literatura**

**P:** (...) havia tingut profes / que realment em feien odiar la literatura / i jo tinc amics ara / enginyers / sobretot gent de ciències / enginyers i tal que em diuen que a ells els hi van fer odiar la literatura

(Pol, E-4: 99)

**Pol: Lluitar contra l' 'analfabetització emmascarada'**

**P:** (...) jo t'haig de donar i et vull donar una mínima cultura del que són els clàssics / com dius de la literatura catalana / però també ampliar una mica / mira / a vere / no tothom es dedicarà a això / per tant / és necessari que tinguin aquesta base però / potser és més necessari que sàpiguen interpretar qualsevol text // vull dir / ja no només que els hi agradi / jo que sé / que se'n vagin a: / a tirar el currículum al Decatlon / i que es puguin llegir ells els estatus del treballador i interpretar-los a la primera ¿saps? / a vegades el que- / lluitar una mica contra aquesta: analfabetització emmascarada que hi ha ara ¿no? / d'alumnes que no estan totalment alfabetitzats però que en el fons no saben interpretar / un text-jurídic-bàsic / com pot ser jo que sé / un contracte laboral / o: o no saben redactar un currículum / vull dir una- algunes coses immediates que necessiten: que necessiten la majoria / i no els quatre que acabaran-

(Pol, E-4: 60)

D'altra banda, el Pol també dedicava, abans de cada lectura obligatòria, una estona a xerrar amb els alumnes sobre els gustos lectors. Per exemple, els preguntava si els agradava la poesia, i quan la major part dels alumnes contestaven que no, els feia veure que, en realitat, el que no els agradava era llegir un llibre en concret, un autor o un gènere.

**Pol: la lectura en una escuderia de motos**

**P:** jo em proposo / eh:: / no em proposo tant que (...) coneguin de pe a pa la història de la literatura catalana / tot i que: és la meua funció i sí que la duc a terme / però:: el meu propòsit no és tant aquest / sinó més / preparar-los / que tinguin una base lectora mínima per qualsevol sortida que tinguin després / tan a nivell professional com a nivell personal (...) o sigui el meu objectiu és que un alumne per exemple / que acabi sent mecànic ¿val? / que acabi treballant / per posar un exemple:: fàcil i una mica absurd potser / que acabi treballant a una escuderia de motos ¿val? / que:: en el fons sigui un fanàtic / doncs de les revistes i llibres sobre motos per exemple / és a dir / preparar un mínim perquè en qualsevol sortida que tinguin / siguin una mica especialistes en això / és a dir que no es quedin només en un treball:: i:: que ho facin per guanyar diners i tal / sinó potenciar de que en el fons la lectura es pot transportar a qualsevol àmbit (...)

(Pol, E-4: 50)

**Pol: 'a veure ¿tu no llegeixes absolutament res?'**

**P:** (...) jo sempre els faig la mateixa pregunta la primera classe / ¿qui li agrada i qui no li agrada llegir? / i els que no: / i la majoria responen que: tiren la mà quan dic qui no / a qui no li agrada llegir / i la meua resposta és a veure / ¿tu no llegeixes absolutament res? / bueno sí llegeixo jo que sé / eh:: la revista glamour / dic val / aleshores t'agrada llegir / el que passa és que no t'agrada llegir / jo que sé / el Tirant lo blanc / però ja t'agrada llegir un altre tipu de:: lectura / no de literatura però sí de lectura / hi ha molta gent / molts coneguts / molts col·legues / que:: són fanàtics de llegir el diari / es llegeixen El País o La Vanguardia / mh:: de dalt a baix cada dia / i aquests son gran lectors / són grans lectors de diari (...)

(Arnau, E-4: 50)

Per a l'Arnau, el Pol era un professor de referència. El Jaime, tot i que era més crític, tenia una visió de com havia de ser una classe que coincidia bastant amb la de l'Arnau. L'ideal de situació de classe, de professor i d'educació era semblant a la que havien vist a la pel·lícula de *El club de los poetas muertos*, on el professor ensenya els alumnes a llegir poesia a partir de

les experiències, dels sentiments, i també a través d'activitats originals podríem dir 'poc acadèmiques'.

**Arnau i Jaime: *El club de los poetas muertos*, l'educació ideal**

**E:** (...) de-de las sesiones que os explican literatura:: / libros digamos clásicos de:: la literatura catalana o castellana / ¿cómo os gustaría que fueran? / para que os sintierais motivados o para que os dieran ganas de:

**A:** como el de catalán más o menos / que haya buen rollo / entre:: profesor y alumno / no que:: / o sea que él vaya allí y lo explique todo como sermón y luego irse / sino que él también le ponga entusiasmo y que nosotros aprendamos / en que intentamos ayudar para que lo entendamos / y tal

**J:** que haya buen rollo / participemos / es lo que está haciendo el Pol / una clase más didáctica / un día / que nos habla el autor así y otro día que nos daba ir al aula de informática a buscar / a buscar información sobre:: el siglo: / a luego resumirlo y:: =

**A:** hay una peli que es así (...) la peli esta de:: los chicos del coro algo así / que es / no sé cómo se llama (...)

**J:** ah:: la de::] / tú dices la de:: los poetas estos

**A:** sí / el libro de [los poetas muertos

**E:** poetas muertos]

(..)

**J:** a mi me gusta mucho

**A:** sí este tipo de profesor a lo mejor te hace un- / no sé la poesía por ejemplo / que también hace él la poesía / hace a lo mejor las letras de la poesía jugando al deporte / que hay un:: momento en que dice ¿qué es lo que sientes? / ¡dí rabia! o algo así / y a lo mejor pegando un saco pues dices cosas que / (xx) la poesía (...) [que saquemos más lo que llevamos dentro

**J:** lo que sientes] / claro / lo que sintieron ellos más o menos intentar repetir lo que sintió- lo que escribió el [poeta = (...) en ese momento así

**A:** o que lo hagamos nosotros / qué es lo que sentimos nosotros entre- / y hacerlos nosotros

**J:** a la hora de escribirlo claro / como pa' poder familiarizarte / para haber sentido algo parecido

(Arnau i Jaime, E-3: 1214-1233)

#### 7.4.1 Llegint la versió cinematogràfica de *L'Illa del Tresor*

L'Arnau i el Jaime em van parlar de diversos llibres que havien llegit a l'institut, i també de com els havien viscut. L'Arnau recordava que, a 2n d'E.S.O., havia llegit *L'Illa del Tresor*, de Robert Stevenson. La professora els havia donat una llista de títols i cadascun n'havia de triar un, llegir-lo, preparar un treball i fer una exposició oral davant dels companys. Durant un mes i mig, els alumnes anaven sortint a la pissarra, escrivien el títol, explicaven la història del llibre que havien escollit i descrivien els personatges principals. Tot i que a l'Arnau li feia pànic sortir a la pissarra, considerava que havia estat una bona experiència, sobretot perquè la professora s'havia llegit el llibre 'personalment' i, malgrat això, havia obtingut bons resultats sense haver-se llegit el llibre.

L'Arnau va detallar tot el procés de preparació de l'exposició. Tot i que li feia 'pal', es va començar a llegir el llibre. Quan portava 100 pàgines, per casualitat va obrir la televisió i es va adonar que estaven fent la pel·lícula del llibre. Després de veure-la va trobar tota la informació que necessitava per preparar l'exercici al Rincón del Vago. Considerava que també havia tingut molta sort al trobar-hi exactament el treball que havia de presentar: el va copiar i el va memoritzar. L'Arnau havia arribat a la conclusió que professors d'instituts diferents demanaven treballs idèntics i que, per tant, sovint els treballs que ell havia de presentar ja existien en algun lloc d'internet. Tot i que no vaig poder-li preguntar, penso que aquí el comentari de text clàssic hi té un pes important.

És interessant que a l'entrevista amb el Jaime, quan va tornar a sortir el tema de l'exposició oral d'aquest llibre, el Jaime li va preguntar, dubtant, si realment se l'havia llegit. L'Arnau va afirmar que no, però després va dir que se l'havia llegit gairebé sencer i que havia abandonat quan li quedaven 70 pàgines (a l'entrevista anterior m'havia dit que havia llegit 100 pàgines): si el llibre en té 300, els números no encaixen. Tanmateix, això posa de manifest un tendència que hem anat veient en l'Arnau: per a ell veure una pel·lícula o llegir un resum d'un llibre equivalia a llegir el llibre. L'Arnau creia que llegir significava més aviat accedir a la informació general que contenia el llibre, sense importar l'acció de processar el llenguatge: podia conèixer la història a través de qualsevol mitjà (explicacions del professor, resums d'internet, versions cinematogràfiques).

**Arnau: 'me informé bastante'**

E: (...) La-la isla del tesoro:  
A: este me lo leí // en segundo (...)  
E: ¿era:: lectura obligatoria?  
A: no / era:: un: trabajo que teníamos que hacer (...) / te lo habías de leer:: y luego:: en- / delante de la:: delante de la profesora una exposición oral / te preguntaba y tú tenías que escribir el título en la pizarra / el año y todo / y luego hacer la:: / decir los personajes principales / cosas de estas  
E: ¿y esto lo hizo to-todos-todos los alumnos? // o sea que estuviste bastante tiempo  
A: sí:: / estuvimos un mes y medio me parece  
E: ¿y fue una experiencia bonita?  
A: sí / me gustó bastante porque: / la historia me la empecé a leer / y justo dije / ostras / que-que me daba palo / llevaba ya cien páginas y:: / y ya se me hacía pesao / y me quedaban dos días / y justo / miré la tele y puso:: / *L'illa del del tesoro* / y me quedé yo / ¡ostras! / ¡qué buena suerte tuve! / y vi la película y- / y luego:: mirando El rincón del vago / que es una página web / me informé bastante más / y justo encontré el trabajo de:: de aquí / en el rincón del vago / el mismo / estaba todo hecho / entonces de eso todo hecho / lo copié:: y:: y me lo:: memorizaba / y así me lo estudiaba / lo hago mucho esto / lo cojo de internet / y:: muchos profesores lo:: lo cogen y el mismo trabajo está en:: estas páginas web / si lo veo ya lo puedo hacer

(Arnau, E-2: 647-658)

**Jaime: '¿te lo leíste?'**

A: ¿y el día de la Cecilia Canudas?] / (...) que yo leí:: *La Illa del tesoro* / ¿te acuerdas? =  
J: sí que:el-  
A: = que hicimos exposición oral  
J: sí  
A: ese libro- =  
J: ¿te lo leíste?  
A: = no / yo me lo leí casi entero / pero justo cuando esta a punto de acabar de leer / salió la peli por la tele / y dije / ¡ala! ¡menuda suerte! / y vi la película / y al final del libro / que me quedaba::n setenta páginas a lo mejor pues / yo vi la película / expliqué toda la película ((E riu)) / ¡pero me fue bien eh! ¡que aprobé! =  
J: yo ese trabajo no lo hice  
A: = con un siete o algo

(Arnau i Jaime, E-3: 739-747)

#### 7.4.2 Llegint *El Quixot* per quarta vegada

Al curs 06-07, a l'assignatura de Llengua i literatura castellanés havien llegit literatura del Renaixament (poesia castellana, Quevedo i Góngora) i el *Quixot*. Com a material d'estudi, utilitzaven un llibre de text on hi havia lectures de dues pàgines amb fragments dels diversos textos clàssics i contemporanis de la literatura castellana. El llibre de text també incloïa biografies dels autors, i això havia fomentat que l'Arnau cregués que havia llegit moltes biografies. També em va impactar que, a la primera trobada, l'Arnau parlés de *El Quixot* com un llibre que havia llegit quatre vegades (a 1r, 2n, 3r i 4t d'E.S.O.) i que destaqués que li agradava molt.

Al llarg del cicle d'entrevistes va repetir en diverses ocasions que *El Quixot* era una lectura 'fantasiosa' que li agradava, i de la que valorava que fos divertida i el fes riure. ¿Què havia fet que l'Arnau pensés que havia llegit aquesta novel·la, extensa i complexa, quatre vegades? En realitat, tal com va puntualitzar el Jaime, havien estudiat *El Quixot* quatre vegades i, tot i que ho hauré de confirmar en les properes entrevistes, si havien llegit una versió adaptada o potser només el llibre de text (a la prestatgeria de casa de l'Arnau no hi havia cap edició, i com que va fugir de mi, no li vaig poder preguntar). El Jaime va preguntar a l'Arnau si l'havia acabat i l'Arnau va contestar que se 'sempre se l'havia anat llegint'.

**Arnau: *El Quijote*, 'ya me lo sé'**  
**A:** (...) a mí siempre me ha gustado el Quijote / es una historia bastante rara y todo / y me gusta bastante  
**E:** ¿por qué? / ¿por qué crees?  
**A:** porque ya: tengo información sobre ello / de tantas veces que me lo he hecho / ya me lo sé  
**E:** o sea tú crees que si: te cuentan / antes de leer un libro / [si te cuentan la historia-  
**A:** no: no:] / si me cuentan más o menos algo / por ejemplo la primera- la primera salida que tiene / que coge sus armaduras / y: las armaduras sé que están / hechas: pues: hechas polvo / luego su casco / que se lo curra y todo / y luego de una ostia se lo rompen / cosas de estas pues me acuerdo / luego el yelmo: / cosas de estas  
**E:** ¿y por qué te impactan esta:s-? / [¿por qué te acuerdas?  
**A:** no:] / porque lo he repetido tantas veces ya que: / que hecho: / cada vez que lo tenía que hacer ha sido estudiármelo para hacer el examen luego / y aún así yo creo que se me ha quedado poco de lo que se me tenía que haber quedado / [pero bueno  
**A:** no:] / porque lo he repetido tantas veces ya que: / que hecho: / cada vez que lo tenía que hacer ha sido estudiármelo para hacer el examen luego / y aún así yo creo que se me ha quedado poco de lo que se me tenía que haber quedado / [pero bueno  
**(Arnau, E-2: 910-916)**

**Jaime: 'me acuerdo de lo que me han explicado en clase durante cuatro años'**  
**E:** El Quijote-el Quijote lo habéis leído: =  
**A:** sí  
**E:** = cuatro veces o así  
**J:** sí / cuatro veces: / es que nos lo han pedido cuatro veces / y: es que nunca me he puesto / ((a A) ¿tú lo has acabado?  
**A:** no: / yo siempre lo he ido leyendo / nunca me lo he acabado del todo / luego he visto la peli / luego he vuelto a leer / me acuerdo de muchas cosas del Quijote  
**J:** sí / me acuerdo de lo que me han explicado en clase durante cuatro años / (o que me han pedido en el examen)  
**(Arnau i Jaime. E-4: 834-839)**

En qualsevol cas, l'Arnau pensava que coneixia *El Quixot*, que ja tenia informació sobre aquest llibre i que, després de llegir-lo (o estudiar-lo) quatre vegades, li havia anat agafant el gust. Aquesta actitud tan positiva cap al *Quixot* no quadrava amb ni amb el caràcter mandrós que ell mateix s'atribuïa ni amb comentaris que havia fet sobre els llibres avorrits, que definia com aquells que eren llargs i gruixuts (com el *Harry Potter*). Això confirmava la idea que l'Arnau podia conèixer les històries dels llibres que no llegia i en podia parlar, tal com va demostrar narrant algunes de les escenes de *El Quixot* que recordava amb plaer. La manera com explicava aquestes escenes em va fer lligar-ho amb una observació del Pol, que m'havia dit que als alumnes els agradava que els expliquessin les biografies dels autors i les històries de les novel·les a l'estil 'salsa rosa'.

