

CANVI DE RUMB! O EL BIAIX DEL SUPERVIVENT

JOAN PORTELL
Universitat de Girona

Resum

Demostrat amb xifres el fracàs de la promoció de la lectura a l'adolescència, especialment a l'ESO, seria bo de replantejar algunes estratègies a partir de la inclusió de la dinamització lectora amb criteris de promoció horitzontal i la necessitat de mediadors que siguin capaços de tenir aquests paràmetres en el disseny i aplicació de les activitats. Així mateix, derivat de la necessitat d'optimització de recursos, és interessant aplicar el biaix del supervivent i la discriminació positiva en la selecció i aplicació d'estratègies.

Paraules clau: lectures obligatòries, hàbit de lectura, adolescència, mentor lector, biaix del supervivent.

STEERING A NEW COURSE, OR SURVIVOR'S BIAS

Abstract

The statistics having clearly demonstrated the failure of current approaches to promoting reading among adolescents, perhaps it is time to redirect strategies so that they reflect horizontal promotion criteria and the need for mediators who are able to incorporate such parameters in the design and application of activities. Likewise, given the need to optimize resources, it is important to apply survivorship bias and positive discrimination in the selection and application of strategies.

Keywords: mandatory reading, reading habit, adolescence, reading mentor, survivor bias.

1. A TALL D'INTRODUCCIÓ

Quan als meus alumnes del doble grau d'Educació de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG a l'inici de l'assignatura Llengües 2 —nois i noies que han obtingut bones qualificacions a la selectivitat per poder accedir a aquests estudis i que d'aquí a un any estaran al capdavant d'aules d'educació primària—, els pregunto quin ha estat el seu camí lector, em trobo amb respostes molt significatives i que curs rere curs no deixen de sorprendre'm.

Recullo les respostes dels estudiants plasmades de forma individual en el que hem batejat a l'assignatura com a *Quadern de bitàcola*, un document virtual en el qual els alumnes remetran tots els textos i activitats que l'assignatura, amb l'objectiu de redescobrir la lectura i l'escriptura, els proposa d'elaborar. Una d'aquestes activitats d'anàlisi i reflexió és, tal com hem comentat, la creació d'un text on descriguin el seu procés d'aprenentatge, interès i hàbit lector.

Entre les respostes que he recollit de forma gairebé sistemàtica al llarg dels darrers anys en els *Quaderns de bitàcola*, podem llegir per exemple la que la MA va escriure:

Des de ben petita que he tingut inculcat l'hàbit lector gràcies als meus pares i al meu germà gran, els quals sovint llegien. Durant l'etapa de primària cada nit amb la meva germana ens llegíem contes, llibres o inclús ens inventàvem històries en les quals deixàvem volar la nostra imaginació. Aquest impuls cap a la lectura també va ser gràcies a la motivació i els ànims que vaig rebre per part dels i les mestres de l'escola, ja que gairebé sempre em deien que llegia amb molta fluïdesa. Però, amb el pas dels anys, aquest hàbit el vaig anar perdent, concretament quan vaig arribar a l'ESO. Allà s'establien uns llibres determinats, els quals la major part no eren del meu interès i, per tant, llegia per llegir sense comprendre de què tractaven. Llavors es va convertir en un procés avorrit i obligat que havia de realitzar per tal d'aprovar l'assignatura i no per propi plaer. Com a conseqüència, vaig perdre l'interès de llegir per voluntat pròpia.¹

1. Reproducció fidel dels respectius exercicis dels alumnes. Es preserva l'anonimat dels i les estudiants.

També, i de la mateixa corda, trobem en JP, que expressa el seu camí lector comentant que:

Quan era adolescent la lectura m'interessava ben poc, sobretot les lectures obligatòries de l'institut, que es convertien en un suplici per a mi. Haig de reconèixer que sovint *m'escaquejava* de llegir-les i buscava resums a internet el dia abans de l'examen. Així doncs, podríem dir que durant els dos primers cursos d'ESO vaig ser un fidel lector d'un prestigiós blog: «El Rincón del Vago».

És possible que algú pensi que, llegides aquestes dues experiències personals, té a les mans un nou article catastrofista que té per voluntat enfonsar en la misèria els professors de llengua i literatura i tots els mediadors de la lectura. Però res més allunyat d'això, ja que, a l'altre cantó de la balança, també hi trobem les opinions d'altres alumnes com la MC, quan diu:

El que més m'agradava eren els debats que es generaven durant i després de la lectura dels llibres i estudiar més enllà del que està escrit literalment al text. Si teníem la sort que en aquella assignatura tinguéssim un professor apassionat i capaç de transmetre'ns aquesta passió i comprensió o interpretació del text més enllà del que estava escrit, era una meravella.

O en CP, que quan parla d'un llibre clau en el seu itinerari lector fa referència a *La plaça del Diamant*, de Mercè Rodoreda, i del treball que van fer, amb aquestes paraules:

Per altra banda, cal afegir que un dels motius pels quals em va marcar especialment aquesta lectura va ser la gestió per part de la mestra i la seva vocació i motivació per la literatura catalana. Les seves classes es basaven en la lectura compartida, els debats, assistir a obres de teatre sobre els llibres llegits, així com visitar escenaris literaris de gran importància.

