

El desinterès lector adolescent

Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat

Cristina Aliagas Marín

TESI DOCTORAL UPF | 2011

Daniel Cassany i Comas i Josep M. Castellà Lidon

Dra. per la Universitat Pompeu Fabra

(Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge)



Al Rafel.

*I a la memòria de la meva àvia, l'Angelina, que amb 91 anys
encara baixava cada matí a la cafeteria
a llegir La Vanguardia.*

Agraïments

Les meves primeres paraules d'agraïment són per a l'Arnau, el Ferran, el Manuel i el Jaime. Aquesta tesi doctoral combina les vostres veus i la meva, i és en aquest sentit que us considero col·laboradors d'aquest treball.

També vull agrair el suport incondicional dels meus codirectors de tesi, el Daniel Cassany i el Josep M. Castellà. De vosaltres he après que la millor actitud per aprendre és pensar que mai no en saps prou. Gràcies per contagiar-me les ganes de mirar i escoltar el món i els textos, d'interrogar-los i pensar-los críticament. Amb vosaltres vaig obtenir la beca predoctoral FPU/MEC (AP2005-1342), dins del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario (resolució 30 de març de 2006). Amb vosaltres he estat una privilegiada.

I am also grateful to David Barton and Kath Pahl for giving me the opportunity to learn within their stimulating research groups, as a visiting student with a grant funded by FPU/MEC (Programa Estancias Breves). You both warmly welcomed me for a 3-month research stage. In Lancaster, 2007, the project was still green, but there I decided what I wanted to study and how to focus it. In Sheffield, 2009, I was about to have the fieldwork finished, and there I matched my data and began the writing.

També vull donar les gràcies a tots els membres del grup de recerca de Literacitat Crítica, coordinat pel Daniel Cassany. Amb tots vosaltres també he après a investigar, a pensar i a llegir críticament. I als professors convidats amb qui vaig poder comentar aquesta tesi doctoral: David Barton, Teresa Colomer, Sondra Cuban, Judith Kalman, Gunther Kress, Gemma Lluch, Mercedes Niño-Murcia i Virginia Zavala. En especial, m'agradaria expressar la meva gratitud a la Teresa Colomer i la Gemma Lluch, que van acceptar

formar part del tribunal de la tesina i van enriquir el treball amb comentaris constructius.

També vull agrair l'atenció que han tingut amb mi alguns professors del Departament de Traducció i Ciències Cognitives i del Llenguatge de la UPF — l'Encarna Atienza, la Carme Bach, l'Helena Calsamiglia, el Teun Van Dijk i la Carmen López—, alguns dels meus antics professors del Departament d'Humanitats de la UPF —el Miquel Gibert i l'Hélène Rufat—, i d'altres membres personal de la UPF —l'Asunción Bolós, la Montserrat Espinós i la Eulàlia Palet.

Durant aquests anys, he tingut el privilegi de gaudir de cafès, sopars i converses fascinants sobre l'ofici de fer recerca i escriure tesis. Elena Checkmenieva, Amparo Levratto, Adriana Patiño, Miguel Pérez, Rafel Prohens i Sergi Torner: no les oblidó.

Els lectors crítics del manuscrit o de textos derivats d'aquesta recerca mereixen un agraïment especial: Helena Aparicio, Anna Codorniu, Rubén Contreras, Mireia Manresa, Rafel Prohens i Patrick Zabalbeascoa.

No m'agradaria pas oblidar els més petits... amb qui he llegit i parlat sobre contes i llibres: la Litang, el Thomàs, l'Hugo, i les meves cosines, la Marina i la Lucía. Escoltant-vos, m'heu ensenyat que llegir no és una activitat natural, que de vegades costa “ser lector(a)” i que aprendre a llegir pot ser alhora una experiència màgica i dolorosa.

També vull deixar constància del meu agraïment als meus amics: Joan Sala, Carmen Hernández, Anna Portell, Elisabeth Valls i a tots els llops i llobes de la meva colla de Sabadell, la Colla dels Llops. Als meus pares, l'Elena i el José Luis. Als meus avis, la Consuelo i el Julio. I a la meva germana Elisabeth.

Índex

| | |
|--|----------|
| Resum | xvii |
| Preface | xix |
| Llista de Figures | xxv |
| Llista de Taules | xxvii |
| | |
| I. LA FINESTRA TEÒRICA | 1 |
| | |
| Capítol 1 ELS NOUS ESTUDIS DE LITERACITAT I LA LECTURA CONTEMPORÀNIA | 3 |
| 1.1 Introducció | 3 |
| 1.2 Una mirada antropològica a la lectura social | 4 |
| 1.3 Les idees heretades | 7 |
| 1.4 Desmuntant conceptes i cosmovisions | 13 |
| 1.4.1 Per què <i>nous</i> ? Per què «literacitat»? | 14 |
| 1.4.2 Focalitzant en el «discurs», la «ideologia» i el «poder» | 19 |
| 1.4.2.1 Del «text» als «discursos» | 20 |
| 1.4.2.2 De l'«objectivitat» a la «ideologia» | 23 |
| 1.4.2.3 De l'«autoritat neutra» a la consciència del «poder simbòlic» | 25 |
| 1.5 Forjant nous conceptes per veure-hi més | 29 |
| 1.5.1 La consciència multidisciplinària | 29 |
| 1.5.2 La metàfora ecològica | 39 |
| 1.5.2.1 El context social | 43 |
| 1.5.2.2 Les literacitats situades i plurals | 44 |
| 1.5.2.3 Els dominis lletrats | 46 |
| 1.5.2.4 Una visió literària de la literacitat | 51 |
| 1.5.3 Les pràctiques i els esdeveniments lletrats | 53 |
| 1.5.3.1 Les pràctiques lletrades | 53 |
| 1.5.3.2 L'esdeveniment lletrat | 56 |
| 1.5.3.3 La tensió entre el dominant i el vernacle | 58 |
| 1.5.3.4 Les «pràctiques lletrades populars» | 61 |
| 1.5.4 Focalitzant en les discontinuïtats | 63 |
| 1.5.5. L'emergència del «tercer espai» | 65 |
| 1.6 El desinterès per la lectura des de la mirada dels NEL | 71 |