#### 7.4.3 Llegint el resum de *La Plaça del Diamant*

Aquell any, a l'assignatura de català, havien estudiat *La Plaça del Diamant*. Tot i que considerava que era un llibre avorrit, la història li havia agradat per diversos motius. El primer

era que el professor substitut, el Pol, feia classes entretingudes i li 'queia' bé, sobretot després dels 'mal rotllos' que hi havia hagut amb la professora que havien tingut al primer trimestre. En concret, em va explicar que el Pol els havia comentat que si llegien amb atenció, les històries dels llibres hi trobarien dobles significats. Des d'aleshores, quan llegia la novel·la 'li passava', és a dir, que els trobava. El segon que en va parlar amb la seva mare, qui s'havia llegit el llibre i li havia dit que la història podia interessar-li perquè era molt maca.

**Arnau: 'ahora me pasa bastante'**

A: (...) el: de catalán me acuerdo que dijo que- / que la lectura si la lees no son- no es simplemente una lectura sino que hay más / si te lo lee::s / hay doble significado:: / y entonces la historia pues te gusta / y esto pues ahora / me pasa bastante / con La plaça del diamant es cuando me ha pasado

(Arnau, E-2: 527)

**La conversa amb la mare**

E: (...) este libro de La Plaça del diamant / eh:: ¿se lo enseñaste tú?

A: no / me lo / ella ya:: / o sea yo le dije que tenía examen de esta: de este: de este libro y me dijo que: / es una historia muy bonita que:: / que me podía interesar / y yo ahí ya me había interesao mucho más: / y claro a mí al-al gustarme esta historia / yo le contaba todas las cosas que yo me sabía / y además-además le vacilaba y todo / ¡ah::! ¡a ver si me sabes por qué era tal y cual! / y luego se lo contaba yo

E: y al final ella se lo: se lo volvió a leer o:

A: no: no ya: ya lo tenía (leído)

(Arnau, E-1: 246-249)

Tanmateix, l'Arnau no es va llegir la novel·la. Em va dir que s'havia identificat amb el Quimet que, com ell, era una persona gelosa i que, quan es va morir, la història va perdre l'interès. Com en d'altres ocasions, va trobar un resum a internet que resumia cada capítol en dues o tres línies i va veure la versió cinematogràfica. Durant la conversa, però, va demostrar que coneixia detalls de la història.

**La plaça del diamant: em va deixar d'interessar quan el Quimet va morir**

A: no / a lo mejor en La plaça del diamant / el Quimet digamos es / al principio es muy celoso y no le gusta que- / que la chica se le vaya o cualquier cosa / pues lo mismo me pasaba a mí / o sea no me gusta que- / no soy celoso / pero si sé que hay algo pues sí que me- sí que me jode

E: y entonces / por eso (...) este personaje te::

A: me gustaba más / y cuando se murió:: y todo ya la historia ya no me gustaba mucho / me acuerdo que ((riu)) cuando murió dije ¡ui! / ya no me gustaba tanto / pero- cogí el rincón del vago y:: / y ahí está capítulo por capítulo / y era / y era mucho más fácil / y entendí toda la historia

E: o sea te lo leíste hasta que se::murió Quimet

A: sí / ¡no! pero luego como me interesaba lo de:: / el: el: el significado del desdoblamiento simbólico / que fue por un símbolo / cambiaban muchas cosas y todo / esto hizo que me interesara más / y como el profesor también me ayudaba:: digamos a entenderlo más fácil / también me interesó

E: ¿qué quieres decir con esto del / desdoblamiento simbólico?

A: o sea por ejemplo:: / ella llegaba a casa / tocaba:: las balanzas de la pared y se iba a su habitación / y punto / tu ves / esto:: tú te lo lees normal y dices / ha tocao las balanzas y ya está / pero en realidad toca las balanzas / porque en su vida pos quiere un equilibrio y no lo tienen / toca las balanzas para tener el equilibrio / o encontrarse las palomas / malheridas / o cualquier cosa es porque ella:: sentimentalmente está mal / y estas cosas pues / le das a la cabeza y:: te gustan

(Arnau, E-2: 717-736)

**Arnau: buscant a El rincón del vago**

E: entonces tú cuando tienes que hacer un trabajo tu primer recurso / ¿cuál es?

A: e::s resúmenes de otros / que a ver si los tienen hecho:: resumido:: / o alguna cosa así (...) luego algún trabajo / y luego internet / ya está

E: ¿y enciclopedia?

A: no en enciclopedias- / si:: no encuentro nada en internet / que:: lo dudo / cojo de la enciclopedia

E: entonces debes ser muy habilidoso::

(...)

A: con las páginas web y todo a la hora de:: (...) buscar cada cosa y todo sí / tengo mis trucos y todo

E: a ver / cuéntame alguno ((riente))

A: ná:: / busco en el google y si en google no está pues / el rincón del vago / en el rincón del vago pongo:: / un nombre que:: / que crea que sí que va a salir de eso / y luego cuantos trabajos encuentre / el de más páginas / el de menos páginas y todo

(Arnau, E-2: 661-674)

**Arnau: llegint el resum de La plaça del diamant**

A: y en la Plaza del Diamant es lo que hice / no-no me leí el libro / pero sí me busqué muchos resúmenes / me busqué la película / me busqué:: resúmenes de cada capítulo / para luego hacer el examen / y aun así pues sí lo aprobé

E: y te gustó cuando la viste po::r-

A: sí / me gustó porque encontré una página que ponía capítulo por capítulo / nada / tres frases resumido el capítulo / y me lo leí y me: me pareció que era una historia que: que no sé / porque además / mi tutora / que era: la que me explicaba digamos todo / deste: deste libro / pues lo cambiaron por un profesor de veinte años más o menos / y que es mucho más enrollao y todo / entonces / a la hora de clase te gusta atender más / y él al dar la explicación de esta / de esta historia pues me gustaba más y atendía más / porque hay más buen rollo con este tío / por esto me interesó más la: la historia

(Arnau, E-1: 101-103)

**Arnau: Llegint un llibre d'acudits**

E: y:: ¿te has leído algún libro de aquí de esta biblioteca?

A: bua / uno de chistes

E: ¿de chistes?

A: pero un día me castigaron y:: / me dejaron un libro de chistes / y:: y luego nada / mis libros que había que estudiar y ya está

E: te los traes tú / pero:: si:: en literatura catalana os hacen lee::r / no sé Ausias March / ¿aquí también puedes encontra::r una copia?

A: no / diría que no pero: / llévartelo no sé si puedes (xxx) / no lo sé no lo sé / tampoco lo he buscao

E: y:: este libro-libro de chistes ¿lo escogiste tú?

A: no:: me dijeron / ¿qué quieres? ¿un libro de chistes? / y me quedé ah bueno / pues vale / ya lo tenía guardao el:: el:-

E: eso / el profesor?

(Arnau, E-2: 133-141)

#### 7.4.4 Llegint a la biblioteca, la sala dels castigats

En el microcosmos social de l'institut, la biblioteca hi tenia una funció molt clara: era la 'sala dels castigats'. Era l'espai reservat pels alumnes que s'expulsaven de la classe. L'Arnau em va explicar que a ell, durant l'etapa rebel, li havien enviat diverses vegades i que, en una d'aquelles ocasions, el bibliotecari li havia deixat un llibre d'acudits que solia donar a tots els castigats. Tan ell com el Jaime consideraven que, en aquella situació, l'alumne podia triar entre fer deures o perdre el temps però que el més important era que, 'fessis el que fessis', estiguessis callat.

L'Arnau mai no havia buscat un llibre a la biblioteca ell sol, ni havia rebut cap tipus de formació sobre el fons ni els procediments de localització. Tampoc sabia si la biblioteca disposava dels exemplars dels llibres que es llegien a les classes. Els llibres estaven ordenats per

disciplines (Història, Literatura, Ciències Pures, etc.), col·locats en prestatgeries i protegits per vitrines. Aquesta protecció dels llibres establia una distància entre els alumnes i l'accés a la cultura, a la tradició, ja que no es podien tocar ni utilitzar-los de manera *natural*. Quan un alumne volia un llibre, havia d'anar a buscar el bibliotecari a la sala de professors, demanar-li que anés a la biblioteca amb la clau dels armaris. El bibliotecari havia d'esperar que l'alumne trobés el llibre per poder tancar una altra vegada les vitrines. Utilitzar el fons, per tant, era una pràctica costosa, estressant i que requeria temps. L'Arnau i el Jaime consideraven que aquesta protecció dels llibres era important per evitar els comportaments indesitjables d'alguns estudiants: estaven segurs que certes persones podien arribar a trencar o guixar els llibres, robar-los o fins i tot llençar-los per la finestra.



**Imatge 1: La biblioteca de l'institut J.M.**

El bibliotecari, sovint no era a la biblioteca i tampoc era una figura ben definida, amb nom i cognoms. A l'Arnau li semblava que n'hi havia dos o tres que s'anaven alternant, i creia que eren els mateixos professors els que assumien aquesta funció. Tampoc sabia si la funció del bibliotecari anava més enllà d'obrir els armaris i si podia, en un moment determinat, demanar-li ajuda amb els deures i treballs. Recorda que un dia un bibliotecari el va ajudar molt a triar un llibre per fer un treball de Ciències naturals sobre les gambes: com que n'hi havia un parell, el bibliotecari va fer la tria per ell.

L'Arnau sovint anava a la biblioteca perquè a casa no es podia concentrar. Estudiava i llegia a la biblioteca o bé a la nit, quan a casa tothom estava dormint i hi havia silenci. Li agradava estudiar de nit per la tranquil·litat i per evitar les distraccions: de nit, no podia jugar a la *play* perquè feia soroll. Aquesta, juntament amb la necessitat de vida social, era una raó a través de la qual justificava que a casa, durant el dia, no podia ni estudiar ni llegir. El torturava



estar estudiant sabent que potser els amics s'havien trobat per passar la tarda. Així doncs, anar a la biblioteca era una estratègia que havia trobat per estar fora de casa i, en certa manera, fer vida social. La seva mare sabia que hi anava i que, d'aquesta manera, l'estudi li anava millor, tot i que quan acabava la jornada d'estudi també es trobava una estona amb els seus amics. En dues ocasions, em va comentar que a la biblioteca es podia concentrar perquè només hi havia llibres, una taula i poques coses més, i que, al avorrir-se, estudiava.

El Jaime i l'Arnau consideraven que les instal·lacions del centre eren molt deficientes, i també les de la biblioteca. L'Arnau considerava que la majoria de llibres que hi havia eren antics i gens atractius: a la biblioteca només hi havia llibres vells, diccionaris, revistes i el *Veinte Minutos*, que el deixaven cada matí. En aquella biblioteca l'Arnau no podia troba-hi els diaris esportius que llegia.

**Arnau: 'me gusta estudiar por la noche'**

**E:** ¿y los libros los lees en: tu casa / en la biblioteca?

**A:** bueno: sí: antes de dormir muchas veces / cuando estamos todos ya: / en silencio y todo ya: pues ahí muchas veces me pongo / me gusta estudiar por la noche

**E:** ¿sí?

**A:** porque está mucho más tranquilo / a la hora de ponerme a jugar a la play no puedo / porque haré ruido o cualquier cosa y ya: / pues sólo me concentro en ello y: / no tengo algo de distracción que me haga: / hacer otra cosa y me concentro en eso y lo hago / si por ejemplo son las cinco y media de la tarde y me dicen ponte a estudiar / me cuesta mucho sabiendo que a lo mejor mis amigos se han ido por ai / se lo estarán pasando bien / o yo veo la-la play y digo / coño pues hago una partida y ya está / prefiero mil veces hacer esto / a no que ponerme a leerme libros / si no tengo algo que hacer / si veo que tengo examen pues sí / ahora me pararé y me lo estudiaré / pero hace dos años esto no: / ni de conya / y ponía mil excusas para no leerme ningún libro

**(Arnau, E-1: 494-497)**

**Aranu: 'libros libros libros'**

**A:** (...) es que tengo mucha capacidad de distraerme muy-muy fácilmente / y por eso me voy a la biblioteca porqué en la biblioteca que tengo: libros libros libros y una mesa / y poca cosa más / y por eso me voy ahí / por eso leo yo por la noche o: a horas así por la noche / bueno por la noche no puedo hacer ruido ni nada y lo que tengo que hacer es concentrarme en: en estudiar

**(Arnau, E-1: 624)**

**Arnau: 'solo tengo libros y me aburro'**

**E:** vale / vale / y entonces eh: ¿tú cuándo: vienes a esta biblioteca?

**A:** cuando tengo examen y: es bastante difícil y si estoy en casa / como tengo / me cuesta mucho concentrarme en algo / y si estoy en casa tengo la play tengo la tele tengo el ordenador al lao / luego pasa que viene el gato / cualquier cosa ya me distraigo / y aquí pues: solo tengo libros y me aburro / y ya: solo tengo que pensar en: en que he de estudiar

**(Arnau, E-2: 65-66)**



**Les revistes de la biblioteca**

L'Arnau pensava que la biblioteca no estava pensada com un lloc per a que els estudiants llegissin sinó perquè estudiessin. Per això, veia normal que cada estudiant hagués de portar els materials i llibres d'estudi. Considerava que la biblioteca era una sala d'estudi. Els

estudiants no tenien cap tipus d'influència en el fons de la biblioteca: no podien demanar que el centre comprés els llibres, revistes o diaris que els interessaven. L'Arnau també considerava que seria important que es millorés la infraestructura de la biblioteca. Em va explicar que les taules estaven pintades i pensava que la biblioteca milloraria si tingués un ordinador per buscar informació. De totes maneres, entenia la situació del centre, on hi havia molts estudiants que eren uns 'personatges', i que potser no respectarien aquests recursos.

## 7.5 El desinterès per la lectura: diversos motius

Com he dit anteriorment, aquest informe és un primer esborrany que té com a objectiu perfilar la història lectora de l'Arnau. Revisem, breument, quins han estat els motius que els entrevistats han utilitzat per argumentar la poca-lectura de l'Arnau (incloc també les visió de la mare i del Pol, que no he desenvolupat en aquest informe)

1. L'Arnau considera que el motiu pel qual no llegeix està doblement relacionat amb un component del caràcter i el desinterès més extens propi de l'adolescència: la mandra i l'avorriment. Es considera una persona llesta que no llegeix: pot parlar de llibres i aprovar els exàmens sense haver-los llegit.

A: aunque lea poco / yo sé que soy muy listo / no es por ser creído pero yo sé que soy listo / sólo que soy tonto a la hora de no aplicarlo

(Arnau, E-1: 451)

2. El Jaime considera que el motiu pel qual no llegeix (ni ell ni l'Arnau) està doblement relacionat amb el caràcter i les capacitats de gestió del temps: la predisposició i la mala organització del temps.

E: y entonces eh:: | volviendo un poco a esto que-que decías ((J)) | que tú crees que sí que hay: un problema- un problema de hábitos que es de: disposición | ¿por qué creéis que:: que no hay esta disposición? | ¿qué hace que:: que una persona no-no: sienta | se sienta atraído::

J: la mala organización del tiempo

E: la mala organización del tiempo

A: sí:: | y la adolescencia digamos mucho

(Arnau i Jame, E-3: 1520-1523)

3. La mare considera que l'Arnau no llegeix perquè és adolescent, vital i vol sentir-se 'lliure'. Tanmateix, té confiança amb el seu fill i pensa que, si li canvia el caràcter, potser més endavant començarà a llegir.

M: ell és- lliure | cridar | actiu | llavors això no:: | ¿saps? no el deixa:: seure | jo per això et dic que a lo millor | amb més edat | perquè encara ara és futbo:l bicicleta:: (...) encara estem així jeh! | i quan es calmi una mica | doncs podrà seure a agafar un llibre | ara- el mates

4. El Pol considera que l'Arnau (i els joves) no llegeixen perquè estan vivint l'etapa adolescent, marcada altres necessitats com la vida social. Considera que determinats

entorns i grups d'amics influencien l'interès per la lectura, que no és vist com un valor sinó com un defecte.