És ben clar, doncs, que la lectura esdevé un camp de batalla —potser en podríem dir «el» camp de batalla?— de l'ESO, i molt especial-

ment per un tema ja abordat en nombroses ocasions com són les «lectures obligatòries» —rebin el nom que rebin en el nou currículum. I és ben clar que, revisada l'escassíssima bibliografia d'estudis i recerques entorn dels motius de la pèrdua o no dels hàbits de lectura per part dels nostres estudiants, ens adonem que hi ha molt de camí per córrer i que anem massa a les palpentes.

2. LECTORS O NO LECTORS, ÉS AQUESTA LA QÜESTIÓ?

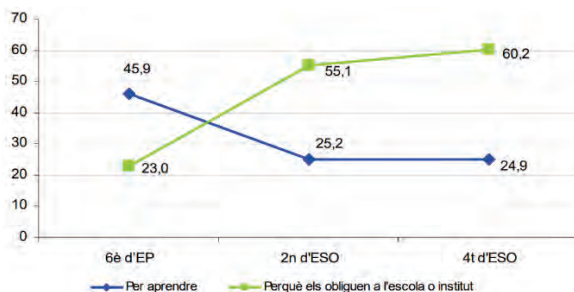
Per contrastar les experiències personals, poc significatives des d'un punt de vista estadístic, a continuació analitzem què ens diuen les xifres. Segons les estadístiques recents del Ministerio de Cultura y Deporte, les dades diuen que el 74,9 % dels joves d'entre 14 i 24 anys són lectors en el temps lliure, i la xifra disminueix al 67,3 % a partir dels 24 anys. Un hàbit predominantment femení —el 79,5 % de dones es declaren lectores enfront del 70,3 % d'homes.²

Atenció, però, ja que hem de tenir en compte que el concepte de lector, vist amb ulls del gremi dels lletraferits, és especialment benèvol segons aquestes estadístiques: és considerat lector tot aquell que almenys llegeix una vegada al trimestre —sense especificar quant o quan, ni què—. Si analitzem altres estudis anteriors, com per exemple les dades recollides ja fa més anys pel Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil (ClijCAT) o la doctora Mireia Manresa (2013), veurem que no diferien de les tendències que ens mostra el recent estudi del Ministerio.

Així, en les conclusions de l'estudi de 2010 encarregat pel ClijCAT a l'empresa Connecta³ ja s'apuntava que «en avançar l'edat s'incrementa fortament el percentatge de joves que declaren llegir per obligació (enfront dels infants que principalment declaren fer-ho per aprendre)», dades que s'acompanyaven amb el gràfic següent, molt il·lustratiu:

2. <https://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2022/02/220223-barometro-habitos-lectura.html> [Consulta: 9 de setembre de 2022]

3. <https://www.clijcat.cat/consell/descarregues/estudis/EstudiRodaprensa2009.pdf> [Consulta: 28 d'octubre de 2022]



Mireia Manresa (2013: 81-83), que va posar les dades que va recollir per a la seva tesi doctoral a disposició de tothom en el seu llibre *L'univers lector adolescent*, observa una disminució de lectors forts a l'adolescència a imatge i semblança d'allò que tres anys abans ja havia apuntat l'estudi del CljCAT, i que Manresa presenta en el quadre següent:

	Primer d'ESO	Segon d'ESO	Tercer d'ESO
Lectors forts (més de 10 llibres personals l'any)	5,5 %	1,6 %	0 %
Lectors moderats (entre 6 i 9 llibres l'any)	8,5 %	11,3 %	7 %
Lectors febles (entre 1 i 5 llibres l'any)	72 %	50 %	48 %
No llegeixen textos literaris en el temps lliure	14 %	36 %	45 %

Les dades són especialment cridaneres pel que fa a la desaparició total de lectors forts —lectors que llegeixen més de deu llibres personals l'any— durant l'ESO i l'augment clarament significatiu de no lectors, un traspàs de lectors que tenen els hàbits consolidats a lectors amb hàbits més dèbils, talment com si fos una cascada.

Així doncs, ¿la lectura té l'honor de ser l'única assignatura de tota l'ESO que, en lloc de sumar any rere any contingut com sí que fan les

matemàtiques o altres àrees, va perdre usuaris, és a dir, lectors? Malauradament, cap d'aquests estudis anteriors va provocar grans daltabai-xos, ni canvis substancials en les polítiques culturals o educatives del nostre entorn. I, per descomptat, cap dimissió.

Confirmada la pèrdua d'hàbit lector i de lectors durant l'ESO i el batxillerat, una pèrdua que les dades ens confirmen que ha estat constant durant les darreres dècades, i que deriva entre les joves generacions en l'assoliment de nivells d'hàbits molt propers als dels adults coetanis d'ells, potser que ens plantejem analitzar i, si és necessari, modificar determinades estratègies que ja fa dècades que donen els mateixos resultats alarmants: una tercera part dels nostres estudiants acaben l'ESO havent esdevingut no lectors —quin trist mèrit! I això sense entrar en les estadístiques que ens parlen del baix nivell de comprensió lectora.

A partir de l'anàlisi dels textos de les meves estudiants de la universitat i de les xifres expressades per diferents estudis estadístics, crec que seria bo començar a obrir el focus d'atenció i afrontar el tema amb elements que s'han tingut poc o gens en compte. Massa vegades la discussió s'ha mogut exclusivament en l'àmbit curricular, en els murs dels centres educatius, i potser seria necessari analitzar altres elements que superen aquests límits i que crec que també són claus en l'adquisició i reforç de l'hàbit lector. Elements bàsics de l'obtenció de l'hàbit lector derivats, molt especialment:

1. del moment evolutiu —l'adolescència— que estan vivint aquests lectors, i
2. del model lector que transmetem els adults professors *versus* mediadors de la lectura.