| | | |
|------------|--|------------|
| Capítol 2 | MIRANT AMB LUPA LA INTERSECCIÓ: IDENTITATS, LITERACITATS I PEDAGOGIES | 75 |
| | 2.1. Introducció | 75 |
| | 2.2 Una visió diacrònica del concepte d'« identitat» | 76 |
| | 2.3 La intersecció: identitats i literacitats | 80 |
| | 2.3.1 Metàfores per parlar-ne | 82 |
| | 2.3.2 Històries de vida lectora | 85 |
| | 2.3.2.1 La narració | 86 |
| | 2.3.2.2 Els posicionaments del jo narrat | 88 |
| | 2.3.2.3 Les identitats laminades | 90 |
| | 2.3.2.4 Les identitats lectores sedimentades als textos . | 91 |
| | 2.4 Identitats lectores fossilitzades | 93 |
| | 2.4.1 El «poc lector» o «lector feble» (<i>faible lecteur</i>) | 96 |
| | 2.4.2 El «lector resistent» (<i>struggling reader</i>) | 99 |
| | 2.4.3 L'«a-lletrat» (<i>aliterate</i>) | 104 |
| | 2.4.4 Etiquetes lectores i «agència» | 105 |
| | 2.5 La intersecció: identitat lectora i pedagogia | 107 |
| | 2.5.1 Anàlisi de les perspectives paradigmàtiques | 109 |
| | 2.5.1.1 Concepcions lectores | 112 |
| | 2.5.1.2 Adaptacions a l'aula | 118 |
| | 2.5.1.3 Identitats lectores | 125 |
| | 2.5.2 Orientant i comprimint les perspectives | 134 |
| | 2.6 La construcció de les identitats lectores: les peces i l'engranatge d'un procés opac | 135 |
| | 2.7 El desinterès per la lectura des de la identitat lectora | 139 |
| II. | LES ULLERES ETNOGRÀFIQUES | 141 |
| Capítol 3 | METODOLOGIA DE LA RECERCA | 143 |
| | 3.1 Introducció | 143 |
| | 3.2 Objectius i preguntes de recerca | 144 |
| | 3.3 Els fonaments teoricometodològics | 146 |
| | 3.3.1 La recerca qualitativa | 147 |
| | 3.3.2 La perspectiva etnogràfica | 150 |
| | 3.3.3 L'estudi de cas | 156 |
| | 3.4 Selecció dels informadors | 160 |
| | 3.4.1 L'Arnau | 161 |
| | 3.4.2 Els amics | 163 |
| | 3.4.3 Els informadors secundaris | 165 |

| | | |
|-------------|---|------------|
| 3.5 | Instruments de recollida de dades | 165 |
| 3.5.1 | De bar en bar: les converses en profunditat | 166 |
| 3.5.2 | El quadern de bitàcola | 170 |
| 3.5.3 | El registre fotogràfic | 172 |
| 3.5.4 | Artefactes de la identitat lletrada per a l'anàlisi | 173 |
| 3.6 | Corpus | 177 |
| 3.7 | Anàlisi de les dades | 182 |
| 3.7.1 | Criteris de transcripció | 183 |
| 3.7.2 | Els punts de riquesa | 186 |
| 3.7.3 | Un exemple de triangulació | 187 |
| 3.8 | La coconstrucció del camp | 190 |
| 3.8.1 | Consideracions ètiques | 190 |
| 3.8.2 | Jugant el meu rol | 193 |
| 3.8.3 | La transformació de les relacions | 195 |
| 3.8.4 | Els aprenentatges | 199 |
| 3.9 | L'escriptura etnogràfica | 201 |
| 3.9.1 | Tradicions | 202 |
| 3.9.2 | L'estructura narrativa | 204 |
| 3.9.3 | Polifonia de veus | 205 |
| 3.9.3.1 | La veu reflexiva de l'investigador/a | 206 |
| 3.9.3.2 | La veu dels «altres» | 208 |
| 3.9.4 | El temps de l'escriptura etnogràfica | 210 |
| 3.10 | Una visió de conjunt: la tensió entre la teoria i les dades | 211 |
| III. | APROXIMACIONS A LA IDENTITAT 'POC | 213 |
| | LECTORA'. L'ESTUDI DE CAS DE L'ARNAU I ELS | |
| | SEUS AMICS | |
| Capítol 4 | <i>Zoom:</i> TRAJECTÒRIES DE VIDA, ESCOLA I LECTURA ... | 217 |
| 4.1 | Introducció | 217 |
| 4.2 | Una breu història del grup | 219 |
| 4.2.1 | Dades generals i detalls biogràfics | 222 |
| 4.2.2 | Trajectòries escolars | 223 |
| 4.2.3 | Les identitats lectores de la colla | 227 |
| 4.3 | L'Arnau | 228 |
| 4.3.1 | L'estigma del germà gran | 230 |
| 4.3.2 | La mare com a musa de l'estudi | 233 |
| 4.3.3 | "Me gustaría leer pero no puedo" | 234 |
| 4.3.4 | "No soy el típico niño empollón" | 235 |
| 4.3.5 | Simulant una imatge social de lector | 236 |
| 4.3.6 | "Ser periodista deportivo" | 238 |

| | |
|--|-----|
| 4.4 El Jaime | 242 |
| 4.4.1 “En mi familia, soy el único que no lee” | 243 |
| 4.4.2 “Si es un libro del instituto, no lo voy a leer” | 244 |
| 4.4.3 “Todo lo que he escrito me parece una mierda” | 247 |
| 4.4.4 Entre la psicología i la informàtica | 249 |
| 4.5 El Manuel | 249 |
| 4.5.1 “Me saqué el bachillerato por insistir” | 250 |
| 4.5.2 “Ahora estoy realmente donde quería estar” | 252 |
| 4.5.3 “En letras soy malísimo” | 254 |
| 4.5.4 “Mi hermana es mi asesora de libros” | 256 |
| 4.6 El Ferran | 259 |
| 4.6.1 “Era muy bueno en el colegio” | 259 |
| 4.6.2 El “gamberro listo” | 261 |
| 4.6.3 La reflexió de la mare | 262 |
| 4.6.4 “Las chicas han sido mi salvación” | 265 |
| 4.6.5 “Estoy perdido” | 267 |
| 4.7 Síntesi del capítol | 268 |
| Capítol 5 <i>Zoom: EL CONTRADISCURS LECTOR DE LA COLLA</i> | 271 |
| 5.1 Introducció | 271 |
| 5.2 Els posicionaments lectors de la colla | 273 |
| 5.2.1 Una filosofia de vida: <i>Carpe diem</i> | 274 |
| 5.2.2 Una filosofia d’estudi: “La ley del mínimo esfuerzo” ... | 278 |
| 5.2.3 Una identitat social: “ser vago” | 280 |
| 5.2.4 Un ideal humanista: ser llest i culte | 281 |
| 5.2.5 Ideologies lectores encavalcades | 284 |
| 5.3 Els posicionaments lectors a l’aula de llengua i literatura | 285 |
| 5.3.1 Concepcions sobre la llengua i la literatura | 286 |
| 5.3.1.1 “La morfosintaxis que hacía no la necesito” | 287 |
| 5.3.1.2 Literatura = llibres difícils | 289 |
| 5.3.2 Representacions sobre la pràctica lectora acadèmica | 290 |
| 5.3.2.1 Llegir = llegir literatura | 290 |
| 5.3.2.2 El significat del text és al text | 292 |
| 5.3.2.3 Llegir és avorrit perquè és obligatori | 293 |
| 5.3.2.4 “El libro es completamente innecesario para la Selectividad” | 294 |
| 5.3.3 Pràctiques i usos textuals associats a les pràctiques acadèmiques | 295 |
| 5.3.3.1 Un lema: no llegeixis fins que sigui inevitable ... | 296 |
| 5.3.3.2 Estratègies per evitar els rituals de lectura | 297 |
| 5.3.3.3 Parlar i escriure sobre els llibres | 301 |