**P:** i en quant a hàbit de lectura | a vere no ens enganyem | no *amb ell* | sino en el seu grup en general | algú que vagi promulgant que li encanta llegir | i que:: alucina amb la poesia del dinou doncs-se'l miren com un estraterrestre que no:: | vull dir que no està ben vist | no està ben vist com per exemple algú que digui no-no aquest tio | aquest tio de quart b es un apassionat pel cinema i no ho veuran negatiu | en canvi aquest és un apassionat per la lectura i diran | vaia:: vaia:: vaia pringat | segur | tot i que tots estiguin

**(Pol, E-4: 409)**

Aquests aspectes apunten a un desinterès temporal cap a la lectura. En aquest informe he documentat la primera presa de consciència de l'Arnau envers la cultura lletrada. En la propera fase de recollida de dades consideraré les seves percepcions amb més detall.



## **IV. REFLEXIÓ CRÍTICA I PERSPECTIVES PER CONTINUAR LA RECERCA**

En aquest treball de recerca he considerat l'estudi del desinterès per la lectura des d'un punt de vista sociocultural. He argumentat que els significats socials de la lectura i les experiències personals amb el text són dimensions bandejades en l'àrea de coneixement interdisciplinari que ha abordat la problemàtica de la formació lectora i l'adquisició de l'hàbit lector, especialment a Catalunya i Espanya. No obstant això, a través de l'estudi de cas de l'Arnau he intentat demostrar la importància i l'envergadura d'explorar aquestes variables des d'una aproximació èmica, i com es poden adduir noves dades per comprendre la complexitat sociocultural i ideològica que hi ha rere un comportament i una identitat poc-lectora. Tanmateix, crec que el treball de recerca que he presentat pateix diversos desencerts estructurals pel que fa a l'enfocament teòric i a l'articulació d'aquest en els capítols on es desenvolupa. Per aquest motiu, vull fer aquí un esforç de reflexió crítica sobre el conjunt de la recerca i perfilar perspectives més definides per continuar-la en el projecte de tesi.

### **Objectius de recerca i plantejament teòric**

Com a objectiu inicial de la recerca m'havia proposat explorar el desinterès per la lectura d'un adolescent poc-lector des d'una perspectiva sociocultural i antropològica, combinant el marc conceptual i metodològic dels NEL (Street, 1993; Gee, 1996; Barton & Hamilton, 1988) amb el plantejament socioeducatiu de l'etnografia de l'educació (Wolcott, 1967 i 1987; Woods, 1987; Gilmore & Martin, 1982). Per tal de desenvolupar aquest objectiu i definir una metodologia de recerca i d'anàlisi específiques, prèviament he traçat un recorregut teòric de llarg recorregut. L'extensió del marc teòric respon a la necessitat d'emmarcar el programa d'aquest treball de recerca amb la tradició, vasta i interdisciplinària, que s'ha preocupat per l'estudi de la formació lectora i dels hàbits lectors, especialment a Catalunya i Espanya.

Tot i que a la llum dels resultats finals l'extensió del marc teòric pugui semblar un desequilibri estructural, he considerat important donar compte de les investigacions que m'han portat a concebre el treball de camp i els resultats finals, i també deixar constància de les petges del procés de concepció de la recerca, i del procés d'aprenentatge que ha suposat. Considero que l'organització estructural del marc teòric i el lloc que cada capítol hi ocupa han sofert els efectes d'aquest període de formació. Per aquest motiu, a continuació, em proposo valorar la pertinença de cada capítol en el conjunt del treball de recerca que presento i també a la llum de la tesi.

En el Capítol 1 he revisat els tres paradigmes més influents (el lingüístic, el psicolingüístic i el sociocultural) que han establert un marc per concebre la lectura. Aquesta exploració de superfície m'ha permès de situar la perspectiva sociocultural en el context de l'àmbit interdisciplinari que s'ocupa de l'estudi de la lectura, i de reconsiderar els altres dos paradigmes en vista d'aquesta, en considerar l'adaptació didàctica i les identitats lectores que cada perspectiva genera. La reflexió sobre el component ideològic de cada paradigma, especialment com valora i jutja les persones en tant que lectores, m'ha donat un punt de referència per considerar les concepcions de la lectura dels entrevistats, especialment del professor. Considero que, si bé aquest capítol ha estat necessari com a procés formatiu, a la tesi no tindrà l'entitat de capítol que li he atorgat en aquest treball de recerca. Tanmateix, l'apartat 'identitat lectora' sí que constituirà un punt important en la tesi.

En els Capítols 2 i 3 he descrit des d'una mirada històrica i conceptual l'origen, expansió i desenvolupament conceptual dels NEL, així com les coordenades teòriques i metodològiques en les quals es basen. D'una banda, en el Capítol 2 he intentat reconstruir la base antropològica, etnogràfica i sociològica a través de què, des de mitjans del segle XX, s'ha perfilat l'argument sociocultural de la lectura i l'escriptura i que desemboca en la formulació teòrica dels NEL. D'altra banda, en el Capítol 3 he descrit els objectius, la terminologia i la metodologia de recerca dels NEL, tot destacant-ne les discussions teòriques vigents. Aquesta descripció, primer històrica i després conceptual, m'ha permès reconceptualitzar la formació lectora, i en concret, el desinterès per la lectura, des d'una aproximació sociocultural. Considero que, en constituir el nucli teòric d'aquesta recerca, tots dos capítols hauran de formar part de la tesi amb les adaptacions pertinents.

Pel que fa al Capítol 2, vull remarcar que constitueix una recerca historiogràfica menor de les fonts bibliogràfiques de què es nodreixen els NEL. Aquesta qüestió ha estat documentada de manera fragmentària i de manera perifèrica a la literatura específica de referència. Penso que aquest buit teòric sobre les arrels dels NEL es deu a dues possibles raons. D'entrada, els NEL són una disciplina jove que s'està dedicant a obrir nous espais d'exploració, i potser, per això han desatès els estudis d'investigació de caire històric. A més, amb excepcions, la majoria d'estudis realitzats des d'aquesta perspectiva ocupen articles de revista o publicacions majors editades (i, per tant, conformades per capítols on participen diversos autors), tal com es fa palès a la bibliografia recollida al final d'aquest treball de recerca. Aquesta situació fa evident que els NEL són una disciplina en creixement, i que encara s'estan definint en el conjunt de la tradició que s'ha ocupat de l'estudi de la lectura. Basant-me en aquestes reflexions, penso que una tesi és un context adient per contribuir al desenvolupament d'aquesta dimensió històrica.

En el Capítol 4 he traçat l'origen i els fonaments teòrics i metodològics de l'etnografia de l'educació, que s'interessa per les problemàtiques educatives que es localitzen a l'escola,

com és el cas de la (de)formació lectora, i que les investiga des d'un marc de comprensió sociocultural més ampli, a través d'una doble aproximació holística i èmica. De la mateixa manera que els NEL, l'etnografia de l'educació posa l'èmfasi en la història i la dimensió subjectiva dels individus, en aquest cas d'aquells que viuen els processos educatius. He trobat en l'etnografia de l'educació una tradició ben arrelada que investiga les continuïtats i discontinuïtats que s'estableixen entre l'entorn de l'escola, la llar i la comunitat, amb la finalitat d'entendre com aquestes incideixen en el procés de creixement acadèmic del estudiants i afecten les seves identitats acadèmiques i socials.

El marc teòric de l'etnografia de l'educació combinat amb els objectius dels NEL m'ha permès documentar el punt de vista d'un poc-lector amb relació a la seva formació lectora en un sentit ampli. El plantejament dels NEL, en constituir-se com una alternativa als models psicològics i acadèmics que havien dominat la recerca i l'ensenyament de la lectura durant la segona meitat del segle XX, han posat un èmfasi molt intens en l'estudi de les pràctiques lletrades fora de l'entorn acadèmic. He trobat en l'etnografia de l'educació una tradició ben arrelada a Catalunya i Espanya (a diferència dels NEL), i un marc teòric auxiliar a través del qual he pogut cobrir els processos d'aprenentatge-ensenyament que ocorren dins de l'entorn acadèmic des del punt de vista èmic de l'Arnau, del Jaime i del seu professor, el Pol.

Una vegada finalitzada la primera fase d'aquest treball de camp que presento en aquest treball de recerca, m'he adonat que tant els NEL com l'etnografia de l'educació són dos enfocaments adients per abordar el desinterès per la lectura reconceptualitzant-lo com un fenomen sociocultural que va més enllà de l'educació formal. Tanmateix, tenen tants punts de contacte, sobretot a nivell teòric, que coordinar-los implica repeticions innecessàries. L'estudi de cas sobre la indiferència lectora de l'Arnau podria plantejar-se en tots dos àmbits. Davant aquest punt mort, i després d'haver examinat els dos marcs teòrics, considero que els NEL constitueixen un àmbit de coneixement més sòlid per explorar la formació lectora d'un individu poc-lector des del seu punt de vista i el dels seus familiars, amics i professors, i també considerant els escenaris del seu desenvolupament lletrat.

A partir d'aquestes consideracions, he decidit de prendre els NEL com l'únic marc conceptual i metodològic de la tesi. En comparació amb l'etnografia de l'educació, els NEL ofereixen un aparell metodològic més sofisticat per estudiar les identitats i la interacció a través de conceptes com el de 'pràctica lletrada' i 'esdeveniment lletrat' (vegeu Apartat 3.1.4). Tot i que fins ara les recerques s'hagin focalitzat en les pràctiques lletrades fora de l'entorn acadèmic, el mètode que utilitzen també es pot aplicar dins d'aquest entorn. D'altra banda, els NEL s'interessen per les experiències, usos i creences *lectores* dels individus d'una manera molt més específica i complexa que l'etnografia de l'educació. Tanmateix, en situar els estudis de cas que em plantejo realitzar amb nois de 16 anys en el període d'escolarització, en la tesi m'hauré de

remetre a l'etnografia de l'educació per resoldre qüestions relacionades amb problemàtiques educatives.

En quart lloc, en el Capítol 5 he revisat estudis empírics sobre la formació i la comprensió lectora a Catalunya i Espanya. Aquest estat de la qüestió m'ha semblat important per saber què se sap dels lectors amb dificultats en el context local. He argumentat que, a Catalunya i Espanya, l'estudi dels poc-lectors i dels no-lectors ha estat desenvolupat bàsicament per educadors i psicòlegs, i que s'ha tendit a explorar el bon lector, crític i motivat, en detriment dels lectors amb dificultats. A més, les recerques empíriques que s'han fet sobre els lectors amb dificultats responen a objectius més amplis i diversos. Així com al món anglosaxó s'està perfilant i segueix creixent la línia de recerca denominada *struggling readers*, que explora la dimensió social, motivacional i ideològica implicada en l'aprenentatge de la lectura, els adolescents catalans i espanyols encara no s'han estudiat des d'aquest punt de vista. Tenint en compte que a Catalunya i Espanya no hi ha un focus específic d'estudi sobre els lectors amb dificultats, considero que aquest capítol ha de constar al programa de la tesi, per descomptat amb adaptacions i reformulacions.

## **Objectius de recerca i metodologia**

Pel que fa a la segona part d'aquest treball de recerca, que correspon, d'una banda, a la descripció de la metodologia de recerca i d'anàlisi i, de l'altra, a la redacció de l'informe de la història de vida lectora d'un estudi de cas, m'havia proposat explorar el desinterès per la lectura d'un adolescent a través d'un conjunt metodològic d'orientació etnogràfica. Considero que tant l'estudi de cas com a modalitat de recerca, com l'aproximació etnogràfica constitueixen estratègies de recerca adients per desenvolupar el nostre objectiu inicial.

En el Capítol 6 he descrit els instruments de recollida de dades a nivell teòric, amb l'objectiu de conèixer la literatura específica i definir-ne la concepció i les funcions que desenvolupen en el marc del disseny d'aquest treball. He pres l'entrevista (situada en diversos contextos socials lletrats i amb la participació de diverses persones) com l'instrument principal de recollida de dades i he comprovat que permet explorar el punt de vista d'un poc-lector a través de l'anàlisi del discurs i de la interacció que s'hi genera. Considero que complementar el treball de camp amb el registre àudio, l'observació de la interacció, les notes de camp i la fotografia ha enriquit el desenvolupament de l'objectiu d'aquesta recerca. Tanmateix, de cara a la tesi dissenyaré documents de treball específics per formalitzar amb més cura les notes de camp, ja que m'he adonat que, a més de reflectir un aprenentatge personal com a entrevistadora, constitueixen la primera anàlisi i interpretació de les dades. D'altra banda, pel que fa a l'ús de la fotografia com a estratègia per explorar i documentar els entorns lletrats de l'informant, m'he



adonat que és un recurs útil per generar coneixements a partir de l'observació conjunta (l'informant i els entrevistats) dels espais, de manera que també hauré de dissenyar un mètode més detallat per utilitzar-la de manera adient en el treball de camp.

En relació a la valoració global de la metodologia emprada per portar a terme l'estudi de cas, vull deixar constància que al llarg de l'experiència del treball de camp m'he plantejat amb més atenció un conjunt de qüestions pràctiques, especialment quan he hagut de resoldre dificultats que m'anava trobant com, per exemple, trobar un poc-lector, concloure el cicle de les 5 entrevistes, accedir a espais privats (la llar) i a institucions (l'institut). De cara a la tesi definiré un procés de selecció de l'informant més acurat i sistemàtic que em permeti identificar els propers poc-lectors que entrevistaré. D'altra banda, penso que també serà important trobar una persona adulta de l'entorn social de l'informant (un professor o un familiar) que pugui fer de mediatadora en situacions crítiques.

Pel que fa a l'organització de les entrevistes, he entès la importància que té el fet que l'última trobada sigui amb l'informant a soles, per plantejar-li qüestions observades en d'altres converses amb persones del seu entorn i evitar deixar obertes qüestions que no coincideixen. També he entès la importància que té el desenvolupament temporal del cicle d'entrevistes per establir una relació més pròxima i sincera amb l'informant, i per desplegar el treball de camp en una línia temporal més àmplia que permeti documentar canvis en la vida i les percepcions de l'informant principal. Tot i que inicialment havia planificat el treball de camp en 2 mesos, considero que és pertinent prolongar-lo a 6 mesos, i fins i tot complementar-lo amb algunes observacions d'aula.

Finalment, vull destacar que he pogut comprovar la riquesa que les entrevistes situades i col·lectives aporten a l'estudi de la dimensió social que es veu involucrada en la configuració de la identitat d'un poc-lector. Tanmateix, el volum de dades que aquestes generen és ingent i molt complex de manejar. Inicialment, m'havia plantejat realitzar per a la tesi un estudi de cas múltiple constituït per 10 informants. Després d'aquest treball de recerca, penso que realitzar 5 estudis de cas és suficient per il·luminar el perfil del no-lector de forma particular. D'altra banda, també vull destacar que les modalitats de recerca que he triat (l'estudi de cas i l'aproximació etnogràfica) no busquen la representativitat ni l'extrapolació dels resultats, sinó una comprensió global i profunda del fenomen que estudien, que pot il·luminar o pot prendre's com a base per estudiar qüestions més concretes amb corpus més grans i metodologies quantitatives.

En el Capítol 7, he redactat l'informe de la història lectora de l'Arnau i he comprovat que l'estil narratiu és una estratègia d'anàlisi apropiada que m'ha permès descriure i interpretar el seu punt de vista en relació a la cultura lletrada, específicament a la lectura, i comparar-lo

amb el d'altres persones del seu entorn: la mare, el germà, un amic i un professor. Aquesta estratègia m'ha permès entreteixir en l'informe una anàlisi en diversos nivells: anàlisi discursiu de la interacció, observacions dels entorns i observacions pròpies durant les converses amb els informants. L'informe etnogràfic que he presentat m'ha permès pensar les dades i presentar-les de forma narrativa. Tanmateix, vull fer constar que aquest document no és un text tancat on aporto conclusions però sí interrogants sobre el desinterès per la lectura de l'Arnau, i que s'exploraran a fons a la tesi. Aquest informe també és un primer exercici on he començat a aprendre com s'escriu un informe etnogràfic. Em caldrà, de cara a la tesi, una formació específica d'aquest tipus d'escriptura.