Així doncs, procedim a analitzar aquests dos factors, que defensarem com a clau per entendre i modificar hàbits de lectura a l'ESO.

3. L'ADOLESCÈNCIA

Diguem, a l'avançada, que l'adolescència, etapa de creixement personal que coincideix majoritàriament amb la de l'ESO i el batxillerat, és un període convuls en molts aspectes. Com diu el diccionari de

l'Institut d'Estudis Catalans, l'adolescència és el «període de la vida que segueix la infància i precedeix l'edat adulta». I, adolescent, «que està en l'adolescència». El professor David Bueno (2022: 27) ens amplia la definició a partir de dades aportades per l'ONU i ens diu que «l'adolescència és una etapa de la vida que es caracteritza pel creixement d'oportunitats, de capacitats, d'aspiracions, d'energia i de creativitat, però també per una vulnerabilitat significativa».

Sense cap mena de dubte, l'adolescència és una de les etapes més importants de la vida d'una persona, ens ajuda a recollir el millor del nen que hem sigut i a esdevenir l'adult que serem. Durant els aproximadament deu anys que dura l'adolescència tenen lloc en nosaltres canvis físics, psicològics i neurològics imprescindibles per a l'ésser humà. És l'etapa en què l'individu ha d'esdevenir, com a tal, independent i amb capacitat per prendre decisions.

Malauradament, des d'un punt de vista evolutiu, l'element que li hauria de facilitar aquesta feina —el cervell— està en procés de *reca-blejat*, fent servir un símil del mateix professor Bueno. I és que descobriments recents de la neurociència han demostrat que l'escorça prefrontal del cervell encara està en procés de maduració, i aquesta zona controla ni més ni menys que els processos cognitius més complexos, com ara la planificació, entre d'altres. Per això és justament en aquesta edat quan als joves els és més difícil prendre decisions, i per contra els adults demanem a l'adolescent que defineixi el seu futur, que ens digui «què vol ser quan sigui gran».

L'adolescència, com a etapa socialment reconeguda, és molt jove. A diferència de la infància, que es desenvolupa especialment al llarg del segle XIX, l'adolescència no comença a ser definida fins al tombant dels segles XIX i XX i no es generalitza com a edat socialment acceptada fins després de la Segona Guerra Mundial —prenem com a referent del moment de naixement de l'adolescència l'etapa històrica representada per una pel·lícula que segur que heu visitat: *Grease* (1978), amb aquells joves de futur esperançador i amor a flor de pell.

I per què, aquest moment? Doncs, derivat del creixement industrial posterior a la Segona Guerra Mundial, la indústria americana necessitava cada vegada més mà d'obra qualificada per poder esdevenir la potència mundial que volia dominar el món —i així va ser— durant

la segona meitat del segle xx. Per aquest motiu, la formació dels joves a poc a poc s'allarga en el temps i es generalitza en classes socials que abans entraven directament al món del treball després d'una infància més o menys formativa —recordem que la infància neix amb la Revolució Industrial, un segle o més abans que l'adolescència pròpiament citada aquí.

Són multitud els joves que han d'estar formats per poder donar resposta a la mà d'obra qualificada que demana la indústria del país, és a dir, més enllà d'una educació elemental basada en l'aprenentatge del saber llegir i escriure, i regles bàsiques de matemàtiques. Aquest fet esdevé clau per crear una generació de joves que estudien i, al mateix temps, gaudeixen de molt de temps lliure per fer altres activitats com practicar esport, sortir a ballar i, en definitiva, socialitzar-se. I també llegir.

Tal com apunta el professor David Bueno (2022: 154), «el cervell adolescent cerca, per damunt de tot, socialitzar amb els seus iguals». I és aquest enorme desig dels adolescents de socialitzar, de compartir, el que el porta a apropiar-se de determinats consums culturals —roba, sèries, música, videojocs, etcètera. I en aquesta forma de socialització, que esdevé la cultura de l'adolescent, semblaria que actualment la lectura no necessàriament és identificadora del grup.

A més, durant aquest període de creixement, és voluntat de l'adolescent esdevenir individu, i aquesta finalitat comporta la «mort del pare/mare», és a dir, la negació de moltes de les normes i límits que li havien marcat fins aleshores els adults. Com expliquen els professors Laureano Castro i Miguel A. Toro (2022: 57):

Les normes regeixen molts aspectes del funcionament de les societats humanes. Podem definir les normes com un patró de comportament que es considera apropiat o correcte dins d'una societat. Les normes marquen el que és apropiat, permès, requerit o prohibit per a tots o part dels membres d'una comunitat en diferents situacions. [...] L'adopció de normes permet una integració adequada dels individus en les societats de les quals formen part. Des d'una perspectiva evolutiva, l'estratègia de complir i fer complir les normes sembla adaptativa. Les normes faciliten la coordinació en les activitats cooperatives i, alhora, prevenen contra les actituds egoistes en castigar els que no les segueixen.