| | |
|---|---|
| 5.4. Els posicionaments lectors individuals | 304 |
| 5.4.1 L'Arnau: "Aunque lea poco yo sé que soy listo" | 305 |
| 5.4.2 El Jaime: "Soy el único que no lee" | 306 |
| 5.4.3 El Manuel: "No soy un gran lector pero he leído varias cosas" | 307 |
| 5.4.4 El Ferran: "Sé que si lees, aprendes" | 308 |
| 5.5 Reposicionaments lletrats en l'àmbit laboral | 309 |
| 5.5.1 Estudiar per a la feina | 309 |
| 5.5.2 Escriure 'bé' en una cafeteria | 312 |
| 5.5.3 La comunicació formal amb la burocràcia | 315 |
| 5.6 Síntesi del capítol | 316 |
| | |
| Capítol 6 | <i>Zoom: PRÀCTIQUES I IDENTITATS LECTORES EN TEMPS D'OCI</i> |
| | 319 |
| 6.1 Introducció | 319 |
| 6.2 L'Arnau i la lectura crítica de diaris esportius | 325 |
| 6.2.1 La construcció de l'interès al context familiar | 325 |
| 6.2.2 La institucionalització del <i>bobby</i> (del diari al llibre) | 331 |
| 6.2.3 Lectura crítica dels diaris esportius | 334 |
| 6.2.4 Atrapat en les percepcions dels altres | 338 |
| 6.2.5 Contrast: identitat lletrada acadèmica/futbolística | 340 |
| 6.3 El Manuel, del <i>Warhammer</i> a l'interès per la història | 340 |
| 6.3.1 El món social del rol i la identitat malentesa del 'friqui' | 341 |
| 6.3.2 Llegir jugant al <i>Warhammer</i> | 344 |
| 6.3.3 Dels textos sobre <i>Warhammer</i> a la literatura Fantàstica | 347 |
| 6.3.4 El bon jugador | 348 |
| 6.3.5 Els aprenentatges escolars | 350 |
| 6.3.5.1 L'art de pintar | 351 |
| 6.3.5.2 La llengua anglesa | 352 |
| 6.3.5.3 El càlcul | 353 |
| 6.3.5.4 El treball de recerca: de la història fantàstica a la història real del besavi | 353 |
| 6.4 Síntesi del capítol | 357 |
| | |
| Capítol 7 | <i>Zoom: LA IDENTITAT LLETRADA EN L'ESCRITURA VERNACLE EN PAPER</i> |
| | 363 |
| 7.1 Introducció | 363 |
| 7.2 Corpus i metodologia d'anàlisi | 366 |
| 7.3 Escriures privades sota la taula de l'institut | 369 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| | 7.3.1 “Un dia en la playa” | 370 |
| | 7.3.2 “en 1 rincón de mi cabeza” | 377 |
| | 7.4 El lirisme en l’escritura de flirteig amb noies | 387 |
| | 7.4.1 Les “historietas” o “cartitas de amoríos” | 388 |
| | 7.4.2 Un diari compartit | 391 |
| | 7.4.3 Les ‘poesies’ privades: “Tic-Tac. Paraules d’un adolescent” | 401 |
| | 7.5 La sinceritat i l’amistat en l’escritura entre nois | 413 |
| | 7.5.1 De la lectura de textos escrits per noies a l’escritura Feminitzada | 414 |
| | 7.5.2 Les “kartes” Arnau-Ferran | 417 |
| | 7.5.3 Les cartes de comiat | 420 |
| | 7.6 Síntesi del capítol | 424 |
| Capítol 8 | <i>Zoom: LA IDENTITAT LLETRADA EN L’ESCRITURA DIGITAL</i> | 427 |
| | 8.1 Introducció | 427 |
| | 8.2 Els blocs: corpus i metodologia d’anàlisi | 429 |
| | 8.2.1 El bloc del Ferran | 432 |
| | 8.2.1.1 ‘Sonar’ poètic en un post | 433 |
| | 8.2.2 El bloc del Manuel | 441 |
| | 8.2.2.1 Qui és Déu? Guerres blogueres i creativitat | 441 |
| | 8.2.2.2 Un atac a la incultura ortogràfica | 449 |
| | 8.2.2.3 “Caxo perifrasis verbal” | 452 |
| | 8.2.2.4 “Putos deberes” | 453 |
| | 8.2.2.5 La identitat d’estudiant es transforma (d’ordinari a exitós) | 455 |
| | 8.2.2.6 Explorant gèneres comercials | 458 |
| | 8.3 El <i>Facebook</i> : mostra i metodologia d’anàlisi | 462 |
| | 8.3.1 La poesia musicada | 463 |
| | 8.3.1.1 Exemple 1: La reescritura col·lectiva d’una Estrofa | 464 |
| | 8.3.1.2 Exemple 2: De Melendi a Machado | 465 |
| | 8.3.2 Les frases que fan pensar | 468 |
| | 8.3.3 Un atac filosòfic | 470 |
| | 8.3.4 Organitzar la vida escolar | 471 |
| | 8.3.5 La identitat acadèmica es transforma | 472 |
| | 8.4 Síntesi del capítol | 473 |

| | | |
|------------|---|-----|
| IV. | CONCLUSIONS | 477 |
| Capítol 9 | Looking back and concluding. Approaches to the ‘poor reader’s’ awkward reading identities | 479 |
| | 9.1 Looking back at the dissertation | 479 |
| | 9.1.1 Adjusting the theoretical lens | 480 |
| | 9.1.2 Raising questions, fixing goals | 481 |
| | 9.1.3 Within the field | 483 |
| | 9.1.4 Within the writing | 485 |
| | 9.1.5 Packing | 491 |
| | 9.1.6 Scope of this research | 493 |
| | 9.2 Looking forward beyond the dissertation | 495 |
| | 9.2.1 Contributions | 495 |
| | 9.2.2 Claims for the literacy classroom | 499 |
| | 9.2.3 Unpacking again to see a little bit further ahead | 503 |
| | Bibliografia | 505 |
| | Contingut de l’annex digital | 525 |

Resum

Aquesta tesi doctoral explora el fenomen del desinterès per la lectura des de l'angle de la construcció de la identitat lectora durant l'adolescència. La recerca pren la mirada ecològica i etnogràfica dels Nous Estudis de Literacitat per entendre com la posició resistent envers 'la lectura' de quatre membres d'una colla s'ha construït biogràficament, acadèmica i social, a través de l'acumulació d'experiències lletrades dins i fora del context acadèmic. L'anàlisi desenvolupa una aproximació múltiple i longitudinal a la identitat lectora, dels 15-16 als 19 anys, i a través de la resistència o participació en pràctiques lectores associades a diversos dominis socials. El procés de construcció de la identitat lectora s'explora des de la biografia lectora, la trajectòria acadèmica, el contradiscurs de la colla envers la lectura i la participació en pràctiques lletrades vinculades a l'oci i a la comunicació en paper i en línia en xarxes socials.