### **Zoom: primera hipòtesis i reformulació de l'objectiu de la recerca**

A partir de l'estudi de cas de l'Arnau he explorat el punt de vista i els entorns lletrats d'un adolescent poc-lector al final de l'Educació Secundària Obligatoria. Com a resultat del treball de camp he reconstruït la vida lectora de l'Arnau i he recollit la percepció personal que té de la cultura lletrada, emfasitzant els significats, usos i creences de la lectura però també de l'escriptura. Accidentalment, he conversat amb l'Arnau en una etapa de canvi, ja que esdeveniments importants l'han portat a reconsiderar els objectius de vida, les relacions familiars i també la seva implicació acadèmica. En aquestes circumstàncies, he pogut documentar la presa de consciència d'un adolescent poc-lector en procés de re-apropiació de la cultura lletrada, i he intentat donar compte del paper que la cultura en general i la cultura lectora en particular ha jugat en el seu projecte de redefinir la pròpia imatge social.

L'estudi de cas de l'Arnau, tal com es presenta en aquest treball de recerca, és un estudi parcial. El temps és un dels factors determinants pels estudis d'orientació etnogràfica i en aquest cas considero que 6 mesos són insuficients per analitzar totes les dades i elaborar l'informe amb la profunditat i l'estil requerits. Tanmateix, l'estudi m'ha permès reflexionar sobre elements importants per a la comprensió de la identitat poc-lectora, i sobre com els individus es relacionen amb la cultura lletrada. Les qüestions a les quals em refereixo són les següents:

- La identitat lectora no és un comportament estàtic sinó un fenomen dinàmic i complex que es veu influït per factors socials externs, com l'escolarització, les tradicions familiars, l'entorn social i els objectius de vida.
- La xarxa social i, en especial, les relacions familiars i socials són importants en la configuració, evolució i canvi de la identitat lectora.

- La identitat lectora es modifica en la interacció amb les persones: és una qüestió d'imatge social.
- La identitat lectora està relacionada amb altres valors socials com la maduresa intel·lectual.

Si bé l'objectiu inicial ha estat global i exploratori, després d'analitzar les entrevistes i configurar l'argument de la història de vida lectora de l'Arnau, crec important establir una primera hipòtesi de treball i reformular l'objectiu de recerca de l'estudi de cas de l'Arnau. En conjunt, les explicacions que l'Arnau, la Joana, el Jaime i el Pol han insinuat com a motius del desinterès per la lectura apunten cap a tres aspectes:

1. **Components de la personalitat i el caràcter:** la mandra, la manca d'iniciativa, la capacitat d'abandonar els llibres, la mala organització del temps.
2. **Components temporals:** l'etapa adolescent, marcada per la vitalitat física i l'excés de vida social.
3. **Components lletrats:** l'accés a la informació per vies que no són el text imprès (internet, televisió, etc.).

Caldrà seguir el creixement de l'Arnau a llarg termini i veure si la seva identitat poc-lectora canvia (i en quina direcció) paral·lelament al creixement personal i als canvis que es produeixin al seu entorn:

1. Quan acabi l'etapa a l'institut i canviï d'entorn social.
2. Quan comenci uns estudis i/o entri al món laboral.
3. Quan constitueixi una família i tingui fills.

Espero que un seguiment longitudinal de la vida de l'Arnau em permeti, més endavant, contestar els interrogants següents:

1. ¿La identitat poc-lectora de l'Arnau pot ser un fenomen relacionat amb l'adolescència, i, per tant, una qüestió temporal?
2. ¿Pot ser conseqüència d'una actitud rebel envers el sistema educatiu?
3. ¿Pot ser una qüestió relacionada amb el caràcter?



## V. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ABELL, Jackie; LOCKE, Abigail; CONDOR, Susan; GIBSON, Stephen; STEVENSON, Clifford (2006). Trying similarity, doing difference: the role of interviewer self-disclosure in interview talk with young people. *Qualitative Research* 6(2), p.221–244.
- ADAMS, Marilyn J. (1990). *Beginning To Read: Thinking and Learning about Print*. Massachusetts Institute of Technology Press: London.
- AGUILAR, Consol (2003). “Didáctica de la literatura e interdisciplinariedad crítica” dins Angel Gregorio Cano & Cristina Pérez (coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Universidad Castilla la Mancha: Cuenca, p.819–830.
- ALONSO, Luis Enrique (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos: Madrid.
- ALVERMANN, Dona E. (2001). Reading adolescents’ reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44(8), p.676–690.
- ALVERMANN, Donna E. (ed.) (2002). *Adolescents and Literacies in a Digital World*. Peter Lang: New York.
- AMOR, María (2007). Leer la prensa en el aula. *Aula de Innovación Educativa. Las competencias lectoras*. Graó (Juny), p.30–34.
- APPLE, Michael W. (1995). *Education and Power*. Routledge: London. Segona edició.
- ARCONADA, Miguel Ángel (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios*. Graó (Col. Biblioteca de Textos, nº 231): Barcelona.
- ARELLANO, Villar (2001). “La biblioteca, espacio motivador de hábitos lectores en la población infantil y juvenil” dins Pedro C. Cerrillo & Jaime García Padrino (coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca. Primera reimpressió, p.85–90.
- ARNAUS, Remei & Contreras, José (1995). El compromís ètic en la investigació etnogràfica. *Temps d’Educació* 14, p.33–60.

- ARNAUS, Remei (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Edicions de la Universitat de Barcelona: Barcelona.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen (1963). *Psicologia educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas: Mèxic, 2000. Tretzena reimpressió de la segona edició en espanyol. [Títol original: *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rhinehart & Winston: New York].
- AYON, Daniel A. (2003). Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 32, p.411–429.
- BAHLOUL, Joëlle (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. Fondo de Cultura Económica (Col. Espacios para la lectura): Mèxic.
- BAKER, Carolyn D. & Peter Freebody (1989). *Children's First School Books: Introduction to the Culture of Literacy*. Basil Blackwell: Oxford.
- BAKER, Linda; AFFLERBACH, Peter; REINKING, David (eds.) (1996). *Developing Engaged Readers in School and Home Communities*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers & National Reading Research Center: Mahwah-New Jersey.
- BARTON, David & HAMILTON, Mary (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. Routledge: London.
- BARTON, David & HAMILTON, Mary (2000). “Literacy practices” dins David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and Writing in Context*. Routledge: New York, 2004, p.7–15.
- BARTON, David & HAMILTON, Mary (2001). Editorial: Broadening the study of reading (Special Issue: Literacy, Home and Community). *Journal of Research in Reading* 24(3), p.217–221.
- BARTON, David (2006). Literacy as social practice. Seminari d'investigació, Universitat Pompeu Fabra, 25–26 de Maig.
- BASSA, Ramon *et al.* (1992). *Comicòmic*. Ed. Moll: Palma de Mallorca.
- BASSO, Keith H. (1974). “The ethnography of writing” dins Richard Bauman & Joel Sherzer (eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge University

- Press (Col. Studies in the Social Cultural Foundations of Language, nº 8): Cambridge, 1993. Reimpressió de la Segona Edició, p.425–432.
- BASTIDA, Anna; BORDONS, Glòria; RINS, Sílvia (2004). “Fer reflexionar sobre els conflictes del món a partir de la literatura” dins Glòria Bordons & Anna Díaz-Plaja (coords.), *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Graó (Biblioteca d'Articles, 11): Barcelona, p.71–94.
- BAYNHAM, Mike, (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. Longman: New York.
- BEAVIS, Catherine (2004). “Lectura, escritura y juegos de rol por ordenador” dins Ilana Snyder (comp.), *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Aljibe: Màlaga, p.73–93.
- BÉLANGER, Paul; WINTER, Christiana; SUTTON, Angela (eds.) (1999). *Literacy and Basic Education in Europe on the Eve of the 21st Century. Report of the Sixth all-European Conference of Directors of Educational Research Institutions*. Unesco Institute For Education & Council of Europe & Swets & Zeitlinger: Bled (Yugoslavia), 9–12 Octubre.
- BLACKBURN, Mollie V. (2003). Boys and literacies: What difference does gender make? *Reading Research Quarterly* 38(2), p.276–287.
- BLOOMFIELD, Leonard (1930). “Linguistics as a Science” dins Charles F. Hockett (ed.), *A Leonard Bloomfield Anthology*. Indiana University Press: Bloomington-London, 1970, p.227–230. [Original a: *Studies in Philology* 27, Octubre, p.553–557].
- BLOOMFIELD, Leonard (1942). “Linguistics and Reading” dins Charles F. Hockett (ed.), *A Leonard Bloomfield Anthology*. Indiana University Press: Bloomington-London, 1970, p.384–395. [Original a: *The Elementary English Review* 19, p.183–186].
- BÖDEKER, Hans Erich (2003). “D’une «histoire littéraire du lecteur» à l’«histoire du lecteur”. Bilan et perspectives de l’histoire de la lecture en Allemagne” dins Roger Chartier (ed.), *Histoires de la lecture: un bilan des recherches*. Actes del Col·loqui del 29 i 30 de Gener, 1993. Éditions de la Maison des Sciences de l’Homme & IMEC (Col. “In Octavo”): Paris, p.221–227.

- BORDONS, Glòria & DÍAZ-PLAJA, Anna (coord.) (2004). *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Graó (Biblioteca d'Articles, 11): Barcelona.
- BORDONS, Glòria; CASTELLÀ, Josep M.; COSTA, Elisabeth (2000). Aportacions de les ciències del llenguatge al comentari de text. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. Monogràfic: El comentari de text* 22, p.29–42.
- BOTREL, Jean-François. (1974). “La novela por entregas: unidad de creación y consumo” dins Jean-François Botrel & Serge Salaün, *Creación y público de la literatura española*. Castalia: Madrid, p.111–155.
- BROZO, William G. (2000). “Hiding Out in Secondary Content Classrooms: Coping Strategies of Unsuccessful Readers” dins David W. Moore, Donna E. Alvermann, Kathleen A. Hinchman (eds.), *Struggling Adolescent Readers. A collection of Teaching Strategies*. International Reading Association: Newark, p.51–56.
- BROZO, William G. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging Teen and Preteen Boys in Active Literacy*. International Reading Association: Newark.
- BRUNER, Edward M. (1986). “Ethnography as Narrative” dins Victor W. Turner & Edward M. Bruner (eds.), *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press: Urbana, p.139–155.
- BURGESS, Robert C. (1999). “Keeping a Research Diary” dins Alan Bryman & Robert G. Burgess (eds.), *Qualitative Research*. Volum II. Sage Publications: Cambridge.
- BURNETT, Cathy & MYERS, Julia (2002). “Beyond the frame”: exploring children’s literacy practices. *Literacy*, 36(2), p.56–62.
- CALATAYUD, Francesc & ESCRIVÀ, Rosa (2004). “Els clàssics a secundària i batxillerat” dins Glòria Bordons & Anna Díaz-Plaja (coords.), *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Graó (Biblioteca d'Articles, 11): Barcelona.
- CALSAMIGLIA, Helena & TUSÓN, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel (Lingüística): Barcelona, 2002. Segona reimpressió.



- CAMITTA, Miriam P. (1993). “Vernacular Writing: Varieties of Literacy among Philadelphia High School Students” dins Brian Street (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press: Cambridge.
- CAMITTA, Miriam P. (1987). *Invented Lives: Adolescent Vernacular Writing and the Construction of Experience*. Tesi doctoral, University of Pennsylvania. Direcció de Kenneth S. Goldstein.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria (1993). *Ensenyar llengua*. Graó: Barcelona. Setena edició del 2002.
- CASSANY, Daniel (2006a). *Rere les línies, sobre la lectura contemporània*. Empúries (Biblioteca Universal Empúries, nº 205): Barcelona.
- CASSANY, Daniel (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós: Barcelona.
- CASTELLS, Núria (2006). *L'aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*. Tesi doctoral, Universitat de Barcelona. Direcció d'Isabel Solé.
- CERRILLO, Pedro C. & GARCÍA, Jaime (coord.) (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca. Primera reimpressió.
- CERRILLO, Pedro C. (2001). “Qué leer y en qué momento” dins Pedro C. Cerrillo & Jaime García (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca. Primera reimpressió, p.47–58.
- CHARTIER, Roger (2005). *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*. Kath Editores (Col. Conocimiento): Buenos Aires, 2006. Traducció a l'espanyol de Víctor A. Goldstein.
- CHARTIER, Roger (2006). “¿Qué es un libro?” dins Roger Chartier (ed.), *¿Qué es un texto?*. Ministerio de Cultura & Consorcio Círculo de Bellas Artes & Universidad Complutense de Madrid: Madrid.

- CHERLAND, Meredith R. (1994). *Private Literacies. Girls Reading Fiction and Constructing Identity*. Taylor & Francis (Col. Culture & Society: Critical Perspectives on Literacy and Education): London.
- CHEVALIER, Maxime (1976). *Lectura y lectores en la España de los siglos XVI y XVII*. Turner: Madrid.
- CIVERA, Isabel; DÍAZ-PLAJA, Ana; PALOU, Juli (2004). “Sortir de l’aula i anar al teatre: una altra forma d’acostar la literatura als adolescents” dins Glòria Bordons & Anna Díaz-Plaja (coords.), *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Graó (Biblioteca d’Articles, 11): Barcelona, p.125–138.
- CLARK, Christina & FOSTER, Amelia (2005). *Children’s and young people’s reading habits an preferences: The who, what, why, where and when*. Informe final, Desembre. National Literacy Trust. [Disponible en web: <http://www.literacytrust.org.uk/Research/readsurvey.html#Connects> . Última consulta 30-07–2007].
- CLARK, Christina; TORSI, Stephen; STRONG, Julia (2005). *Young people and Reading. A School study conducted by the National Literacy Trust for the Reading Champions initiative*. Informe final, Agost. National Literacy Trust. [Disponible en web: <http://www.literacytrust.org.uk/Research/readsurvey.html> . Última consulta 30-07–2007].
- CLAY, Marie M. (1972). *The Early Detection of Reading Difficulties. Diagnostic Survey Recovery Procedures*. Heinemann: New Zealand, 1981. Reedició de la segona edició amb correccions.
- COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid.
- COLOMER, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis: Madrid.
- COLOMER, Teresa (2002). “La lectura infantil y juvenil” dins José Antonio Millán (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Federación de Gremios de Editores de España: Madrid, p.263–285.
- COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica (Col. Espacios para la Lectura): Mèxic.

- COLOMER, Teresa (coord.); BERTONI del GUERCIO, Giuliana; CHARMEUX, Eveline; MEEK, Margaret; NOGUEROL, Artur; RINCÓN, Francisco; SOLÉ, Isabel (1992). *Ajudar a llegir: la formació lectora a primària i secundària*. Universitat Autònoma de Barcelona & Barcanova: Barcelona.
- COMINGS, John; CUBAN, Sondra; M. BOS, Johannes; PORTER, Kristin E. (2003). 'As long as it takes'. *Responding to the Challenges of Adult Student Persistence in Library Literacy Programs*. Manpower Demonstration Research Corporation & National Center for the Study of Adult Learning and Literacy & Harvard University: New York-Oakland.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (1986). "Literacy and schooling: an unchanging equation?" dins Jenny Cook-Gumperz (ed.), *The social construction of literacy*. Cambridge University Press (Studies in Interactional Sociolinguistics): Cambridge.
- CORONAS, Mariano (2007). Bibliotecas escolares: animación a la lectura y algo más. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Monográfico: La construcción del hábito lector* 44, p. 56-68.
- COTS, Josep M. (2007). "De la consciència lingüística a la competència comunicativa intercultural". Seminari d'investigació. Universitat Pompeu Fabra, 27 de Maig de 2007.
- CUBAN, Sondra (2006). "Adult literacy education in USA I-I-III". Seminari d'investigació. Universitat Pompeu Fabra, 22 i 23 de Juny.
- DeCANDIDO, GraceAnne A. (ed.) (2001). *Literacy & Libraries. Learning from Case Studies*. Office for Literacy and Outreach Services American Library Association & ALA Editions: Chicago.
- DÉTREZ, Christine (2004). "Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes" dins Bernard Lahire (compil.), *Sociología de la lectura*. Gedisa (Col. LeA): Barcelona, p.85-105.
- DÍAZ-PLAJA, Anna (1998). La literatura infantil i juvenil com a material imprès a primària. *Guix. Monogràfic: Materials curriculars impressos* 243, p.19-23.
- DOMERGUE, L. (1980). "Los lectores prohibidos en los últimos tiempos de la Inquisición (1770-1808)" dins Joaquín Pérez Villanueva (dir.), *La Inquisición española: nueva visión, nuevos horizontes*. Siglo XXI: Madrid, p.605-613.