I és ni més ni menys en aquest període que aquestes normes són substituïdes per aquelles que marca el grup —recordeu allò de la socialització?—, que a partir d'aleshores esdevindrà l'autèntic far a seguir. La cultura del grup imperarà i marcarà la socialització de cada individu.

Tenim, doncs, uns joves en procés de formació, amb molt de temps lliure, i una clara necessitat de socialització entre iguals, ja que el patró *pares* ha estat substituït pel patró *colla*, dos elements que donaren peu al reconeixement de l'adolescència en la societat i, en conseqüència, a la seva institucionalització en la societat moderna.

Com diu Bueno (2022: 154), «hi ha molts factors que influeixen en l'estrès dels adolescents, però n'hi ha un que té una importància especial: l'aïllament social», i, en conseqüència, l'adolescent farà el que sigui per formar part del grup. Fins i tot, si cal, deixar de llegir, malgrat que aquest hàbit el tenia ben assolit. I si, a més, pot trencar amb tot allò que des del món adult se li imposa, com són les lectures obligatòries de l'ESO —en més o menys mesura pel nou currículum—, ho farà sense cap mena de dubte.

El líder del grup esdevé un autèntic mirall en el qual cada adolescent es veu reflectit i que determina el seu comportament. Sovint qui marca la pauta cultural del grup no és lector i, per anar contra allò imposat pels adults —siguin els progenitors o el professorat—, fins i tot rebutja sistemàticament les imposicions, les normes, les directrius... Aquest seria un primer motiu a voltes no previst en els plans lectors curriculars: la necessitat de dissenyar i aplicar estratègies horitzontals —lector adolescent cap a lector adolescent o, dit popularment, el boca-orella— de promoció lectora més que no pas verticals —professor vers alumne. Hem de fer ús de la lectura com a identificador de grup entre els membres.

4. VOL I DOL

Un segon aspecte que hem de tenir en compte és que, massa sovint, amb la bona voluntat d'aproximar a la lectura des d'un punt de vista lúdic, el professorat tendeix a dissenyar activitats en les quals

s'amaga l'ou, és a dir, embolcallant les activitats amb paraules de plaer i gust per la lectura s'inclouen estratègies que no deixen de ser formes indirectes d'obligació lectora, a voltes inconscientment.

Si tenim en compte la caiguda de lectors a l'ESO, seria bo diferenciar el que entenem com a plaer lector, el gaudi compartit de lectures a partir d'estratègies socialitzadores, de la formació de lectors literaris, és a dir, l'aprenentatge i obtenció d'eines que permetin al lector assolir cada vegada més competències lectores. Ep, i totes dues són necessàries i imprescindibles! Aquesta mirada també és compartida pel professor Felipe Munita (2022: 57):

La educación literaria, por tanto, ya no pasa únicamente por transmitir unos determinados contenidos sobre los textos, sino más bien por ayudar a los estudiantes a avanzar en dominios tan diversos como el grado de implicación personal con la literatura, el desarrollo de habilidades de interpretación inferencial de las obras o la diversificación de las formas de fruición propias del lector literario.

No seré jo qui posi en dubte les lectures «obligatòries», ja que en reconec els beneficis com a eina necessària per a la formació del lector literari, i possiblement també seran les úniques lectures que alguns alumnes tindran al llarg del seu pas per l'educació obligatòria. Però, vista la important caiguda de lectors durant l'adolescència, hem de posar en qüestió aquestes lectures i anar a la recerca d'opcions.

Potser que comencem a plantejar-nos de bo de veres que necessitem *tutors lectors*, mentors de lectura, que acompanyin els joves lectors en el camí de la descoberta dels seus gustos i, a més, entenguin que la lectura a l'adolescència desenvolupada com a plaer no és exclusivament una activitat educativa, sinó molt especialment una activitat de relació social. Aquests tutors lectors han de ser capaços de parlar als joves lectors d'igual a igual, desenvolupant estratègies de promoció horitzontals, com ja hem apuntat més amunt, a vegades sense que es detectin. I això comporta observar la mediació a imatge i semblança dels debats que es poden obrir entre els adolescents entorn de la darrera sèrie de Netflix, el darrer èxit del raper de moda o l'últim llibre de *l'influencer* de torn, per posar tres exemples.

Convé que el mentor lector esdevingui un mediador amb capacitat de dinamitzar la lectura i tingui cura de promocionar aquelles activitats i estratègies que poden sorgir entre els mateixos adolescents, amb gran diversitat de criteris i coneixements sobre allò que es pot llegir, mirada sobre tots els gèneres possibles i temàtiques actuals que poden cridar l'atenció als joves. Un mediador especialitzat que hauria de ser conscient de dissenyar un espai —pot ser perfectament la biblioteca— on desenvolupar activitats socialitzadores en les quals la lectura és el centre, però no l'única, perquè ha de deixar espai per a altres formes d'expressió cultural. Una figura que pot esdevenir el referent dels alumnes i que, al llarg del seu pas per l'institut, es guanyi la seva confiança.