L'anàlisi de les dades suggereix: (i) que els estudiants que a l'aula són percebuts com a 'poc lectors' o 'lectors febles' en realitat llegeixen una mica més, que ho fan d'altres maneres diferents a l'acadèmica ; i (ii) que han interioritzat els valors de la cultura lectora dominant. El seu desinterès lector està socialment situat i lligat a la posició social de ser estudiant. La seva identitat lectora està influenciada per l'ideal del 'bon lector literari' que es promou des de la pràctica educativa, que eclipsa les altres maneres de llegir en espais socials diversos, que no encaixen amb el cànon.

Abstract

This PhD dissertation explores the phenomenon of the lack of interest in reading from the approach of looking into the construction of reading identities during adolescence. This research takes New Literacy Studies' ecological and ethnographic view in order to understand how 'resistance' towards 'reading' by four members of a clique has been biographically, academically and socially constructed, through an accumulation of literacy experiences within and beyond formal education. The analysis develops a multiple longitudinal approach to reading-identity construction over time (from 15-16 to 19 year-olds) and through resistance or participation in reading practices associated to different social domains. The process of reading-identity construction is explored from these teenagers' reading biographical background, their's schooling and education, their in-group's counter-discourse regarding reading, and their participation in literacy practices as part of their leisure and their communication, paper and online, in social networking.

The data analysis reveals: (i) that teenagers who are seen as 'poor readers' or 'weak readers', in classroom settings, actually read a little bit more than we think, and do so differently as to school practice ; and (ii) that they have internalized the values of the dominant reading culture. Their lack of interest in reading is socially situated, and linked to the social position of being a student. Their 'poor reader' identity is influenced by the 'literary good reader' ideal promoted by school practice, that overshadows other ways of reading, in different social spheres, which do not conform to the canon.

Preface

Roots

It is difficult for me to say when my motivation to research on reading identities began. Looking back, my interest in reading could have been triggered because my mother used to buy me a weekly collection of tapes with dramatized folk tales for children. Or maybe it started later on, in my teens, after a conversation with my father about some funny passages of *Don Quijote de la Mancha* that I had read in class. The following day, he surprised me with a brand-new copy of the book, a novel that still stands for Literature and Culture. I remember spending the whole winter holiday reading the first part of the book, partly to fulfill his wish, but also because I naively thought that every adult should read it. I could not carry on with the second part. So, I returned to the shorter novels I had preferred in my teens.

Perhaps because at home I was seen as “the reader”, I decided to study Humanities. In that environment, I learned to appreciate and talk about classical literature as refined, highbrow culture. At some point I began to feel that occasionally reading was tedious. At university, reading always involved underlining relevant passages, analyzing and reading between the lines, being evaluated, i.e. hard work. I enjoyed much of that reading but I also found much of it boring. Worse than that, I did not always fully understand what I was reading. In any case, I somehow learned to talk about those books passionately and rationally. In that context, my feelings and experiences were a taboo; as students we all knew that we were expected to love reading the classics and writing about them.

While I was at university college I worked for a literary agency, where I discovered that the books I had learned to admire could also be seen as mere consumer goods traded in a fiercely competitive market. Later on as a PhD

student I became a tireless ‘academic reader’, a bored ‘struggling reader’ of sports journals and a ‘poor reader’ of canonical literature. Luckily, my partner lent me his collection of *Tin Tin* comics and I found the genre that suited me best. It was then that I connected with a genre that I was totally uninterested in when I was a teenager.

Who knows when my motivation for this research really began! What is important is that all these memories have been interwoven to build the reading life story that gives sense to my current reading identity. Moreover, these memories capture how shifting, diverse and context-dependent identities are; an image that is coherent with what I have learned during this research dialoguing with teens disenchanted with ‘reading’.

Construction of the research

This research is about teenagers’ reading apathy; an issue that nowadays concerns policy makers, educators and families. Drawing upon the New Literacy Studies’ approach to literacy and learning as a social practice, this study ethnographically looks at middle-class teenagers who, despite having access to books and culture, feel disconnected with schooled reading practices at some point of their adolescence, causing them to perceive themselves as ‘poor readers’. How is the lack of interest in reading biographically, socially and academically constructed during adolescence through literacy experiences in and out of school? How do these teenagers feel, think, practise reading and perform resistant reading identities? How are they positioned with respect to reading at school? How do they deal with dominant conceptions of reading in their other everyday contexts such as home, leisure, workplace, social network and the Internet? What are the differences and similarities between their in-school and out-of-school reading identities as they develop them and act them out? How do these identities move closer and further away over time and space?

All these questions are tackled in this study through the cases of four adolescents, Arnau and his friends Ferran, Jaime and Manuel. I tried to approach to their reading identities within the frame of their history, circumstances and imagined futures, dynamically and ecologically in order to get new insights into what is commonly referred to as ‘poor readers’. I found that this profile of teenagers is particularly interesting and worth being studied because they are in-between traditional and new literacies, and also because their identities are constantly crossing borderline discourses on reading. They constantly switch from privileged to stigmatized literacies, to find their position within dominant, popular and vernacular literacy practices, which in turn puts them between hegemonic and counter-hegemonic discourses on reading and readers.

Academically, this piece of research began when Josep M. Castellà, my Catalan teacher at university, told me about a research group called *Literacitat Crítica* (Critical Literacy), coordinated by Daniel Cassany. They both accepted to supervise this thesis project and guided me into the world of research in Literacy and Education. The first plan of this research was to explore through quantitative and qualitative methodologies the reading habits of hundreds of teenagers, ‘good’ and ‘bad’ readers, from different schools, ages, sex and cultural backgrounds over a period of two years, involving interviews with teachers and parents. At that stage I did not know what ‘good’ and ‘bad’ readers looked like and I thought about them from a socially biased and naïve point of view. I did not know how awkward it is to tell what a ‘poor reader’ is, or how embarrassing and ludicrous could be to ask a teen: “are you a struggling reader?”. Gradually, the project progressed until I discovered how difficult it is to find just one teenager who is willing to talk to a stranger about something that is not considered *cool*, and how extremely difficult it is to understand why a human being behaves and feels the way he or she does.

When I found Arnau, that vast project was reduced to him and it was focused on how ‘poor reader’ identities are constructed and performed in a tension between vernacular and dominant literacies, discourses and practices. After one year, I took a step forward to study Arnau’s social network. The research was transformed from Arnau as an individual to Arnau in its community. The project gained complexity with an ecological approach to reading identities that relates insights to their literacy life history and to their counter-discourses, ideologies and vernacular literacy practices in multiple domains of life.

While talking to Arnau I learned how difficult it is to talk about reading, how difficult it is to ask questions and how important it is to listen to the others when you really want to understand and learn. Arnau introduced me to some of his best friends who accepted to collaborate with this research. With them, I learned how meaningful resistance attitudes towards tradition and authority are, as they make visible dimensions of the hegemonic conceptions and practices that nourish today’s *status quo* on literacy. They also allowed me to realize that vernacular reading in teen’s social contexts is usually embedded in vernacular writing. It is thanks to the fact that they enabled me to gain access to a piece of their personal world and also thanks to the fact that they generously lent me some of their private writings and letters, that this research could evolve from exploring vernacular reading through their discourse to exploring vernacular reading through their vernacular writings as well.