- DURANTI, Alessandro & GOODWIN, Charles (1992). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge University Press: Cambridge.
- DURANTI, Alessandro (1997). *Antropología Lingüística*. Cambridge University Press: Madrid, 2000.
- ERICKSON, Frederick (1984). What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’?. *Anthropology and Education Quarterly* 15, p.51–66.
- ESTEVE, Olga (2004). “La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente” dins David Lasabagaster & Juan Manuel Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. ICE Universitat de Barcelona (Cuadernos de Educación, nº 44): Barcelona.
- ESTEVE, Olga, (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany LE per part d'adults*. Tesi doctoral, Universitat de Barcelona. Direcció de Margarida Cambra.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* Longman (Language in Social Life Series): Edinburgh.
- FERNÁNDEZ, Agustín (2007). Lectura y libros en la educación secundaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura. (Monográfico: La construcción del hábito lector)* 44, Gener-Febrer-Març, p.46–55.
- FIELDING, N. (1992). “Ethnography” Nigel Fielding (ed.), *Researching Social Life*. Sage: Londres, 1993. Segona edició.
- FIJALKOW, Jacques (1985). *Malos lectores ¿por qué?*. Fundación Germán Sánchez Ruizpérez: Madrid, 1989. [Títol original: *Mauvais lecteurs. Pourquoi?* Presses Universitaires de France: Paris].
- FINDERS, Margaret J. (1997). *Just girls: Hidden literacies and life in junior high*. Teachers College Press: New York.
- FRANZAK, (2006). *Zoom: A Review of the Literature on Marginalized Adolescent Readers, Literacy Theory, and Policy Implications*. *Review of Educational Research* 76(2), p.209–248.

- FREEBODY, Peter & FREIBERG, Jill (2001). Re-discovering practical reading activities in homes and schools. *Journal of Research in Reading* 24(3), p.222–234.
- FREIBERG, Hill & FREEBODY, Peter (1997). “Critical Order and Change in the Literacy Classroom. Response to Carolyn D. Baker” dins Sandy Muspratt, Allan Luke & Peter Freebody (eds.), *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practice*. Hampton Press: Broadway, p.263–272.
- FREIRE, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI: Madrid. Segona edició. Traducció al castellà de Stella Mastrangelo. [Primera edició: Mèxic, 1984, juliol].
- FREIRE, Paulo (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Diputació de Barcelona & Eumo (Textos Pedagógicos): Capellades. Traducció d'Andreu Roca. Pròleg de Jaume Botey.
- GALLARDO, Francisco (2004). “Premsa i literatura” dins Glòria Bordons & Anna Díaz-Plaja (coord.), *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Graó (Biblioteca d'Articles, 11): Barcelona, p.155–164.
- GASOL, Anna & ARÀNEGA, Mercè (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Edebé: Barcelona.
- GEE, James Paul (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. RoutledgeFalmer – Taylor & Francis Group (Col. Critical Perspectives on Literacy and Education): New York, 2005. Segona reimpressió de la Segona Edició.
- GEE, James Paul (2000). “The New Literacy Studies. From ‘socially situated’ to the work of the social” dins David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and Writing in Context*. Routledge: New York, 2004, p.180–196.
- GEE, James Paul (2002). “Discourse and Sociocultural Studies in Reading” dins Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P.David Person & Rebecca Barr (eds.), *Methods of literacy Research. The methodology chapters from the Handbook of Reading Research III*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah-New Jersey, p.119–131.
- GEERTZ, Clifford. (1990). *La interpretación de las culturas*. Gedisa: Barcelona.

- GILMORE, Perry & MARTIN, David (1982). “A retrospective discussion of the state of the art in ethnography and education” dins Perry Gilmore & David Martin (eds.), *Children in and out of school. Ethnography and education*. Center for Applied Linguistics (Col. Language and Ethnography nº 2): Washington.
- GIROUX, Henry A. (1983). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Editores Argentina: Mèxic, 2004. Sisena edició en espanyol. [Títol original: *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. Bergin and Garvey Publisher: South Hadley]
- GIROUX, Henry A. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós – Centro de Publicaciones del M.E.C.: Barcelona, 1990.
- GOETZ, J. P.& LeCOMPTE, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata (Col. Pedagogía. Manuales): Madrid, 1988. Traducció al castellà d’Antonio Ballesteros.
- GÓMEZ, Ignacio (1999). *Mito y realidad de la lectura. Los hábitos lectores en la España actual*. Ministerio de Educación y Cultura & Endimión (Col. Ensayo): Madrid.
- GÓMEZ-VILLALBA, Elena (2001). “Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión” dins Pedro C. Cerrillo & Jaime García (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca, p.71–84. Primera reimpressió.
- GÓMEZ-VILLALBA, Elena; NÚÑEZ, María Pilar (2007). La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura. Monográfico: La construcción del hábito lector* 44, Enero-Febrero-Marzo, p.19-33.
- GOODMAN, Kenneth S. (1967). “Reading: A Psycholinguistic Guessing Game” dins Frederick V. Gollasch (ed.), *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume I: Process, Theory, Research*. Routledge & Kegan Paul: Boston, 1982, p.33–43.
- GOODMAN, Kenneth S. (1975). “The reading process” dins Frederick V. Gollasch (ed.), *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume I: Process, Theory, Research*. Routledge & Kegan Paul: Boston, 1982, p.5–16.

- GOODMAN, Yetta & GREENE, Jennifer (1977). "Grammar and Reading in the Classroom" dins Roger W. Shuy (ed.), *Linguistic Theory: What can it say about reading?*. International Reading Association: Newark.
- GOODNOW Jacqueline J. & COLLINS, W. Andrew (1990). *Development According to Parents: The Nature, Sources, and Consequences of Parents' Ideas*. Lawrence Erlbaum (Col. Essays in Developmental Psychology): Hove. [Disponible en web: [http://www.amazon.com/gp/reader/0863771610/ref=sib\\_dp\\_pt/002-7506460-8100024#reader-link](http://www.amazon.com/gp/reader/0863771610/ref=sib_dp_pt/002-7506460-8100024#reader-link) . Última consulta].
- GOODY, Jack R. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge University Press: Cambridge.
- GOODY, Jack R. (ed.) (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge University Press: Cambridge, 1981. Primera reimpressió.
- GOODY, Jack R. & WATT, Ian (1962), "The Consequences of Literacy" dins Jack R. Goody (ed.), *Literacy in traditional societies*. Cambridge University Press: Cambridge, 1968. Primera reimpressió 1981.
- GOULEMOT, Jean M. (2003). "Histoire littéraire et histoire de la lecture" dins Roger Chartier (ed.), *Histoires de la lecture: un bilan des recherches*. Actes del Col·loqui del 29 i 30 de Gener, 1993. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme (Col. In Octavo): Paris, p.221–226.
- GUMPERZ, John J. & HYMES, Dell (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart & Winston: Estats Units.
- HALL, Christine J. & COLES, Martin (2001). "Boys, books and breaking the boundaries: Developing literacy in and out of school" dins W. Martino & B. Meyenn (eds.), *What about the boys*. Open University Press: Buckingham.
- HALL, David D. (2003). "Les lecteurs et la lectura dans l'histoire et dans la théorie critique. Un exposé sur la recherche américaine" dins Roger Chartier (ed.), *Histoires de la lecture: un bilan des recherches*. Actes del Col·loqui del 29 i 30 de Gener, 1993. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme (Col. In Octavo): Paris, p.165–177.
- HAVELOCK, Eric Alfred (1986). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*. Paidós: Barcelona, 1996. [Títol

- original: *The Muse Learns to Write. Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. Vail Ballou Press: Binghamton].
- HEATH, Shirley Brice (1982). "Questioning at Home and at School: A Comparative Study" dins George Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. Waveland Press: Illinois, p.102–131.
- HEATH, Shirley Brice (1983). *Ways With Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press: Cambridge.
- HODGE, Robert & KRESS, Gunther (1979). *Language as ideology*. Routledge & Kegan Paul: London,
- HOGGART, Richard (1990). "Literacy and the Crisis in Europe Today" dins Paul Bélanger, Christina Winter & Angela Sutton (eds.) (1999). *Literacy and Basic Education in Europe on the Eve of the 21th Century. Report of the sixth all-european conference of directors of educationl research institutions*. Unesco Institute For Education & Council of Europe: Bled (Yugoslavia) 9–12 Octubre, p.19–22.
- HOUTKOOP-STEENSTRA, Hanneke (1997). Being friendly in survey interviews. *Journal of Pragmatics* 28(5), p.591–623.
- HULL, Glynda & SCHULTZ, Catherine (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research* 71(4), p.575–611.
- HU-PEI Au & MASON, Jana M. (1981). Social organizational factors in learning to read: The balance of rights hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 17(1), p.115–152.
- HYMES, Dell (1982). "¿What is ethnography?" dins Perry Gilmore & Allan A. Glatthorn (eds.), *Children in and out of school. Ethnography and Education*. Center for Applied Linguistics: Washington, p.21–32.
- KALMAN, Judith (1999). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica: Mèxic, 2003. [Títol original: *Writing on the Plaza. Mediated Literacy Practices among Scribes and Clients in Mexico City*. Hampton Press: Nueva Jersey].
- KALMAN, Judith (2005). *El origen social de la palabra propia*. LECTURASSOBRELECTURAS/14 (CONACULTA). Consejo Nacional para la Cultura y las artes: Mèxic, p.9–34.



- KELLNER, Douglas M. (2004). “Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación” dins Ilana Snyder (comp.), *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Aljibe: Màlaga, p.73–93.
- KING, James R. & O'BRIEN, David G. (2002). “Adolescents’ multiliteracies and their teachers’ needs to know: toward a digital détente” dins Donna E. Alvermann (ed.), *Adolescents and Literacies in a Digital World*. Peter Lang: New York, p.40–50.
- KINTSCH, Walter (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press: New York.
- KNOBEL, M. (1999). *Everyday literacies*. Peter Lang: New York.
- KRESS, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge: Oxon, 2006. Segona reimpressió de la segona edició.
- KVALE, Steinar (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage: Thousand Oaks.
- LANKSHEAR, Colin & KNOBEL, Michele (1997). “Critical Literacy and Active Citizenship” dins Sandy Muspratt, Allan Luke & Peter Freebody (eds.), *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practice*. Hampton Press: Broadway, p.95–124.
- LÁZARO, Fernando & CORREA, Evaristo (1957), *Cómo se comenta un texto literario*. Cátedra: Madrid, 1992. Vint-i-nouena edició revisada i ampliada.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1962). *La pensée sauvage*. Plon: Paris
- LLOYD, Carol V. (1998) “Adolescent girls: Constructing and doing literacy, constructing and doing gender”. *Reading Research Quarterly* 33(1), p.129–136.
- LLUCH, Gemma (2003). *Análisis de narratives infantiles y juveniles*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Col. Arcadia): Cuenca.
- LOMAS, Carlos & MATA, Juan (2007). La construcción del hábito de leer. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Monográfico: La construcción del hábito lector* 44, p.9–18.

- LUPKER, Stephen J. (2005). “Visual Word Recognition: Theories and Findings” dins Margaret J. Snowling & Charles Hulme (eds.), *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell Publishing: Cornwall, p.39–60.
- LURIA, Aleksandr Romanovich (1974). *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts, 1978. Edició de Michael Cole i traducció de Martín López-Morillalls & Lynn Solotaroff. Tercera impressió.
- LURIA, Alexander R. (1976). *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Edició de Michael Cole. Cambridge University Press: Cambridge, Massachusetts. Traducció a l’anglès de Martin Lopez Morillas & Lynn Solotaroff.
- MAHIRI, Jabari (2005). “New Literacies in a New Century” dins Jabiri Mahiri (ed.), *What they don’t learn in School. Literacy in the Lives of Urban Youth*. Peter Lang: New York, p.1–17.
- MANRESA, Mireia (2007). “Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar”. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Monográfico: La construcción del hábito lector*. Nº 44, Enero-Febrero-Marzo, p.71–86.
- MARÍ, Isidor (2005). “Nuevas tecnologías y aprendizaje de la lectura en un mundo multilingüe”, IV Encuentro Internacional sobre Lectura y Desarrollo, *Feria Internacional del Libro de Guadalajara*, Guadalajara, Diciembre 2005.
- MARTÍ, Francina (2007). Estrategias y actitudes críticas para leer páginas web. *Aula de Innovación Educativa. Las competencias lectoras*. Ed. Graó, Juny 2007, p.35–39.
- MARTÍNEZ, Jesús A. (1991). *Lectura y lectores en el Madrid del siglo XIX*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Biblioteca de Historia: nº11): Madrid.
- MAUGER, Gérard (2004). “El retroceso de la lectura. Cuatro hipótesis” dins Bernard Lahire (compil.), *Sociología de la lectura*. Gedisa (Col. LeA): Barcelona, p.139–147.
- MAYBIN, Janet (2000). “The New Literacy Studies: context, intertextuality and discourse” dins David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and Writing in Context*. Routledge: New York, 2004, p.197–209.

- McDERMOTT, R. P. (1977). The cultural context of learning to read. *Issues in Evaluating Reading. Linguistics and Reading. Papers in Applied Linguistics* 1, p. 10–18.
- MEAD, Margaret (1931). *Educación y cultura en Nueva Guinea. Estudio comparativo de la educación entre los pueblos primitivos*. Paidós (Col. Paidós Estudio Básica): Barcelona, 1985. [Títol original: *Growing up in New Guinea. A comparative study of primitive education*. George Routledge: London].
- MEEK, Margaret (1992). “Ajudant els lectors” dins Teresa Colomer (coord.) *et al.*, *Ajudar a llegir: la formació lectora a primària i secundària*. Universitat Autònoma de Barcelona & Barcanova: Barcelona.
- MENDOZA, Antonio (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe (Col. Temas de Lengua y Literatura): Málaga.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000). Proyecto PISA: Pruebas de Comprensión Lectora. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2003). Los hábitos lectores de los adolescentes españoles. Secretaría General de Educación y Formación Profesional: Madrid.
- MOJE, Elisabeth B. (2000). ‘To be part of the Story’: The Literacy Practices of Gangsta Adolescents. *Teachers College Record* 102(3), p.651–690.
- MOJE, Elisabeth B. (2007, en premsa). Youth Literacies, Identities, and Cultures in and Out of School. *Handbook of Research in Teaching the Visual and Communicative Arts*. [Disponible en web: <http://www-personal.umich.edu/~moje/> . Última consulta: 2-09–2007].
- MONAGHAN, Jennifer E. & HARTMAN, Douglas K. (2002). “Undertaking Historical Research in Literacy” dins Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson & Rebecca Barr (eds.), *Methods of literacy Research. The methodology chapters from the Handbook of Reading Research III*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey, p.33–45.
- MOORE, David W.; ALVERMANN, Donna E.; HINCHMAN, Kathleen A. (eds.) (2000). *Struggling Adolescent Readers. A collection of Teaching Strategies*. International Reading Association: Estats Units.