Aquesta figura pot ser el bibliotecari o la bibliotecària —una transformació de la figura del bibliotecari, si cal—, per descomptat, però, si realment entenem la lectura com un dels pilars essencials en l'aprenentatge dels nostres alumnes, tots i cada un dels professionals de cada centre haurien d'assumir com a pròpia aquesta responsabilitat. Hi ha països on això ja s'està desenvolupant, especialment en biblioteques públiques, com són els espais *teen* a Nova York o Tòquio. O el centre internacional de cultura contemporània Tabakalera, situat a Donostia, on la cultura té un caràcter holístic i l'espai Medialab és una de les seves potes, ja que «ofrece conocimiento, tecnología y espacios para facilitar procesos de aprendizaje, crear conocimiento, experimentar y desarrollar proyectos; promueve y alimenta comunidades y redes locales como elementos clave en la transformación social».⁴

El gran espai de transformació hauria de ser la biblioteca del centre. Aquest espai ha de ser el revulsiu necessari per transformar la visió de la lectura per part dels adolescents: ha d'esdevenir la seva biblioteca, un entorn que els joves del centre es facin seu, s'apropriïn. Com bé diu Juanjo Arranz, director de programes del Consorci de Biblioteques de Barcelona, en un article de referència que porta per títol «Las Bibliotecas Públicas, espacios para la cohesión social», s'hauria de «potenciar la dimensión social de la biblioteca como un espacio

4. <https://www.tabakalera.eus/es/> [Consulta: 4 de novembre de 2022]

generador de procesos democratizadores de la cultura y como espacio de encuentro y socializador de las prácticas individuales de acción y consumo cultural».⁵

Havent presentat els dos elements que ens permeten redefinir alguns aspectes de la promoció de l'hàbit lector en els centres, entre l'un i l'altre hi ha moltes estratègies vàlides que desgranarem més avall.

Abans, però, voldria introduir un nou factor que massa sovint limita determinades accions en el món de l'educació: el cost econòmic i personal. Com que malauradament els recursos són limitats, proposo una mirada esbiaixada, una discriminació positiva que permetria seqüenciar i seleccionar més i millor l'aplicació de noves propostes i ser més eficaços en la nostra tasca.

5. EL BIAIX DEL SUPERVIVENT

I és que, per a l'optimització de recursos, seria bo començar a dissenyar polítiques de promoció lectora aplicant el *biaix del supervivent*. Aquest mètode neix de les mans del matemàtic Abraham Wald durant la Segona Guerra Mundial. A Wald se li va encarregar l'estudi del reforç del blindatge dels avions aliats. A partir de l'observació dels avions que aconseguien aterrar després d'una missió, es podria deduir que allà on era necessari el blindatge era en aquelles parts de l'aparell que presentaven més impactes. Però Wald va comprendre que els impactes de bala, repartits pel fusellatge de forma aleatòria, assenyalaven justament els punts on aquest blindatge no era necessari, perquè l'estudi es feia sobre els aparells que havien aconseguit tornar a la base i no sobre els que havien estat abatuts, que probablement havien rebut impactes en les zones on els altres no en presentaven. És a dir, aplicant el símil a la lectura, la nostra mirada sobre un estudi sovint pot estar esbiaixada pel supervivent lector, que ens farà interpretar erròniament les dades obtingudes. Pau Carazo (2022: 100) explica les derivades d'aquest biaix en l'anàlisi de qualsevol succés:

5. <http://archive.ifla.org/IV/ifla73/papers/128-Arranz-en.pdf> [Consulta: 3 de novembre de 2022]

Aquesta anècdota es va convertir en un cas famós del que es coneix com el «biaix del supervivent»: una distorsió en la lògica dels nostres raonaments deguda al fet que no podem observar directament les dades que no han sobreviscut a un determinat esdeveniment. Entre altres errors, el biaix del supervivent ens convida a prestar massa atenció a característiques de persones reeixides encara que no tinguem cap prova que tinguin alguna cosa a veure amb la seua fortuna. [...] El biaix del supervivent no és una raresa. La nostra ment n'és plena, d'irracionalitats similars.

Apliquem ara aquest biaix a la nostra realitat i mirem-ho amb uns altres ulls, és a dir, fent un gir de 180 graus sobre les dades massa vegades glorificades dels excel·lents nivells lectors de la població en general. És aleshores quan ens adonarem que una quarta part dels joves de 14 a 24 anys no llegeixen —i en els nois la xifra augmenta fins a la tercera part! Reprenem, doncs, la pregunta que encapçalaria aquest article: com és que durant l'ESO passem de nivells de lectura superiors al 90 % fins a derivar als mateixos nivells dels adults al final del cicle?

Si ens fixem en aquest biaix en els nostres lectors diversos de qual-sevol institut, immediatament ens apareixen com un factor les diferències familiars existents: mentre que uns infants han estat exitosos en els estudis, rics en paisatge familiar lector, actius en activitats extra-curriculars, de famílies econòmicament solvents, altres han tingut greus dificultats per formar-se en plenitud de possibilitats, cosa que els ha suposat, ja d'entrada, dificultats en l'aprenentatge. Algú pot pensar que a l'institut ja es ve plorat de casa, però és que a vegades les derivades d'aquests nivells lectors ja sorgeixen en edats pretèrites, com ens diu Meghan Cox Gurdon (2022: 43):

Un estudi del 2012 va descobrir que els infants que arriben a preescolar sense haver tingut mai «l'hora bona nit, lluna»,⁶ o molt poc, presenten

6. Expressió que fa referència al llibre *Bona nit, lluna* de Margaret Wise Brown (Corimbo, 2003), il·lustrat per Clement Hurd, publicat per primera vegada el 1947 a Nova York, tot un referent en les sessions de contacontes abans d'anar a dormir en les famílies americanes de la segona meitat del segle xx.

un retard d'entre dotze i catorze mesos en les habilitats de llenguatge i de prelectura. Un cop a l'escola aquests nens tenen les mateixes possibilitats que els seus companys de gaudir de la diversió i de l'estimulació que proporcionen els contes, amb les rimes, l'humor, les aventures, les il·lustracions i tot el que comporten. Tot i així, innocentment, el desnivell que els separa dels altres és matemàticament implacable, un fenomen que s'ha anomenat *la bretxa del vocabulari*.