Organisation of the dissertation

The dissertation is organized in four sections. *Section I. The theoretical window* (chapters 1 and 2) establishes the theoretical framework. **Chapter 1** describes NLS theoretical and methodological approach to research in contemporary reading and is focused on the key terms I use in my work, such as

«dominant» and «vernacular» «literacy practices», «domains of literacy» and «reading life story». **Chapter 2** directly brings «reading identities» to the centre of the picture, trying to understand how these are connected to academic literacy and pedagogy, and how we can gain access to them through biography, narrative and vernacular writing. As the chapter unfolds there is also an attempt to build a descriptive model of how reading identities are constructed, based on the existing literature linked to this topic.

Section II. The ethnographic glasses (chapter 3) is concerned with methodology, data analysis and writing. **Chapter 3** is an account how I managed to construct the field of study, ethnographically, how I gained access to the informants, and the methodological devices employed.

All of the remaining chapters in the analysis section, entitled *Section III. Approximations to the 'poor reader' identity. The case study of Arnau and his friends*, deal with the informant's literacy practices and identities found in this study, associated to particular literacy domains of life such as home, high school, workplace, leisure time and social network. From a broad point of view, the aim of these chapters is to document, describe and understand the discontinuities but also the continuities in the in-and-out of school informant's literacy practices and identities, relating them to attitudes, participation or resistance and lifelong learning.

Chapter 4, drawing on Barton's (2007) notion of «life literacy history», explores identity in discourse from a biographical approach. The chapter itself frames the analysis with a broad account of the informants reading, school and life trajectories in order to situate the reading ideological positions tackled in the following chapters. **Chapter 5** analyses how informants negotiate (accepting or resisting) their reading identities between the dominant discourses of school, about canonical reading and the resistant

counter-discourses against compulsory books that abound in their peer-group. Following chapters fully face up to reading identities construction in out-of-school contexts. **Chapter 6** focuses on the leisure time context, and it documents attitudes, informal learning and personal meanings attached to two vernacular reading practices in which two of the informants engaged quite regularly during their adolescence: reading sports newspapers, and books and magazines about war games.

Chapters 7 and 8 explore reading identities through teenage vernacular writing, using Rowsell and Pahl's (2007) analytical concept of «identities sedimented in texts». **Chapter 7** focuses on the symbolic meaning of paper literacy, and on how canonical literary discourses and devices learned at school are used in vernacular writing to express emotions. **Chapter 8** focuses on the continuities between literacy learned at school and youth literacy activity in digital environments such as blogs and *Facebook*.

The journey ends in *Section IV. Conclusion. Approaches to the 'poor reader's' awkward reading identity*. The last chapter serves to reflect on the strong and weak points of the research and gathers together the main findings that I have drawn from Arnau, Manuel, Jaime and Ferran's interesting and funny stories.

Llista de figures

| | Pàg. |
|---|------|
| Fig. 1 Moviments i treballs que influeixen en el pensament dels NEL | 8 |
| Fig. 2 Renovació semàntica de conceptes clau associats a la lectura i l'escriptura | 19 |
| Fig. 3 Instàncies de poder en els textos i en les pràctiques. Basat en Papan (2005: 50) | 28 |
| Fig. 4 Mirades disciplinàries sobre el fenomen lector | 31 |
| Fig. 5 Metàfores sobre la literacitat. Adaptat de Searle (1999) | 40 |
| Fig. 6 De la metàfora de la literacitat com una escala lletrada a la literacitat com un fenomen ecològic | 42 |
| Fig. 7 Els dominis lletrats de la vida social segons els NEL | 47 |
| Fig. 8 La literacitat més enllà de l'escola. Extret d'Ivanic i Hamilton (1990: 10) | 50 |
| Fig. 9 Exemples de pràctiques dominants, populars i lletrades | 63 |
| Fig. 10 El tercer espai com una heteroglossia desestructurada. Extret de Gutiérrez <i>et al.</i> (1955: 453) | 67 |
| Fig. 11 El tercer espai segons Moje <i>et al.</i> (2004) | 69 |
| Fig. 12 Metafores sobre la identitat. Basat en Moje i Luke (2009) | 82 |
| Fig. 13 Els components i processos en la construcció de les identitats lectores | 137 |
| Fig. 14 Creuament i sinèrgies entre les dades primàries i secundàries | 181 |
| Fig. 15 Fases del procés de la recerca | 183 |
| Fig. 16 Artefacte d'identitat en paper núm. 9: Treball acadèmic del Ferran per a l'assignatura de psicologia | 264 |
| Fig. 17 Artefacte d'identitat en paper núm. 14: Esquema realitzat per la jefa de l'Arnau | 312 |
| Fig. 18 Artefacte d'identitat en paper núm. 15: Els esquemes de l'Arnau a partir del manual de la botiga de cafè | 313 |
| Fig. 19 Els dominis lletrats explorats | 324 |
| Fig. 20 Pràctiques socials i lletrades de l'Arnau vinculades al rol de fan del Barça | 328 |
| Fig. 21 Fotografia núm. 14: Detall de la prestatgeria de l'habitació de l'Arnau | 330 |
| Fig. 22 Literacitats vinculades al <i>Warhammer</i> en les quals el Manuel participava | 348 |
| Fig. 23 Habilitats lligades al joc del <i>Warhammer</i> | 350 |
| Fig. 24 Artefacte d'identitat en paper núm. 11: Detall de la portada i la introducció del treball de recerca del Manuel | 356 |
| Fig. 25 Artefacte d'identitat en paper núm. 1: "Un dia en la playa" | 372 |
| Fig. 26 Literacitats hibriditzades en l'artefacte de l'Arnau "Un dia en | |

| | | |
|---------|--|-----|
| | la playa” | 377 |
| Fig. 27 | Artefacte d’identitat en paper núm. 16: “en 1 rincón de mi cabeza” | 379 |
| Fig. 28 | Artefacte d’identitat en paper núm. 19: “Eis mira, no puedo decirtelo a la cara” | 400 |
| Fig. 29 | Artefacte d’identitat en paper núm. 23: “Tic-Tac. Paraules d’un adolescent” | 403 |
| Fig. 30 | Artefactes d’identitat en paper núm. 12 (“hola arni ma fa un 1 pal INCREIBLE”) i núm. 20 (“Te parecera raro que te escriba”). Exemples de “kartes” escrites per amigues de l’Arnau | 415 |
| Fig. 31 | Artefacte d’identitat digital núm. 33: “Cuando conocí a esta niña” | 433 |
| Fig. 32 | Artefacte d’identitat digital núm. 5: “Peces globo en tecno” .. | 444 |
| Fig. 33 | Artefacte d’identitat digital núm. 6: “ouuuuuuuuuuuuuuuuu yeahhhhhhhhhh” | 446 |
| Fig. 34 | Artefacte d’identitat digital núm. 14: “eso es ser perfecto” | 448 |
| Fig. 35 | Artefacte d’identitat digital núm. 16: “FELICIDADES A.” .. | 450 |
| Fig. 36 | Artefacte d’identitat digital núm. 16: comentaris al post “FELICIDADES A.” | 451 |
| Fig. 37 | Artefacte d’identitat digital núm. 18: “manuel te queremos” .. | 457 |
| Fig. 38 | Artefacte d’identitat digital núm. 26: “ke pim ke pam” | 457 |
| Fig. 39 | Artefacte d’identitat digital núm. 6: “ouuuuuuuuuuuuuuuuu yeahhhhhhhhhh” i comentaris | 457 |
| Fig. 40 | Artefacte d’identitat digital núm. 7: “Ke gafas molan más?¿?¿” | 459 |
| Fig. 41 | Artefacte d’identitat digital núm. 34: “dame una pista que me pueda entreteneee” | 456 |
| Fig. 42 | Artefacte d’identitat digital núm. 44: “y la fama me a kosido una kareta” | 465 |
| Fig. 43 | Els usos del perfil <i>facebook</i> del Jaime | 469 |
| Fig. 44 | Artefacte d’identitat digital núm. 36: “Sòcrates” | 470 |
| Fig. 45 | Artefacte d’identitat digital núm. 38: “Un atac filosòfic” | 471 |
| Fig. 46 | Artefacte d’identitat digital núm. 40: “organitzar la vida escolar” | 472 |
| Fig. 47 | Artefacte d’identitat digital núm. 37: “he tret notazas titu” | 473 |