- MORENO, Emilia (2001). El estudio de casos como estrategia de evaluación de los contextos de adquisición de los hábitos lectores. *Revista de Ciencias de la Educación* 185, p.75–88.
- MOSS, Gemma (2001). Seeing with the camera: analysing children's photographs of literacy in home. *Journal of Research in Reading* 24(3), p.279–292.
- NICHOLS, Sue (2002). Parents Construction of Their Children as Gendered, Literate Subjects: a Critical Discourse Analysis. *Journal of Early Childhood Literacy* 2(2), p.123–144.
- NILES, Karen (1997). Following a struggling reader: A case study. Actes del 47th Annual Meeting of the National Reading Conference, Scottsdale, AZ.
- NORVELL, George W. (1958). "The influences of sex on reading preferences" dins George W. Norvell, *What boys and Girls like to read*. Silver Burdet Company: New York, 1958, p.35–42.
- OBIOLS, Rosa M. (2004), "La literatura i l'altre" dins Glòria Bordons & Anna Díaz-Plaja (coords.), *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Graó (Biblioteca d'Articles, 11): Barcelona, p.49–58.
- OGBU, John U. (1981). "Etnografía Escolar. Una aproximación a nivel múltiple" dins Honorio M. Velasco, F. Javier García & Ángel Díaz (eds.), *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la Antropología de la Educación y de la Etnografía escolar*. Trotta (Col. Estructuras y Procesos. Serie Antropología): Madrid, 1993. Segunda reimpressió de la segona edició, 2006.
- PAINTER, Claire (1996). "The development of language as a resource for thinking: a linguistic view of learning" dins Ruqaiya Hasan & Geoff Williams, *Literacy in Society*. Longman: London, p.50–85.
- PALOU, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona. Direcció de Margarida Cambra.
- PAULUS, Béatrice (2004). "Du CP au LP". *Goût et dégoût des lecteurs. Les voies de la lectura* (34): p.47–49.

- PENNAC, Daniel (1992). *Comme un roman*. Gallimard: Saint-Amand.
- PERONI, Michel (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. Fondo de Cultura Económica (Col. Espacios para la Lectura): Mèxic.
- PETIT, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica (Col. Espacios para la Lectura): Mèxic.
- PETIT, Michèle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica (Col. Espacios para la Lectura): Mèxic.
- PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel (1966). *La Psicología de l'infant*. Edicions 62: Barcelona, 1970. Traducció de Ramon Barnils. [Títol original: *La psychologie de l'enfant*. Presse Universitaire de France: Paris].
- PORTER, Kristin E.; CUBAN, Sondra, COMMINGS, John P.; CHASE, Valerie (2005). "One Day I Will Make It". *A Study of Adult Student Persistence in Library Literacy Programs*". Manpower Demonstration Research Corporation - The Wallace Foundation. [Disponible en web: [http://www.sbctc.ctc.edu/college/abepds/an\\_overview\\_of\\_medical\\_and\\_public\\_health\\_literature\\_addressing\\_literacy\\_issues-reports\\_no\\_14.pdf](http://www.sbctc.ctc.edu/college/abepds/an_overview_of_medical_and_public_health_literature_addressing_literacy_issues-reports_no_14.pdf). Última consulta: 8-09-2007]
- PUENTE, Aníbal (2001). "Cómo formar buenos lectores" dins Pedro C. Cerrillo & Jaime García Padrino (coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca. Primera reimpressió, p.21-44.
- PULIDO, Rafael A. (1995). Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses. *Temps d'educació* 14(2).
- QUINTANA, Jose (1996). Planteamiento didáctico del proceso lector. *Didáctica* 8, p.227-234.
- RAMOS, José Luis & CUADRADO, Isabel (2005). Variables lingüísticas y predicción del rendimiento en lectura y escritura. *Revista de orientación pedagógica* 57(3), p.351-365.
- RAYNER, Keith; JUHASZ, Barbara J.; POLLATSCK, Alexander (2005). "Eye Movement During Reading" dins Margaret J. Snowling & Charles Hulme (eds.), *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell: Cornwall, p.79-97.

- REEVES, Anne R. (2004). *Adolescents Talk About Text. Exploring Resistance to and Engagement with text*. International Reading Association: Newark.
- REVENGA, Margarita (1994). La incidencia de factores psicológicos en el proceso de adquisición de la lectura en el niño. *Didáctica* (6), p.203–208.
- RODRÍGUEZ, Miguel (2001). “Animación a la lectura” dins Pedro C. Cerrillo & Jaime García Padrino (coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca. Primera reimpressió, p.111–117.
- RODRÍGUEZ, Nelson (1983). El procedimiento “cloze”: un procedimiento para evaluar la comprensión de lectura y la complejidad de materiales. *Lectura y Vida* 4(3), p.4–13.
- RUEDA, Rafael (1994). *Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura*. Narcea: Madrid, 1999. Tercera edició.
- SANMARTÍN, Ricardo (2000). *Antropología sin fronteras. Ensayos en honor a Carmelo Lisón*. Centro de investigaciones sociológicas: Madrid.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (1982). *The Ethnography of Communication. An introduction*. Blackwell: Cornwall, 1994. Tercera reimpressió de la segona edició.
- SCRIBNER, Sylvia & COLE, Michael (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.
- SERRA, Carles (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), p.165–176.
- SHANHAN, Timothy (2002). “Research Synthesis: Making Sense of the Accumulation of Knowledge in Reading” dins Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson & Rebecca Barr (eds.), *Methods of literacy Research. The methodology chapters from the Handbook of Reading Research III*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey, p.133–150.
- SHUY, W. Roger (ed.) (1977). *Linguistic Theory: GAT can it say about reading?* International Reading Association: Newark, Delaware.
- SICHERMAN, Barbara (1984). *Alice Hamilton, a life in letters*. Harvard University Press: Cambridge.

- SMITH, Frank (1971). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart & Winston: New York.
- SMITH, Frank (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Editorial Visor (Aprendizaje): Madrid.
- SMITH, Michael W. & WILHELM, Jeffrey D. (2002). *'Reading don't fix no Chevys': Literacy in the lives of young men*. Heinemann: Portsmouth, New Hampshire.
- SNOW, C.E. & JUEL, C. (2005). "Teaching children to read: What do we know about how to do it?" dins M.J. Snowling & C. Hulme (eds.), *The science of reading: A handbook*. Blackwell: Oxford, p.501-520.
- SNYDER, Ilana (comp.) (2004). *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Ediciones Aljibe: Màlaga.
- SOLDEVILA, Llorenç (2004). "Ensenyar història de la literatura a segon cicle de secundària" dins Glòria Bordons & Anna Díaz-Plaja (coords.), *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Graó (Biblioteca d'Articles, 11): Barcelona, p.19–29.
- SOLÉ, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. ICE de la Universitat de Barcelona-Editorial Graó (Col. Materiales para la Innovación Educativa): Barcelona, 2003. Catorzena reimpressió de la primera edició.
- SONNENSCHNEIN, Susan; BRODY, Gene; MUNSTERMAN, Kimberly (1996). "The influences of Family Beliefs and Practices on Children's Early Reading Development" dins Linda Baker, Peter Afflerbach & David Reinking (eds.), *Developing Engaged Readers in School and Home Communities*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers & National Reading Research Center: Mahwah, New Jersey, p.3–20.
- SPINDLER, George D. (ed.) (1982). *Doing Ethnography of Schooling*. Holt, Rinehart & Winston: New York.
- SPRADLEY, James (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston: New York.
- SRIVASTAVA, Ravindra N. & GUPTA, Radhey S. (1983). A linguistic view of literacy. *Journal of Pragmatics* 7(5), p.533–549.

- STREET, Brian (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press (Col. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture, nº 9): Newcastle upon Tyne.
- STREET, Brian (1993). "Introduction: The New Literacy Studies" dins Brian Street (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press: Cambridge, p.1–29.
- STREET, Brian (ed.) (2001). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. Routledge (Literacies): London & New York.
- STUBBS, Michael, (1980). *Language and literacy. The sociolinguistics of reading and writing*. Routledge & Kegan Paul: London.
- TAYLOR, Steve J. & BOGDAN, Robert (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós: Barcelona, 1987. Traducció al castellà de Jorge Piatigorsky. [Títol original: *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search of Meanings*. John Willey and Sons: New York].
- TEBEROSKY, Ana & RIBERA, Núria (2003). "Contextos de alfabetización en el aula" dins Anna Teberosky & Marta Soler (comp.), *Contextos de Alfabetización inicial*. I.C.E Universitat de Barcelona: Barcelona.
- TOVANI, Cris (2000). *I Read It, but I Don't Get It. Comprehension Strategies for Adolescent Readers*. Stenhouse Publishers: Portland, Maine.
- TUSÓN, Amparo (1997). *Análisis de la conversación*. Editorial Ariel (Practicum): Barcelona.
- TUSTING, Karin; IVANIC, Roz & WILSON, Anita (2000). "New literacy studies at the interchange" dins David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanic (eds.), *Situated literacies: reading and writing in context*. Routledge: London, p.210-218.
- VALLÈS, Eduard (2004). *L'adquisició de la lectura en una mostra d'alumnes de segon a cinquè d'Educació primària*. Tesi doctoral, Universitat de Girona. Direcció de Ramon Canals i Casas.
- van DIJK, Teun A. (1998). *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. Sage Publications: Trowbridge.



- van DIJK, Teun A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Editorial Ariel (Practicum): Barcelona.
- van LIER, (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A sociocultural Perspective*. Dordrecht Kluwer Academic Publishers (Educational Linguistics, v. 3): Norvell.
- van STEENSEL, Roel (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), p.367–382.
- VELASCO, Honorio M.; GARCÍA, F. Javier; DÍAZ, Ángel (eds.) (1993). *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Editorial Trotta (Col. Estructuras y Procesos. Serie Antropología): Madrid. Segona reimpressió de la segona edició, 2006.
- VYGOTSKY, Lev S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.
- WEBER, Alfred (1951). *Sociología de la historia y de la cultura*. Ediciones Galatea & Nueva Visión (Col. El hombre, la sociedad y la historia): Buenos Aires, 1957. [Títol original: *Prinzipien der Geschichts- und Kultursoziologie*. R. Piper & Co. Verlag: Munich]
- WERTSCH, James V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós: Barcelona, 1988. Pròleg a l'edició espanyola de Juan Daniel Ramírez Garrido.
- WILCOX, Kathleen (1982). "Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Review" dins George D. Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. Waveland Press: Illinois, p.456–488.
- WILLIAMS, Ann; GREGORY, Eve (2001). Siblings bridging literacies in multilingual contexts. *Journal of Research in Reading* 24(3).
- WILLINSKY, John (1990). *The New Literacy. Redefining Reading and Writing in the Schools*. Routledge, Chapman & May, Inc: London.

- WODAK, Ruth (2001). "The discourse-historical approach" dins Gilbert Weiss & Ruth Wodak, *Methods of Critical Discourse Analysis*. Sage Publications: London, 2005. Tercera reimpressió de la primera edició.
- WOLCOTT, Harry F. (1967). Anthropology and Education. *Review of Educational Research* 37, p.82–95.
- WOLCOTT, Harry F. (1982). "Mirrors, Models, and Monitors: Educator Adaptations of the Ethnographic Innovation" dins George D. Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. Waveland Press: Illinois, p.68–95.
- WOLCOTT, Harry F. (1987). "On Ethnographic Intent" dins George D. Spindler & Louise Spindler (eds.), *Interpretative Ethnography of Education*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, New Jersey.
- WOODS, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia & Ediciones Paidós Ibérica (Col. Temas de Educación): Barcelona, 2003. Tercera edició. [Títol original: *Inside Schools*. Routledge & Kegan Paul: London & New York, 1986].
- WOODS, Peter (1996). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Paidós: Barcelona, 1998. Traducció de Daniel Menezo. [Títol original: *Researching the Art of Teaching. Ethnography for Educational Use*. Routledge: London & New York].
- YIN, Robert K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage (Col. Applied Social Research Methods, vol. 5): Beverly Hills. Tercera edició de 1993.
- YUBERO, Santiago (2001). "Animación a la lectura en diversos contextos" dins Pedro C. Cerrillo & Jaime García Padrino (coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca. Primera reimpressió, p.59–69.
- YUBERO, Santiago; LARRAÑAGA, Elisa; CERRILLO, Pedro C. (2004). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Col·lecció Arcadia, nº12).

ZAVALA, Virginia (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y Comunidad en los Andes Peruanos*. Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico (Centro de Investigación)-Instituto de Estudios Peruanos (IEP): Lima.

## VI. ANNEXOS

### Annex 1: Instruments de la recerca qualitativa

#### L'entrevista de recerca: un breu estat de la qüestió

L'entrevista és una eina de recerca qualitativa “abierta en sus usos” (Alonso, 1998: 74). Constitueix un recurs metodològic flexible capaç d'adoptar formalitzacions i objectius de recerca diversos i molt heterogenis. Aquesta ductilitat explica que l'entrevista sigui un instrument àmpliament explotat des de totes les àrees de recerca de les ciències socials. Autors com Steinar Kvale (1996) consideren que aquesta situació ha promogut usos indiscriminats de l'entrevista, que sovint s'apliquen amb problemes metodològics greus motivats per definicions teòriques difuses o poc elaborades. En aquest capítol de metodologia hem tingut present que la flexibilitat que l'entrevista ofereix com a instrument de recerca és, precisament, el punt on s'originen les dificultats metodològiques que cal considerar com a pas preparatori per dissenyar-la i aplicar-la.

A continuació, fem unes consideracions generals preliminars sobre l'entrevista de recerca (terminològiques, procedimentals i ètiques), l'instrument principal d'aquest treball. En primer lloc, fem una revisió històrica de l'entrevista per prendre consciència de com s'ha emprat i aplicat en diverses disciplines de les ciències socials. En segon lloc, discutim els atributs, funcions i possibilitats de recerca que ofereix. Ens centrem en qüestions de planificació, emfasitzant la dimensió ètica i els processos d'obtenció de coneixements. Creiem que aquesta incursió teòrica és imprescindible per dissenyar a consciència i escrupolosament la metodologia de la recerca, i també per evitar usos gratuïts de l'entrevista.

#### Perspectiva històrica i consideracions terminològiques

L'entrevista de recerca és un instrument de recollida de dades central en els dissenys de caire qualitatiu que té com a objectiu l'obtenció de coneixement (Kvale, 1996). Cada disciplina i cada recerca la conceptualitza i utilitza d'una manera particular, en funció dels objectius que es proposa desenvolupar. Aquesta diversitat d'usos i funcions sovint provoca una confusió teòrica i pràctica. A continuació descrivim, des de les disciplines de les ciències socials que considerem més destacades, com s'ha concebut teòricament:

1) La **Psicologia clínica** utilitza l'entrevista com una eina per resoldre casos clínics. També s'ha emprat amb finalitats terapèutiques.

2) L'**Antropologia lingüística** (Labov, 1984; Duranti & Goodwin, 2003) usa l'entrevista com una *tècnica* per obtenir un corpus lingüístic representatiu, que permeti estudiar

la diversitat lingüística al món, registrar la parla dels nadius (no experts) i comparar les variacions culturals pel que fa als usos lingüístics de cada comunitat.

3) La **Sociologia** (Sanmartín, 2000) concep l'entrevista com un cas particular d'observació, és a dir, com un *mètode* per explorar amb profunditat la complexitat de fenòmens que són multidimensionals i difícils de mesurar quantitativament. Es sol utilitzar per investigar les actituds, valors i creences de grups socials cap a un aspecte sociocultural determinat.

4) L'**Etnografia** conceptualitza l'entrevista com un *medi* o *context* per aplegar dades, tenint com a informants els membres de la comunitat explorada. L'entrevista, que generalment és llarga i poc estructurada, és una forma corrent d'interacció durant el treball de camp. Es considera que els coneixements dels informants es generen influïts, d'una banda, per la interacció comunicativa, que es busca que sigui natural, i, de l'altra, per l'actitud volgudament ingènua de l'etnògraf, que no dóna res per sabut o per obvi.