Fent un símil amb l'atletisme: així com uns infants són a la línia de sortida perfectament equipats i a punt pel tret d'inici de la cursa formativa, d'altres encara tot just són als vestidors i sense el material adient.

Aplicant el nostre biaix, preguntem-nos, doncs, si la població hipermotivada necessita realment centrar, i moltes vegades acaparar, els esforços lectors de tots aquells —excepte els progenitors— que d'una manera o altra incideixen en la seva formació lectora. Sabent, doncs, que la família és qui incideix majoritàriament en l'adquisició de l'hàbit lector dels infants,⁷ per què dedicar la tasca pública de mediació lectora a uns alumnes per als quals esdevé gairebé anecdòtica quan per a d'altres seria cabdal per a la seva formació?

Si ens fixem en moltes polítiques de promoció lectora, observem que els que hi participen són públic que ja creu en la lectura, que ja la realitza i promou amb eficàcia; podríem dir que són creients de la fe lectora. Així doncs, com a societat, ¿no seria bo centrar-nos allà on realment hi ha mancances importants per aconseguir la plenitud lectora de tots els seus membres i on, per altra banda, l'esforç serà valorat i aprofitat plenament, més que no pas fer un *café per a tothom*? Aplicant un biaix del supervivent, un gir en la lectura de les xifres d'hàbits lectors, i tenint cura de ser eficients i eficaços en les nostres estratègies, amb una clara i determinada discriminació positiva, potser aconseguirem revertir en part un fracàs col·lectiu que no ens hauríem de permetre.

7. <https://core.ac.uk/download/pdf/78535877.pdf> [Consulta: 4 de novembre de 2022]

6. CANVIEM EL RUMB

Com ja hem apuntat, hi ha dos factors que s'haurien de preveure de forma especial: l'etapa de creixement dels lectors en aquesta edat, que correspon a l'adolescència, i la necessitat de crear mentors lectors que esdevinguin dinamitzadors i mediadors de la lectura en espais transversals i adequats a la cultura i sociologia dels lectors.

Si a aquesta cruïlla —adolescència *versus* mentor lector— hi afegim criteris de discriminació positiva, aleshores potser sí que podem disposar dels nostres recursos i centrar-los allà on són més necessaris. Girar la mirada 180 graus cap a la tercera part dels adolescents no lectors que necessiten que hi dediquem els nostres esforços i estratègies de promoció lectora ens portaria a dissenyar i aplicar activitats com les següents:

1. *Lectures collectives en veu alta*. Gurdon (2022: 17) destaca les virtuts d'aquesta estratègia dient-nos que, «en aquesta era de la distracció, hem de mirar des d'un nou punt de vista què és i què fa llegir en veu alta. Perquè no tan sols és una manera de passar el temps senzilla i agradable i nostàlgica, que podem reprendre o deixar sense notar cap conseqüència, sinó que l'hem de reconèixer com a acte contracultural, enlluernador i transformador». Més endavant, Gurdon (2022: 78) rebla el clau aportant dades interessants sobre l'activació que aquesta activitat genera en el cervell dels lectors: «Quan algú llegeix i l'altre escolta, a part de crear un ram de reaccions neuroquímiques o ser emportats per tot un tsunami, els dos cervells s'activen de manera sincronitzada i creen literalment ordre i connexió, en un procés que s'anomena *aparellament neural*». I és que amb la lectura en veu alta podem alliberar els nois i noies de la necessària tasca de desxifrar les paraules que encara no els permet gaudir de l'argument de les seves lectures. Quan algú els llegeix en veu alta, se'ls obren les portes del gaudi lector. Gurdon (2022: 171) diu: «Cada any tinc uns quants alumnes que acaben odiant llegir i escriure. Moltes vegades és a causa de la seva

- poca habilitat per la lectura, però no sempre, sinó que han passat molts anys només provant de desxifrar les paraules dels llibres, en lloc de submergir-se en els seus arguments».
2. *Desenvolupar grups d'animació lectora, clubs de lectura i intercanvi lector en format horitzontal*, tenint els mateixos adolescents com a promotors i dinamitzadors, sense la intervenció dels adults, a fi que els nois i noies se sentin responsables i facin seu l'èxit o fracàs de la dinamització lectora. És fent responsables els adolescents que els podem demanar comptes de les seves accions.
 3. *Lectures teatralitzades en veu alta*. El professor Sebastià Serano (2022: 60) ens regala una interessant reflexió: «En les narracions convencionals del dia a dia, de la quotidianitat, en els espais temporals de la penetració de l'escriptura i la lectura, és important destacar que en un text escrit les paraules no tenen el suport de les seves qualitats fonètiques, és a dir, de la veu. En la parla, en la dicció, una paraula arriba a l'oïda de la persona receptora embolcallada en un to de veu o en un altre, amb valor distintiu, de manera que pot mostrar, per exemple, un to enèrgic, vigorós, actiu, disgustat, enrabiad, assossegat, afable o resignat. És veritat que, amb el temps, l'escriptura adoptà els signes de puntuació, però també és ben cert que només permeten assignar un to en un grau mínim. Un signe d'interrogació, d'admiració o una coma poden aconseguir que la veu s'aixequi una mica, però no gaire més». Les lectures compartides en veu alta i teatralitzades, sigui directament de textos teatrals o no, massa sovint han estat bandejades de les estratègies habituals dels instituts. Sí que és cert que molts centres organitzen obres de teatre, però no sempre és necessari, ni de bon tros, programar i organitzar tota una obra per gaudir plenament del text interpretat. Reprendre i programar periòdicament aquest gènere permetrà socialitzar la lectura i interpretar-la col·lectivament, així com fer-ne plaent el seguiment.
 4. *Ús de les xarxes socials com a eina per dinamitzar lectures*. El telèfon mòbil i totes les seves aplicacions no han de ser