Lista de taules

| | Pàg. |
|---|------|
| Taula 1. Descripció semàntica comparada dels termes «literacitat» i «alfabetització» | 14 |
| Taula 2. Els dominis lletrats de la vida social associats als llocs (<i>sites</i>) i al tipus de literacitat | 49 |
| Taula 3. Perspectives paradigmàtiques en l'ensenyament de la lectura | 111 |
| Taula 4. La identitat lectora en relació amb les perspectives paradigmàtiques en l'ensenyament de la lectura | 127 |
| Taula 5. Classificació dels artefactes lletrats recollits en el treball de camp | 175 |
| Taula 6. Descripció del corpus | 178 |
| Taula 7. Descripció del corpus de converses | 180 |
| Taula 8. Simbologia de la transcripció de les dades orals | 185 |
| Taula 9. Dades biogràfiques dels informadors | 223 |
| Taula 10. La trajectòria acadèmica dels informadors | 225 |
| Taula 11. Les trajectòries en relació al rendiment acadèmic | 227 |
| Taula 12. Elements de lectura crítica | 337 |
| Taula 13. Corpus de textos vernacles en paper | 367 |
| Taula 14. Categories del corpus de perfils facebook | 431 |
| Taula 15. Anàlisi comparada del poema <i>Autoretrato</i> de Machado i la lletra de la cançó de Melendí <i>Un tipo diferente</i> | 467 |

I.

LA FINESTRA TEÒRICA

Capítol 1

ELS NOUS ESTUDIS DE LITERACITAT I LA LECTURA CONTEMPORÀNIA

We believe that the learners' experience must be at the centre not only of the learning but also of research. This means that learner's perceptions, feelings, motives, values are not overridden by tests, statistics and experts' theories about what reading and writing are about. Research is likely to be richer, rather than 'contaminated' by such first-hand perspectives.

Ivanic i Hamilton (1990: 6)

1.1 Introducció

Aquest capítol descriu l'aproximació teòrica i metodològica dels Nous Estudis de Literacitat (NEL en català; NLS en anglès) a l'estudi de la lectura contemporània, emfasitzant el contrast amb les visions lingüístiques i psicocognitives dominants. En primer lloc, situaré els NEL en el marc dels debats intel·lectuals previs, que qüestionen les idees naturalitzades sobre la lectura i l'escriptura. En segon lloc, em centraré en les contribucions teòriques que aporten a l'àmbit d'estudi de la literacitat, aprofundint en el llenguatge i la terminologia específica que manegen. Finalment, descriuré els recursos procedimentals que els NEL utilitzen per desenvolupar els objectius teòrics que es proposen. Al llarg del capítol revisaré estudis realitzats des d'aquesta perspectiva. En el context d'aquesta tesi doctoral, aquest capítol

està orientat a respondre la pregunta de recerca teòrica següent: per què i en quins sentits l'òptica dels NEL pot oferir dades noves sobre el desinterès lector de l'adolescent?

1.2 Una mirada antropològica a la lectura social

Els NEL són un corrent jove però molt influent en l'àrea de coneixement i recerca sobre alfabetització. Representen una concepció sociocultural que considera l'essència de la lectura i de l'escriptura no pas com un conjunt d'habilitats cognitives homogènies i universals que s'adquireixen al llarg de l'escolarització, sinó com una pràctica situada socialment i històrica a través de la qual els individus desenvolupen objectius diversos. La seva concepció de la lectura i l'escriptura es distingeix d'altres aproximacions com la lingüística i la psicològica, en adoptar una mirada antropològica, global i social.

L'entrada dels NEL a la discussió general sobre alfabetització significa la consolidació del que Barton (2007), un dels principals teòrics del camp, anomena «una teoria social de la literacitat»¹. L'argument que vertebra la visió dels NEL és que, més enllà del component lingüístic i cognitiu, llegir i escriure són pràctiques socials definides per la cultura. Per tant, en contrast amb les visions dominants —que s'aferren a definicions descontextualitzades i neutres de la lectura i l'escriptura— els NEL assumeixen que llegir i escriure són activitats concretes i situades (no pas abstractes i universals).

Els NEL es desenvolupen com a marc teòric durant la dècada dels 90 fins a l'actualitat, sempre moguts per l'afany de renovació sociocultural del camp de l'alfabetització, tradicionalment timonejat per visions psicocognitives de la lectura i l'escriptura. L'èmfasi en la dimensió social de la literacitat els porta a

¹ Els autors dels NEL empenen, també, altres denominacions per referir-s'hi: *teoria de la literacitat com a pràctica social* o *teoria de la lectura i l'escriptura socials*.

situar-se en un enquadrament teòric interdisciplinari i complex que aplega aportacions de l'antropologia, la sociolingüística, els estudis interculturals i l'educació. D'altra banda, la consolidació d'aquesta concepció implica la creació d'un llenguatge propi per pensar la lectura i l'escriptura com a pràctiques socials, però també de nous procediments d'investigació fonamentats en tècniques antropològiques. La reconsideració de la mirada sobre la literacitat ha portat a focalitzar l'atenció en nous elements de descripció i discussió de les pràctiques lletrades.

Els orígens dels NEL no són clars. Se solen vincular amb la idea que James Paul Gee (1990) va denominar «el gir social», fent referència a l'orientació social que estaven prenent les ciències socials, que afectava també l'àmbit de l'alfabetització. Parteixen de la intuïció que llegir i escriure no és una activitat ni tan uniforme ni tan estàtica com s'havia cregut i ensenyat. Amb una actitud cartesiana engeguen una revisió epistemològica dels conceptes tradicionals de lectura i d'escriptura, i això els porta a qüestionar l'axioma en el qual es sostenien les teories cognitives: llegir i escriure són activitats fonamentalment lingüístiques i mentals. Com a contraposició, en posen un altre en circulació: llegir i escriure són pràctiques ideològiques i socials. La seva postura es va perfilant en contrast amb les teories preexistents, a partir de la presa de consciència de les febleses o mancances de les doctrines més ortodoxes.