5) L'**Etnografia educativa** (Woods, 1987, Burgess, 1999) considera que l'entrevista és una forma d'observació participant que permet explorar fenòmens constituents de la cultura escolar i els processos educatius. Es valora que l'entrevista es construeixi de manera genuïna i espontània, amb un estil proper a la conversa. Es considera que la naturalitat instaurem actituds de reciprocitat i complicitat entre els participants, i que aquesta relació afectiva fomenta la generació de discursos desfogats, francs i voluntaris per part de l'informant.

6) Els **Estudis culturals** prenen l'entrevista com un instrument fonamental per recollir i generar dades extenses i detallades sobre els significats de les pràctiques culturals en les societats industrials i postmodernes. Específicament, interessa analitzar ideològicament els processos d'interacció construïts durant la situació de l'entrevista. L'entrevistador busca un joc genuí i controvertit amb l'informant, fent traspuar les visions ideològiques i crítiques que els entrevistats tenen en relació amb diversos fenòmens socials com la raça, la classe social, la tecnologia i el gènere.

7) Els **Nous estudis de literacitat** (Barton & Hamilton, 1998) consideren que l'entrevista és una *eina de recerca* que permet accedir al punt de vista *èmic* dels individus, als seus arguments i interpretacions personals sobre la lectura i l'escriptura, és a dir, a les teories i coneixements que han construït sobre la cultura lletrada. Es mostren conscients de la influència de l'etnògraf-entrevistador en el procés de generació de les dades i, per això, analitzen escrupolosament la interacció i la construcció de les dades, així com els prejudicis de l'entrevistador (Cuban, 2006). En aquest sentit, trenquen amb la definició tradicional de la funció de l'etnògraf com un observador participant. La idea és que les dades no s'obtenen o es recullen, sinó que es generen i es construeixen en una situació i interacció determinada.

Prefereixen les entrevistes no estructurades per tal que l'entrevistat comenti allò que li sembli. També utilitzen la tècnica de la repetició de les entrevistes (Barton, 2006).

Aquesta panoràmica fa evident que l'entrevista és un recurs que, concebut com a *mètode, tècnica* o *instrument* de recollida, obtenció o generació de les dades resulta virtuós i operatiu per investigar la subjectivitat i el punt de vista *èmic* dels individus.

### **La forma interna: planificació, estructura i interacció**

El criteri de classificació de l'entrevista qualitativa més estès es basa en l'estructura de la interacció. Tenint en compte que l'entrevista és una interacció social *regulada*, la forma de l'entrevista es defineix segons el grau d'estructuració de la interacció en seqüències comunicatives. Les referències clàssiques consultades (Spradley, 1979; Taylor & Bodgan, 1984; Alonso, 1998; Fielding, 1992; Kvale, 1996; Woods, 1996), tot i que prenen terminologies diverses, coincideixen a distingir-ne tres formats bàsics: l'entrevista estructurada, semiestructurada i no-estructurada. En aquest estudi, hem optat per la proposta terminològica de Nigel Fielding (1992).

La construcció interna de l'entrevista està condicionada pel discurs de l'entrevistador, qui ha d'administrar la situació comunicativa de l'entrevista tenint en compte els objectius inicials o les hipòtesis de treball, els protocols que n'estandarditzen el comportament discursiu i les contingències inherents de la comunicació oral. Aquesta tibantor entre la definició prèvia dels protocols i l'agenda de l'entrevista, i la seva gestió en temps real s'ha anomenat 'la tensió entre la teoria i la pràctica de l'entrevista'.

En l'*entrevista estructurada* o *estandarditzada* l'entrevistador ha de seguir els protocols d'una manera molt estricta. Aquests protocols, també anomenats 'guies de l'entrevista', formalitzen el tipus d'interacció que l'entrevistador pot establir amb l'informant, ja que està condicionat per la programació de l'agenda de l'entrevista (*interview schedule*). Aquesta conté el conjunt de preguntes que ha de plantejar a l'informant, organitzades en un ordre concret i formulades lingüísticament. En contrast, les altres dues modalitats d'entrevista tenen un caràcter més flexible i permissiu, en el sentit que autoritzen l'entrevistador a prendre decisions durant el procés comunicatiu.

En l'entrevista *semiestructurada* o *semi-estandarditzada* l'entrevistador persegueix un objectiu que està formulat en preguntes generals a l'agenda de l'entrevista. A diferència de l'entrevista estructurada, que requereix una aplicació de la programació molt acurada, té la llibertat d'alterar la seqüència projectada a l'agenda sol·licitant informació no considerada, o explorant qüestions que l'entrevistador consideri interessants o confuses. L'entrevistador ha de prendre com a referent la programació establerta, però pot modificar-la parcialment i ampliar-la.

En canvi, en l'entrevista *no estructurada* —també anomenada *desestructurada* o *desfocalitzada*—, l'entrevistador disposa d'un llistat de temes clau i de qüestions que vol plantejar, però no estan lingüísticament fixats en el format pregunta, ni sotmesos a un ordre prèviament establert. En aquest cas, l'agenda funciona com les coordenades que orienten l'intercanvi comunicatiu, és a dir, funciona com un enquadrament de referència per a l'entrevistador. L'entrevista es construeix 'sobre la marxa', amb autonomia i naturalitat. L'entrevistador es pot permetre les llicències que cregui convenientes: obrir temes no previstos a l'agenda, parlar sobre aspectes no vinculats amb l'objectiu de recerca si l'entrevistat s'hi encoratja, introduir els punts del seu llistat quan ho cregui pertinent i comunicativament significatiu, tractar-los amb longituds temporals diferents, retornar-hi tantes vegades com consideri, obviar punts de l'agenda, etc. També pot involucrar-se emotivament en la conversa, fomentar la discussió i narrar experiències pròpies.

Cadascun d'aquests formats *bàsics* permeten desenvolupar amb més eficàcia certs objectius de recerca. Robert G. Burgess (1988: 138) destaca que l'entrevista estructurada està dissenyada per recollir informació similar de tots els entrevistats, mentre que les altres dues no inclouen preguntes idèntiques per a tots els informants. D'altra banda, la metodologia de l'entrevista desestructurada s'ha estudiat poc, motiu pel qual no es coneixen les estratègies i tècniques de gestió de la interacció. De fet, l'entrevista desestructurada és oberta, flexible i molt personal, i això complica la deducció dels patrons i mecanismes interns de funcionament.

Autors com N. Fielding (1992: 83) han vist en l'entrevista desestructurada un instrument de recerca que fa viable l'accés a les dimensions íntimes de la vida de la gent, amb l'objectiu d'estudiar-ne temes delicats, emotius o complexos. En la mateixa línia, Ricardo Sanmartín (2000) argumenta que l'entrevista individual oberta sol ser molt productiva per estudiar casos desviats o extrems. Finalment, el primer autor també considera que permet explorar les motivacions i desmotivacions que hi ha darrere del comportament de les persones:

“(...) non-standardised interviews have some important subsidiary uses. For those who accept that motivations can be studied this way, interviews can also be used to examine non-motivations, why people do not do certain things” (Fielding, 1992: 137).

### **La forma externa: interlocutors, temps i espai**

Fins aquí hem assumit que l'entrevista és un tipus específic d'interacció entre dos participants: l'entrevistat i l'entrevistador. D'altra banda, l'entrevista amb dos o més informants és una altra forma concreta d'interacció col·lectiva i dinàmica. Ambdues modalitats constitueixen un projecte de conversa socialitzada que genera discursos i vivències col·lectives. En concret, l'anàlisi de la interacció en l'entrevista amb dos informants i el grup de discussió permet captar d'una forma més rica les representacions simbòliques i ideològiques dels

discursos dels entrevistats, especialment quan entren en col·lisió i es generen polèmiques i moviments de negociació. En el cas dels grups de discussió, Steinar Kvale (1996) proposa l'ús de dos entrevistadors amb funcions diferents (per exemple, observar i participar).

Les variants de la modalitat col·lectiva són molt utilitzades en els estudis sociològics i de psicologia cognitiva, com a mètode per explorar les representacions socials individuals i l'imaginari col·lectiu dels membres d'una mateixa comunitat. Aquesta estratègia de recerca és pertinent quan el que s'investiga és com els informants conceben i defensen determinats sistemes de normes i valors socials davant de la seva o d'altres comunitats. Les anècdotes, els arguments sovint estereotipats i les experiències que narren es converteixen en la font de dades principal.

Pel que fa a la forma externa, la dimensió temporal és també un criteri de definició de l'entrevista. La modalitat més destacada és l'anomenada 'entrevista en profunditat', que és una "eina d'excavació" (Arnaus, 1996: 68) útil quan l'objectiu és obtenir dades sobre els coneixements, percepcions i actituds que els individus tenen sobre la vida social. En general, aquest tipus d'entrevista permet a l'investigador reconstruir el punt de vista dels informants a partir de l'anàlisi dels relats enregistrats. S. Taylor i R. Bogdan, bastant-se en un criteri formal, defineixen l'entrevista en profunditat com un conjunt de trobades cara a cara entre l'investigador i l'informant:

"Les trobades reiterades cara a cara entre qui investiga i els informants, dirigides a la comprensió de les perspectives que tenen els informants de les seves vides, experiències o situacions, tal com les expressen amb les seves pròpies paraules" S. Taylor i R. Bogdan (1984: 10).

### **Relacions, rols, actituds i l'obtenció del coneixement**

L'entrevista constitueix un espai social d'interacció i d'experiència i, en aquest sentit, cal concebre-la com un "lloc integral humà" (Sanmartín, 2000). D'altra banda, Steinar Kvale (1996: 14) puntualitza que, literalment, una entrevista significa una 'entre-vista' (en anglès: *inter-view*), és a dir, un intercanvi de punts de vista entre dues persones que conversen per interès mutu.

En l'entrevista, dues o més persones es troben amb finalitats complementàries (una vol obtenir dades, comprovar o explorar unes hipòtesis de treball; l'altra ha decidit participar en una entrevista). Això fa que cadascuna adopti rols distints (una pregunta, l'altra respon). Malgrat la formalitat de la situació (es tracta d'una trobada pactada), s'estableix una relació humana entre els participants que, alhora, gradua la temperatura ambiental de l'entrevista, que pot ser més formal o més col·loquial i distesa, i que en determina les possibilitats comunicatives. Per tant, el rol que adopta l'entrevistador té efectes en el tipus de relació humana i comunicativa que



s'estableix amb l'informant i, en conseqüència, genera dinàmiques comunicatives que marquen significativament la interacció i l'accés al coneixement.

En una entrevista estandarditzada, el format sistemàtic i pautat del discurs de l'entrevistador minimitza la interacció entre els participants. En canvi, en l'entrevista semi-estandarditzada els protocols d'aplicació de l'agenda són més flexibles i no limiten el discurs de l'entrevistador. Això genera un context de diàleg més flexible i còmode que, ben gestionat, pot afavorir les explicacions disteses i generoses de l'informant. En aquesta circumstància, es pot desenvolupar una relació de complicitat entre l'entrevistador i l'informant que beneficiï el procés d'obtenció de dades.

El grau de permissibilitat dels protocols i l'agenda de l'entrevistador està en correlació amb les probabilitats d'obtenir una relació de complicitat, espontaneïtat i reciprocitat, tot i que també hi entren en joc altres aspectes (situacions, actituds, personalitats, estats d'humor, etc.). L'entrevista desestructurada afavoreix la relació de proximitat entre els participants i és més adient per conrear ambients més íntims i de confiança (Spradley, 1979; Woods, 1987, Burgess, 1988; Kvale, 1996; Sanmartín, 2000). Tanmateix, aquest tipus d'entrevista comporta una gestió complexa de la circumstància comunicativa per part de l'entrevistador, que és qui ha de crear les condicions perquè es generin les dades:

“Tal entrevista requiere una habilidad por parte del entrevistador, que debe no sólo ser un oyente empático, sino también un buen conversador, capaz de mantener un diálogo, y ser un teórico social, enlazando respuestas y contenidos en un amplio campo de conocimientos. Con la entrevista informal no se asume que el planteamiento de preguntas apropiadas y el estilo de respuesta se conozcan de antemano, sino que es en la propia entrevista abierta donde se genera, en progresión de un proceso de interacción entre investigador y entrevistado” (Alonso, 1998: 75).

La variant de l'entrevista en profunditat destaca pel desenvolupament temporal i la intensificació de les relacions de complicitat entre l'entrevistador i l'entrevistat (Taylor & Bogdan, 1984; Arnaus, 1996). Aquest tipus d'entrevista sol promoure un situació comunicativa fluïda i 'amistosa', i no pas un intercanvi formal pautat per preguntes i respostes. Es tracta d'una opció metodològica que facilita l'accés a la privacitat i subjectivitat dels informants.

### **Estil i grau de formalitat**

Els rols que els participants adopten durant l'entrevista i les relacions humanes i comunicatives que s'hi estableixen afecten notablement a l'estil i al grau de formalitat de l'entrevista, que pot ser més o menys formal. Des de l'antropologia social, Ricardo Sanmartín, argumenta que l'entrevista més efectiva és aquella més propera al desenvolupament de les converses quotidianes:

“Aunque pueda resultar paradójico, la entrevista es más eficaz, penetra mejor en aquello que debe alcanzar, cuando, siendo fiel a la vida real por la que se

pregunta, a esa misma vida se amolda como uno de los fenómenos, convirtiendo la entrevista en una de sus situaciones normales” (Sanmartín, 2000: 16)

Tanmateix, hi ha poca reflexió teòrica i metodològica sobre l’entrevista desestructurada, que és la més propera a la conversa. Spradley (1979) considera que l’entrevista no és una conversa, però té molts punts de contacte amb la conversa amistosa. Cal dir que les propietats i el funcionament de l’entrevista desestructurada encara constitueixen una llacuna important en la literatura teòrica sobre els instruments de la recerca qualitativa Steinar Kvale (1996: 6).

Des del corrent de l’etnografia educativa, Robert G. Burgess (1999: 137) i Peter Woods (1987) valoren que l’entrevista es desenvolupi d’una manera natural i amb un estil conversacional. El caràcter distès de l’entrevista requereix que hi hagi relacions de proximitat, confiança i complicitat entre els interlocutors. Segons aquests autors, la construcció de la relació personal i humana és imprescindible per accedir a les vides dels entrevistats i aprofundir en les seves idees i visions del món. Per això, Peter Woods (1996) argumenta que s’hauria de parlar de ‘conversa’ o ‘discussió’. D’altra banda, Robert G. Burgess (1999) proposa denominar l’entrevista desestructurada ‘conversa amb propòsit’ (*conversations with a purpose*) i estudiar-ne els mecanismes interns per millorar la recerca educativa:

“If we are to comprehend the lives of those people who are studied in educational ethnography, it is essential that we consider how to conduct conversations with a purpose” (Burgess, 1999: 153).

Jacki Abell *et al.* (2006), analitzant les intervencions de l’entrevistador i els efectes comunicatius que generen en 80 joves anglesos de 14-20 anys, observen que les estratègies que posa en joc per buscar similituds i diferències personals amb les experiències dels adolescents, tradicionalment poc neutralitzades en les entrevistes semi-estructurades, generen informació nova i més matisada. D’altra banda, Hanneke Houtkoop-Steenstra (1997), en una anàlisi pragmàtica de la interacció en els qüestionaris entrevistats, conclou que aquells entrevistadors que, tot i estar encotillats per una agenda molt fèrria, reaccionen a les intervencions dels informants amb reconeixements (*sí, ok, d’acord*) i valoracions (*ah, molt bé, que bé, és veritat*), són percebuts com ‘simpàtics’ i ‘amistosos’.