observats com a enemics de la lectura, ans al contrari. Coneixedors com som de com les xarxes socials transmeten i difonen tot allò que transcendeix en el món dels adolescents, per què no usar les xarxes socials per difondre la lectura? Els missatges, més enllà de la seva voluntat didàctica, han de centrar-se molt especialment en la motivació i promoció de la lectura, és a dir, a iniciar debats, plantejar qüestions, fer aclariments, etcètera, en els quals els protagonistes siguin especialment els mateixos lectors. Si aconseguim que s'hi impliquin, a més, les xarxes socials poden esdevenir un altaveu d'opinions que sovint en un cara a cara els adolescents no s'atreveixen a expressar.

5. *Ús de les xarxes socials més enllà de l'entorn de l'institut.* A imatge i semblança de l'activitat anterior, ara proposem ampliar l'àmbit d'influència lectora més enllà de l'institut. I és que de vegades, massa centrats en determinats gèneres o lectures, alguns nois i noies no senten interès per allò que els proposem llegir. Hem de tenir en compte que, mercès a les xarxes socials, el grup de lectura passa de circumscriure's als amics més propers, a atènyer tot el món, i podem anar a la recerca de determinats grups de lectura *ad hoc* segons l'interès de cada jove lector, que, d'altra banda, mai el trobarà en un entorn físic com el del nostre centre. Aquestes xarxes socials permeten trobades d'aficionats a la lectura de gèneres minoritaris que els adolescents no troben al seu entorn proper; així doncs, aprofitem-les.
6. *Bibliotecaris escolars amb la formació adequada.* Desenvolupament de les biblioteques de centre amb professionals formats no només en l'àmbit del bibliotecari prestador de llibres, sinó, i de manera molt essencial, la de dinamitzador i coneixedor dels seus lectors. La figura del bibliotecari escolar hauria d'esdevenir cabdal en cada centre, un professional de ple dret en la selecció i motivació lectora, plenament implicat en les activitats del centre, i coneixedor de les realitats socials de cada alumne, a fi de receptar a cadascun la «medicina» adequada. La seva tasca supera, de molt, la de

les parets de la biblioteca, i esdevé un agent social de gran rellevància.

7. *Formar i promoure la figura de l'animador/mentor lector.* Tenir al centre una persona capaç d'intervenir, detectar, avaluar i desenvolupar estratègies per conèixer aquells infants i joves lectors, especialment els més vulnerables, a qui incidir amb propostes engrescadores i adequades a les seves necessitats és essencial per promoure la lectura amb la mirada del biaix del supervivent. Aquesta figura hauria de coordinar tasques en àmbits diversos de la promoció lectora, així com estar perfectament implicada i imbricada en la dinàmica del centre, participant en tots els claustres, reunions, projectes, etcètera, tenint present que la lectura es pot trobar en tot i per tot, i per això cal tenir-la molt en compte. Si aquesta figura i les seves estratègies esdevenen pròpies de tots i cada un dels membres del centre, fins i tot més enllà del professorat, a bodes em convides!
8. *Modificacions en els currículums* adequats a les circumstàncies dels alumnes que es tingui al centre. És el que Tiphaine Samoyault (2016: XIII) anomena «l'escala de la guineu»: la necessitat d'observar la lectura a l'ESO no des d'un punt de vista historicista sinó com un cau de guineu, proposant lectures des de les obres més contemporànies a les obres primigènies, és a dir, des de l'actualitat literària fins als primers autors. I fins i tot deixar certa llibertat en la selecció de les lectures als mateixos nois i noies.
9. *Redissenyar espais i modificar horaris de les biblioteques* on la socialització dels joves en sigui la prioritat. Només cal tenir com a referent, per exemple, les zones *teen* que s'estan desenvolupant en països geogràficament tan allunyats com són el Japó o els Estats Units. I deixar que els mateixos adolescents intervinguin en el disseny i gestionin aquests espais a voluntat.
10. *Diversificar les lectures cap a gèneres més enllà de la narrativa*, fent un especial esment al còmic com a aglutinador de lectors adolescents. Així mateix, diversificar cap a gèneres

poc tractats, com la poesia i el teatre, que poden oferir estratègies de promoció actives. A més, el suport d'aquestes lectures tant pot ser en format paper com digital. I cal no menystenir l'escriptura com a complement de la lectura, a fi que esdevingui una autèntica font d'expressió.