“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)

Els primers treballs es van orientar a descriure els fonaments socials de la lectura i l'escriptura, a partir d'estudis etnogràfics sobre els usos dels textos en comunitats diverses d'arreu del món, prenent com a model l'etnografia de Scribner i Cole (1981) a la comunitat Vai de Liberia. La idea era explorar la literacitat en entorns més enllà de l'escola. Els autors dels NEL són els

primers que surten al món amb la intenció de documentar, amb ulleres d'etnògrafs, la lectura habitual —ordinària, no hegemònica—, és a dir, que llegeixen i escriuen les persones en la vida quotidiana i privada i com ho fan.

Un segon grup de treballs va prendre una orientació més teòrica, en la direcció de construir una teoria de la literacitat com a pràctica social (Street 1984 i 1993; Gee 1986, 1996 i 2000; Barton i Hamilton 1998; Barton 2007). Aquests treballs discuteixen conceptes clàssics i en proposen noves denominacions per construir una terminologia comuna. La teorització més completa i apreciada dins dels NEL ha estat la de David Barton i Mary Hamilton (2000: 1). Els autors sintetitzen en sis principis la conceptualització de la literacitat des de la teoria social, formulant-la en paràmetres de pràctica social, situada i ideològica:

1. La literacitat s'entén millor com un conjunt de pràctiques socials que es poden inferir dels esdeveniments mediat per textos escrits.
2. Hi ha literacitats diferents associades amb diferents dominis de la vida.
3. Les pràctiques lletrades estan estructurades per institucions socials i relacions de poder, i certes literacitats són més dominants, visibles i influents que d'altres.
4. Les pràctiques lletrades acompleixen objectius i estan inserides en objectius socials i pràctiques culturals més àmplies.
5. La literacitat està històricament situada.
6. Les pràctiques lletrades canvien i les noves generalment s'adquireixen a través de processos informals d'aprenentatge i construcció de sentit.

(Extret de Barton i Hamilton 1998: 7. La traducció al català és meua)

Actualment, alhora que les recerques etnogràfiques de caràcter descriptiu segueixen creixent, s'estan perfilant noves línies de recerca i discussió. Si bé el primer desplegament dels NEL va estar enfocat a descriure com la gent escriu i llegeix fora de l'espai educatiu, ara s'ha produït un retorn a aquest context, al qual aquesta recerca contribueix. Diversos autors (Street 1993; Gee 1996; Lankshear i Knobel 2003; Larson i Marsh 2005; Pahl i Rowsell

2005) es pregunten com es pot transportar la teoria social de la literacitat a l'aula per millorar l'aprenentatge-ensenyament de nens, joves i universitaris. Altres línies de recerca dins dels NEL estan orientades a explorar les anomenades noves literacitats (*new literacies*) o literacitats digitals (*digital literacies*; Alvermann 2002; Kress 2003; Lankshear i Knobel 2003; Larson i Marsh 2005; Marsh i Millard 2006; Davis 2005). D'altra banda, les discussions teòriques sobre la validesa dels conceptes aportats pels NEL segueixen candents i estan desencadenant nous reptes, en preguntar-se en quina mesura el plantejament dels NEL es pot interrelacionar amb els d'altres marcs teòrics com el de la semiòtica i la multimodalitat (Pahl i Rowsell 2006).

L'apartat que segueix esbossa les influències teòriques que han nodrit l'esperit renovador dels NEL. També explica com s'arriba al decàleg de David Barton i Mary Hamilton. No és l'objecte d'aquesta tesi doctoral entrar en una anàlisi aprofundida dels paradigmes que han fornit l'òptica teòrica dels NEL, però explicitar breument les disciplines i els estudis que l'han estructurada és fonamental per situar la seva perspectiva en el marc dels estudis sobre alfabetització.

1.3 Les idees heretades²

Basant-me en les reconstruccions globals disponibles sobre els antecedents dels NEL (Gee 1986 i 1990; Street 1993: 1-29; Ames 2002: 68-84; Zavala 2002: 31-38; Lankshear i Knobel 2003: 1-20; Pahl i Rowsell 2005: 11-24), generalment sintètiques o bé globals, i en una recerca pròpia prèvia (Aliagas

² La descripció i reconstrucció dels antecedents dels NEL és encara una feina per fer. La recerca sobre les influències teòriques dels NEL seria fonamental per entendre amb més plenitud el seu pensament teoritzador, i també per situar-lo històricament. Aquest coneixement ens ajudaria a entendre millor des d'on parlen i com es posicionen els seus autors, és a dir, des d'on es defineixen i teoritzen.

2008: 39-53), presento en la figura 1 les idees que els NEL hereten de corrents anteriors. El quadre desplega les dècades anteriors a la constitució del marc teòric i hi situa els plantejaments —bàsicament desenvolupats en l'àmbit de l'antropologia i la psicologia— en els quals els NEL es fonamenten.

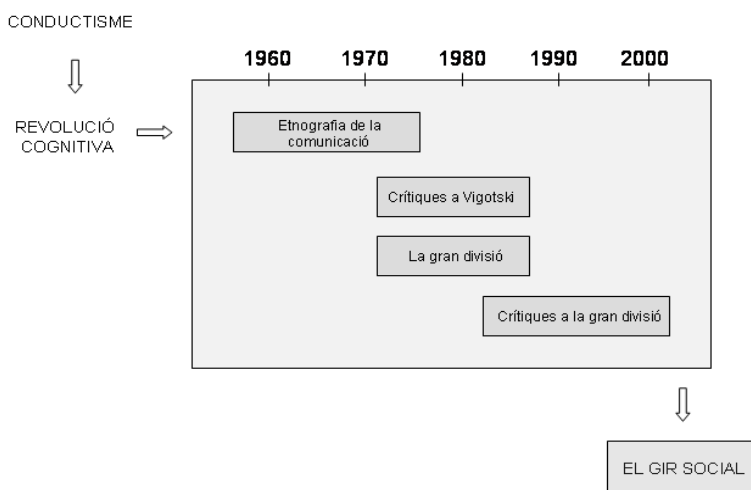


Figura 1. Moviments i treballs que influeixen en el pensament dels NEL

L'etnografia de la comunicació es desenvolupa als anys 60 i 70 en el marc de l'antropologia lingüística, especialment arran del treball de Gumperz i Hymes (1972) i el conegut model SPEAKING. Aquest corrent desplaça l'estudi formal de la llengua (fins llavors limitat a l'anàlisi de l'estructura lingüística i de les peculiaritats lèxiques, sintàctiques i gramaticals de les llengües) a la investigació de l'ús de la llengua com a forma comunicativa que ocorre en contextos naturals i interaccions autèntiques. L'aproximació incorpora la consciència del context i renova la semàntica de conceptes clàssics («text», «parla», «llengua», «comunicació», «discurs», entre d'altres), a més de contribuir a la configuració de l'anàlisi del discurs.