### **La influència del context físic, social i ideològic**

El context físic condiona els rols i la relació que s’estableix entre els participants, i afecta per tant, a l’estil de l’entrevista. Els rols que els participants adopten són diferents si l’entrevista té lloc a casa de l’entrevistat o al seu lloc de treball, en un lloc intermedi com podria ser un local social o un jardí, o bé al despatx de l’entrevistador. En cada lloc, l’informant es pot sentir més o menys protegit i segur, més o menys especial, més o menys cohibit. Per tant, l’espai físic condiona el grau d’accés a la informació i el tipus de dades que es poden generar i obtenir: “such locations influence the grade of privacy that can be assumed” (Burgess, 1999: 141).

Tanmateix, Robert G. Burgess (1999: 141) considera que moltes recerques transmeten que l'entrevista està desproveïda de context. Les entrevistes no estan deslliurades de context sinó que creen un context on es desenvolupa un tipus específic d'interacció. Per tant, a l'hora d'analitzar i d'interpretar les dades és important conèixer detalladament el context per captar el sentit d'allò que s'hi expressa, tenint en compte la influència que té la presència de la gravadora:

“Certainly, the presence of a tape-recorder influences the beginning and end of pre-set conversations when buttons are pressed that signal the beginnings and ends of conversations” (Burgess, 1999: 141-142).

Però no només es refereixen al context físic sinó sobretot al context ideològic, perquè les entrevistes també estan situades en un context social, sovint institucional, i regulat per uns principis i unes relacions de poder. L'entrevista s'hi situa i, per tant, també se'n veu afectada i, sovint, perjudicada.

### **Els aspectes ètics**

L'objectiu de l'entrevista de recerca és obtenir coneixement “privat” dels individus. El repte metodològic que cal acarar a l'hora d'acomplir aquesta fita consisteix sobretot a crear les condicions comunicatives adequades que permetin a l'entrevistador tenir-hi un accés legítim i fer-ne un ús públic. Des de la comunitat de recerca qualitativa es considera imprescindible que l'entrevista, en tant que treballa amb discursos i idees d'altri, tingui cura dels procediments, i que aquests respectin l'interès i la privacitat dels subjectes que investiga (Taylor & Bogdan, 1984; Arnaus & Contreras, 1995, 1996; Woods, 1987, 1996; Kvale, 1996). Aquesta dimensió ètica, que també és un factor que contribueix a configurar l'entrevista, ha estat anomenada des de l'etnografia educativa per Remei Arnaus (1996) com el “compromís ètic”.

Seguint a Steinar Kvale (1996: 153-157), l'ètica de l'entrevista de recerca es pot concretar en tres punts clau que cal respectar durant la planificació, execució i posterior ús de l'entrevista:

1. **El consentiment de l'informador** (*Informed consent*): L'informant ha d'estar degudament informat sobre l'objecte i el procediment de la recerca. És recomanable signar un contracte escrit (*written agreement*) on aquest manifesti la seva voluntat de participació i on també es negociï la confidencialitat i l'ús posterior de les dades. És important que l'informant també tingui accés a la transcripció, a les anàlisis i a la interpretació.
2. **La confidencialitat** (*Confidentiality*): les dades són irreversiblement confidencials. Per respectar l'anonimat de l'informant cal buscar un pseudònim per a ell i per a les altres persones i institucions que s'hi impliquen. És important que no hi hagi informació que pugui identificar a l'informant.

3. **Les conseqüències** (*Consequences*): les conseqüències inclouen la situació en si mateixa, però també els efectes que la participació pot tenir per als informants. Quan es toquen temes sensibles, pot haver-hi conseqüències problemàtiques per als informants relacionades amb la seva imatge social i sembla apropiat buscar noms ficticis per l'informant i les institucions, i fins i tot canviar les característiques dels informants si es pot ultratjar la seva imatge. En aquest sentit, Steinar Kvale (1996: 259) indica que “psychological research should ideally both produce scientific knowledge and contribute to ameliorating the human condition”.

L'atenció en l'ètica de les entrevistes té certes conseqüències per a les mateixes entrevistes perquè l'entrevistat cal orientar-lo sobre l'objectiu: l'entrevistat té el dret de conèixer l'objectiu i l'ús de les dades. Per tant, si es segueixen els protocols ètics, l'entrevistador no pot encobrir l'objecte d'estudi o l'àmbit d'interès i ha de buscar estratègies per plantejar-les de manera general; per exemple, explicar a l'entrevistat el marc de recerca però no l'objectiu concret d'estudi, si és que el sap abans de la recerca. En aquesta línia, Woods (1987) considera que les entrevistes no-estructurades no ho són totalment. Durant l'entrevista, cal també respectar els silencis o les reticències dels informants. En aquest cas, indica Ricardo Sanmartín:

“La misma reticencia del informante o su ocultación de información son enormemente significativas. Cuando tropezamos con cierta resistencia a hablar sobre algo, la resistencia misma es la respuesta” (Sanmartín, 2000: 119).

## **Altres instruments de recerca**

### **L'àudio, l'observació i les notes de camp**

L'enregistrament és un procediment imprescindible quan el que es vol analitzar és la llengua, els discursos o les interaccions. L'àudio, l'observació i les notes de camp són tècniques d'enregistrament i d'obtenció de dades característiques dels dissenys qualitius, especialment d'orientació antropològica i etnogràfica. En general, s'empren en correlació amb d'altres instruments, com és el cas de l'entrevista. En el disseny d'aquest projecte, aquests tres tipus d'enregistrament formen part de l'estil de la mateixa entrevista i assumeixen funcions tan importants com la interacció que es produeix durant la conversa. Cal, per tant, prendre consciència de com aquests procediments afecten el mateix procés de generació i d'interpretació dels discursos.

En relació a l'enregistrament, S.J. Taylor i R. Bogdan (1984: 78-80) argumenten que la presència d'una gravadora d'àudio o vídeo influeix la conducta dels observats, que poden no comportar-se o relacionar-se amb la naturalitat habitual. Segons Alessandro Duranti (1997: 67), aquesta interferència també es produeix quan l'investigador observa i pren notes en contacte

immediat amb el context observat: “cuando observamos, influimos en lo que vemos, porque otros siguen nuestra presencia y actúan de acuerdo con ella”.

L'observació directa i situada del fenomen estudiat ha estat emprada per l'antropologia i l'etnografia durant gairebé un segle com a instrument d'obtenció de dades qualitatives. Consisteix, d'una banda, a observar *in situ* les situacions i interaccions que es produeixen en els contextos d'estudi i, de l'altra, a prendre notes i registrar-les per a l'anàlisi posterior i la redacció de l'informe final. Per a l'investigador, l'observació és una oportunitat per *viure* en temps real els processos que vol documentar.

Segons la implicació de l'investigador en la realitat observada, la literatura específica (Woods, 1987; Taylor & Bodgan, 1984; Fielding, 1992) distingeix entre l'observació no participant i l'observació participant. L'observació pot ser simple o estructurada, segons si es realitza o no amb l'ajuda d'elements tècnics específics (qüestionaris, fitxes, graelles). En la primera modalitat, l'investigador forma part de la circumstància que observa sense participar-hi d'una manera activa, adoptant el que Peter Woods (1987: 52) anomena “el rol de la mosca en la pared”. Aquesta creença en l'observació neutral ha estat desaprovada per Alessandro Duranti (1997: 197) i Peter Woods (1996). Argumenten que és una impostura doctrinària i una construcció cultural, és a dir, un miratge conceptual que ha fet creure en la possibilitat impossible d'un observador escindit d'allò que observa. D'altra banda, consideren que l'observació i la participació són dos fets indestriables que constitueixen la mateixa condició de l'ésser humà, que és, per definició, un ésser social.

Pel que fa a l'observació participant, segons Alessandro Duranti (1997: 31) constitueix un instrument d'observació “desde el interior de las cosas, esto es, participando”. En la mateixa línia, Peter Woods (1996) considera que permet “penetrar en la vida de las cosas” quan l'investigador fa un procés de depuració mental i aconsegueix interpretar-les com un fenomen “antropològicamente extraño” (Woods, 1987: 50). La diferència entre ambdues modalitats té a veure amb la concepció de l'investigador en tant que un instrument d'obtenció de dades: mentre que en l'observació no participant es pressuposa que l'observador és un instrument neutral i objectiu, en l'observació participant es considera un instrument subjectiu i interpretatiu. Per això, autors com Sondra Cuban (2006), que realitzen estudis etnogràfics longitudinals, exploren també els pre-conceptes i els canvis que es produeixen en el punt de vista de l'investigador sobre l'objecte que estudia.

Les notes de camp i els diaris de recerca són també tècniques que s'empren per registrar el procés d'observació i la incidència que hi té la perspectiva de l'investigador. Fielding (1992: 164) distingeix entre ‘notas mentales’ (*mental notes*), ‘anotaciones’ (*jotted notes*) i ‘notas de campo’ (*full fieldnotes*) i considera que: “The production of fieldnotes is the observer's *raison*

d'être: if you do not record what happens you might as well not be in the setting". D'altra banda, R. G. Burgess (1999) considera que els diaris de recerca (*research diary*), on l'investigador descriu i reflexiona sobre el procés mateix de recerca, són dades que haurien de ser analitzades i formar part del relat etnogràfic final.

### **La fotografia**

A principis del segle XX, des de l'etnografia moderna, s'ha pres consciència del poder que la fotografia pot tenir per a la investigació etnogràfica (Barton & Hamilton, 2000; Moss, 2001; Burnett & Myers, 2002). La fotografia ha estat un instrument poc explotat i estudiat com a tècnica de recollida de dades en els dissenys qualitius. Els vertiginosos avenços de la tecnologia en la nostra societat han provocat que es passés ràpidament de l'àudio al vídeo. Tanmateix, ofereixen un recurs diferent per explorar fenòmens socials contemporanis. D'una banda, en la investigació etnogràfica, l'ús de la fotografia comunica d'una manera indirecta el fet d'haver estat al lloc que s'estudia i d'haver-lo *viscut*. De l'altra, permet obtenir significats socials que no es podrien obtenir per d'altres vies (Burnett & Myers, 2002). Com a inconvenient, Gemma Moss (2001) argumenta que l'ús exclusiu de la fotografia com a material d'anàlisi implica una selecció que restringeix la capacitat interpretativa de l'investigador.

Aquesta aproximació *visual* remetent als treballs de David Barton i Mary Hamilton (1998) sobre les pràctiques lletrades dels habitants de Lancaster. En aquesta recerca, la càmera fotogràfica s'empra per enregistrar els esdeveniments lletrats que s'exploren i els entorns lletrats dels informants que s'entrevisten.

D'altra banda, dins dels NEL, s'ha començat a explorar la utilitat de la fotografia per obtenir dades sobre el punt de vista dels nens i nenes més petits sobre la presència, ús i significats de la literacitat en les seves vides. Cathy Burnett i Julia Myers (2002) demanen a quatre nens d'una escola de Sheffield (no se n'especifica l'edat) d'actuar com a investigadors i fotografiar escenes i instants lectors habituals en les seves vides. A través de les imatges, analitzen què van considerar significatiu i els significats que transmeten (organització de la vida, vehicle per aprendre, reflexió sobre la identitat, plaer privat, etc.). Posteriorment, porten a terme entrevistes semi-estructurades centrades en els significats personals dels instants lectors segellats en una imatge fotogràfica.

D'altra banda, Gemma Moos (2001) analitza els problemes analítics que la fotografia implica com a dispositiu metodològic d'obtenció de dades. Examinant fotografies fetes per nens i nenes de 7-9 anys sobre els seus entorns lletrats a la llar, observa que els retrats registrats per les fotografies estan profundament marcats per les decisions dels nens i nenes, que escullen què volen fer públic i què no, i per la seva manca de judici, és a dir, la desconeixença d'allò que pot

ser o no interessant. Per tal de compensar aquests defectes, les fotografies s'han complementat amb entrevistes personalitzades amb els informants.

## Annex 2: Codi de transcripció de les entrevistes.

Símbol	Codificació
	Pausa breu (un segon)
: :: :::	Prolongació (un segon)
¿?	Entonació interrogativa
¡!	Entonació exclamativa
-	Discurs tallat i frase inacabada
<u>subr</u>	Èmfasi expressiu
(xxx)	Discurs incompreensible
( )	Discurs dubtós
[ ]	Encavalcament que es produeix en la interacció
= =	Continuació del torn de parla
Plana	Idioma principal
Majúscula	Noms propis, llibres, revistes, diaris, llocs, etc., fins i tot quan no se citen amb la referència completa
(www)	Fragment que no s'ha transcrit
(( ))	Sorolls, riures, etc.
<i>cursiva</i>	Canvi d'idioma



### Annex 3: Descripció dels entrevistats

Nom	Participació	Qui és?	Breu descripció
<b>ARNAU</b>	E-1, E-2, E-3	Entrevistat principal	Té 16 anys, nascut a Mallorca viu a Barcelona des que tenia 1 any. Estudia l'itinerari humanicosocial a 4t d'E.S.O. Va repetir 2n d'E.S.O. Entrena en un equip de futbol i vol ser periodista esportiu. No li agrada llegir.
<b>JAIME</b>	E-3	Amic	Té 16 anys, d'origen xilè, viu a Barcelona des que tenia 7 o 8 anys. Estudia 4t d'E.S.O. Va repetir 2n d'E.S.O. Entrena en un equip de bàsquet. Creu que vol ser informàtic. No li agrada llegir però ha llegit bastant.
<b>POL</b>	E-4	Professor de llengua i literatura catalana i tutor de l'Arnau i del Jaime	Té 26 anys, barceloní. És professor substituït a l'Institut JM. És professor de llengua i literatura catalana i el tutor de 4t d'E.S.O., de l'Arnau i del Jaime. Té una visió molt emotiva de l'ensenyament: li agrada fer classes motivadores i tenir contacte personal amb els alumnes. A la seva família els seus pares també són professors. La seva mare és una gran lectora però el seu germà, de 21 anys no llegeix gairebé res.
<b>JOANA</b>	E-5	La mare	És la mare de l'Arnau. No va poder estudiar perquè el seu pare no li va pagar els estudis. Treballava com a administrativa. Ara s'està recuperant d'una malaltia. A la seva prestatgeria té molt llibres d'astrologia i de cuina.
<b>JOAN</b>	E-5	El germà gran	Té 21 anys. És el germà gran de l'Arnau. Té un problema de comprensió lectoescriptora de naixement. Està enganxat al Harry Potter.

## **Annex 4: Taula de contingut del cd adjunt**

### **E1 (Entrevista n°1 amb l'Arnau)**

- **Mp3:** L'enregistrament.
- **PDF:** 1) dades 2) transcripció i anàlisi de l'entrevista i 3) apunts sobre l'entrevista.
- **Fotografia** de l'Arnau i del context de l'entrevista.

### **E2 (Entrevista n°2 amb l'Arnau)**

- **Mp3:** L'enregistrament.
- **PDF:** 1) dades 2) transcripció i anàlisi de l'entrevista i 3) apunts sobre l'entrevista.
- **10 fotografies** de la biblioteca del centre d'estudis (Institut J.M) on estudia l'Arnau.

### **E3 (Entrevista n°3 amb l'Arnau i el Jaime)**

- **Mp3:** L'enregistrament.
- **PDF:** 1) dades 2) transcripció i anàlisi de l'entrevista i 3) apunts sobre l'entrevista.
- **2 fotografies** de l'Arnau i del Jaime.

### **E4 (Entrevista n°4 amb el professor de català, el Pol)**

- **Mp3:** L'enregistrament fragmentat en 3 documents.
- **PDF:** 1) dades 2) transcripció i anàlisi de l'entrevista i 3) apunts sobre l'entrevista.

### **E5 (Entrevista n°4 amb la mare de l'Arnau, la Joana, i el germà gran, el Joan).**

- **Mp3:** L'enregistrament.
- **PDF:** 1) dades 2) transcripció i anàlisi de l'entrevista i 3) apunts sobre l'entrevista.
- **3 fotografies** de les prestatgeries, llibres i escriptori de l'Arnau.