11. *Relectura de textos amb esperit crític i mirada col·lectiva*. En paraules de Vivian Gornick (2021: 119), «fa uns quants anys, una crítica famosa va escriure un article sobre un llibre que acabava de rellegir per primera vegada des que l'havien publicat cinc anys abans. La meravellava la qualitat del llibre, el trobava molt bo, i estava consternada per com l'havia destrossat sense pietat quan va sortir. “Devia estar de mal humor —va observar— sens dubte, gens receptiva”. Ah, la receptivitat! També coneguda com a bona disposició. Responsable de totes les connexions amb èxit entre llibre i lector —i entre persones—, la bona disposició emocional és un dels misteris humans més fonsos: la forma que agafa cada vida en depèn del tot». Així doncs, convertim-nos tots plegats en crítics, escrivim, comentem, aportem mirades diverses sobre un mateix text i no deixem que una sola veu marqui la nostra experiència lectora. Esdevenir lectors crítics és l'Olimp dels lectors.
12. *Avaluar i valorar* adequadament la inversió de temps i diners de determinades estratègies, a fi de reenfocar-les cap a necessitats concretes dels lectors més vulnerables. Si, per exemple, es detecta que en determinats clubs de lectura sempre trobem els mateixos infants i joves, potser seria hora de valorar-ne la idoneïtat i necessitat per part d'aquests usuaris i, si és possible, buscar estratègies perquè no esdevingui un club tancat a nous membres.

7. ANEM TANCANT

No perdem, però, l'esperança en els lectors, ja que, un cop n'hem esdevingut, quan hem viscut l'acompanyament lector i el llibre ha es-

tat una pota de les relacions emocionals amb els nostres, sempre podem pouar en el record i fer aflorar de nou l'hàbit. I com a mostra, un exemple.

Recordeu que hem començat l'article amb les paraules de la MA, estudiant de doble grau de la Facultat d'Educació de la UdG? Doncs, un xic més avall del seu *Quadern de bitàcola*, ella mateixa ens il·lumina amb aquestes paraules:

No obstant això, afortunadament, els darrers quatre anys he tornat a llegir per interès propi, sobre gèneres que m'interessen. Un dels factors que ha influenciat a tornar a adquirir l'hàbit lector ha estat el temps, la maduresa personal i les ambicions que m'ha aportat.

I aquell JP, gran usuari d'«El Rincón del Vago»?:

Aquesta dinàmica de mandrós va canviar quan tenia quinze anys. A tercer, ens van fer llegir un llibre titulat *Wonder* que, per a mi, en aquell moment, era extremadament gruixut. Quan ens el van presentar per primer cop, recordo fer broma amb el company del cantó dient-li: «Ostres, hauria de trobar una taula molt coixa perquè jo fes servir aquest llibre». Quan ja s'acostava el dia de l'examen, tots els companys de classe en parlaven molt bé. Havien deixat de comentar els capítols de *Polseres vermelles* durant els canvis de classe, i això volia dir que era bo de veritat. Per tant, vaig decidir donar-li una oportunitat. Va ser impressionant. Quatre-centes dotze pàgines en un sol dia. Mai m'hauria imaginat que era capaç d'engolir un llibre d'aquella manera tan bèstia. La història em va captivar. La lectura d'aquest llibre va suposar un punt d'inflexió en el meu itinerari lector.

I acabem amb paraules de l'AI, que ens confirma tot el que hem comentat en aquest article amb la pròpia experiència:

A tercer d'ESO vam començar a treballar la literatura i aquesta part de l'assignatura de llengua castellana em va fascinar. M'encantava llegir trossos de llibres i que cadascú de nosaltres compartís la seva interpretació. Aquesta es complementava amb l'explicació de la professora, la qual ens feia fixar en petits detalls que ens passaven desapercebuts o que l'autor havia «col·locat» amb una finalitat concreta.

Així doncs, no us deixeu vèncer pels missatges catastrofistes. Sí que fora bo, potser, de canviar el rumb, a fi de donar una nova mirada a la relació de la lectura i els adolescents i emprendre una autèntica croada a la reconquesta de lectors als instituts.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BUENO (2022): David Bueno, *El cervell de l'adolescent*, Barcelona: Rosa dels Vents.
- CARAZO (2022): Pau Carazo, «L'espècie (i)racional?», *Mètode*, vol. 2, núm. 113, vol. 2, p. 100.
- CASTRO i TORO (2022): Laureano Castro i Miguel A. Toro, «Els orígens de la normativitat», *Mètode*, vol. 2, núm. 113, p. 56-63.
- GURDON (2022): Meghan Cox Gurdon, *La màgia de llegir en veu alta*, trad. Ada Arbós i Bo, Barcelona: Viena Edicions.
- GORNICK (2021): Vivian Gornick, *Comptes pendents. Apunts d'una relectora crònica*, trad. Martí Sales, Barcelona: L'Altra Editorial.
- MANRESA (2013): Mireia Manresa, *L'univers lector adolescent*, Barcelona: Rosa Sensat.
- MUNITA (2021): Felipe Munita, *Yo, mediador(a)*, Barcelona: Octaedro.
- SAMOYAUULT (2016): Tiphaine Samoyault, «L'escalier du renard», dins: Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien!*, París: Presses Universitaires de France, p. IX-XIV.
- SERRANO (2022): Sebastià Serrano, *El regal de la lectura*, Barcelona: Ara Llibres.