Els NEL hereten aquesta mirada positivista³ i l'apliquen específicament a l'estudi de la lectura i l'escriptura; d'aquí vénen terminologies paral·leles com «esdeveniment comunicatiu» (la unitat d'anàlisi de l'etnografia del discurs) i «esdeveniment lletrat» (la unitat bàsica d'anàlisi dels NEL). A més, la concepció social dels NEL es desenvolupa en paral·lel a diversos corrents que, impulsats pel desenvolupament de l'etnografia de la comunicació, renoven en conjunt la teoria de la llengua i la comunicació humanes. És el cas de l'etnometodologia, l'anàlisi de la conversa i l'anàlisi del discurs, del qual posteriorment es deriva l'anàlisi crítica del discurs.

A finals de la dècada dels 70 i al llarg dels anys 80 creix en la psicologia d'orientació social l'interès per entendre les implicacions cognitives dels processos d'alfabetització. Els treballs anteriors de Vigotski (1978) i Lúria (1974) sobre les conseqüències que desencadena l'escolarització en l'estructura cognitiva i les habilitats de pensament abstracte esdevenen un punt de referència en l'exploració de la problemàtica. Més enllà de les aportacions teòriques, el que acaba sent més influent per al camp de l'alfabetització és el conjunt de crítiques que genera. L'estudi etnogràfic de Scribner i Cole (1981) sobre les formes comunicatives escrites i orals de la comunitat Vai (al nord-oest de Libèria) n'és l'exemple paradigmàtic.

El treball de Scribner i Cole qüestiona la tesi de Vigotski i Lúria que l'adquisició de la lectura i l'escriptura és la causa del desenvolupament del pensament abstracte, i argumenta que, contràriament, les habilitats d'abstracció són conseqüència de la participació dels individus en activitats escolars formals i no pas producte del fet de dominar el codi escrit. Els psicòlegs observen que cada tipus d'escriptura (vai, aràbiga i anglesa) està

³ En el sentit filosòfic tradicional del terme "positivisme", que assumia que el fonament del coneixement vertader era l'experiència personal.

associada a un conjunt particular d'habilitats que es desenvolupen com a conseqüència de posar en pràctica el tipus concret d'escriptura.

Les contribucions d'aquest estudi a la teorització de la lectura i l'escriptura seran cabdals per als NEL. És el primer treball que defineix la literacitat com un conjunt de pràctiques socials organitzades que requereix un sistema de símbols i tecnologies per produir-se i disseminar-se (p. 236). D'aquesta observació es deriva la idea que la literacitat es més que la capacitat de llegir i d'escriure; és també l'habilitat d'aplicar aquestes capacitats amb objectius específics en situacions particulars. En conseqüència, els usos de la llengua escrita (que són culturals) generen en els individus habilitats cognitives que també són específiques. El domini de l'escriptura no desencadena habilitats cognitives de tipus global sinó que es desenvolupen en relació amb usos i tipus d'escriptura concrets, i en relació amb els contextos en els quals s'aprenen i practiquen.

La discussió coneguda com la Gran Divisió es desenvolupa en el context de l'antropologia en paral·lel als treballs sobre alfabetització que s'estaven desenvolupant en l'àmbit de la psicologia. Aquest debat polemitza les implicacions psicològiques i socials de la cultura oral i de la cultura escrita. Es plantegen si les societats lletrades i no lletrades difereixen pel que fa al tipus de pensament que assoleixen i a les formes d'organització política. L'escissió entre oralitat i escriptura s'estableix amb l'estudi de Claude Lévi-Strauss (*La pensée sauvage* 1962), que suggereix l'existència d'una ment salvatge (analfabeta) que representa el pensament natural en estat brut i d'una altra de domesticada (alfabetitzada) que dona veu al pensament racional i científic. La ment primitiva s'associa a les societats àgrafes i la ment civilitzada a les societats amb escriptura.

Les primeres reaccions crítiques a la Gran Divisió (Goddy i Watt, 1962; Goody 1977; Havelock 1986; Ong 1987) subratllen el caràcter etnocèntric i binari de la teoria de Lévi-Strauss, que oposa la cultura occidental amb la no occidental, però alhora accepten que són dos tipus diferents de societats. L'aparició de l'escriptura⁴ hauria produït, doncs, un conjunt de canvis que haurien transformat irremeiablement la societat. Aquests autors consideren que la consolidació de l'escriptura va estar associada als fenòmens següents:

- Un canvi d'actitud envers la memòria històrica i la tradició cultural, perquè es poden emmagatzemar i pensar com una realitat objectiva. Això hauria desembocat en la distinció entre mite i història, espai i temps (Goody i Watt 1968: 54).
- L'emergència del concepte de lògica en tant que discurs objectiu i neutre (Goody i Watt 1968: 62-63).
- L'aparició de la reflexió crítica del passat i dels textos (Havelock 1986).
- El pensament taxonòmic i la categorització, que hauria provocat la divisió disciplinària del coneixement (Ong 1987) i les noves formes d'organització i classificació del coneixement (Olson 1998: 218). Això hauria conduït a la sistematització i escolarització dels sabers en les arts lliberals.
- La ciència moderna i el concepte d'objectivitat (Ong 1987).
- L'inici de la democràcia com a nova forma política d'organització social.

L'estudi de Brian Street (1984) serà clau per superar el plantejament dicotòmic de la Gran Divisió. L'anàlisi de les representacions sobre la lectura i l'escriptura en el context universitari d'Iran, marcat ideològicament a nivell polític i religiós, porta l'autor a distingir dues perspectives en la descripció

⁴ L'escriptura apareix a Mesopotàmia i l'alfabet amb els fenicis. Els grecs fan la primera aplicació massiva de l'escriptura alfabètica al coneixement.

teòrica dels termes: l'autònoma i la ideològica. Les teories que responen al model autònom, associat als autors de la gran divisió (Goody, Olson i Ong), pensen la lectura i l'escriptura com a tècniques independents del context social, és a dir, com a habilitats cognitives neutres i autònomes. Aquesta visió associa l'alfabetització amb la modernitat, la vida urbana i la innovació i, per tant, es recolza en estereotips etnocèntrics:

“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)

En canvi, les teories associades al model ideològic conceben la lectura i l'escriptura com a fenòmens socials mediats per l'entorn cultural, institucional i col·lectiu en el qual s'ensenyen, s'aprenen i s'empren. Aquest model alternatiu és conscient del fet que les estructures culturals i de poder de les societats controlen les pràctiques lletrades, i es proposa reconèixer la varietat de pràctiques culturals associades amb l'activitat lletrada 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). Veurem en l’apartat 1.4.2 que a partir de la contribució de Brian Street, els conceptes de discurs, ideologia i poder (especialment desenvolupats en l’anàlisi del discurs) esdevenen clau en la formulació teòrica dels NEL.

La concepció social de la lectura i l’escriptura vertebrada pels NEL s’inscriu en un moviment de canvi més ampli que desplaça el focus d’estudi de la ment de l’individu cap a l’estudi de la interacció en les pràctiques socials. James Paul Gee (1990) anomena «el gir social» (*the Social Turn*) aquest procés de descentralització que ocorre dins les ciències socials. Aquesta transformació genera consciència de la importància que té la dimensió social (context, cultura, llengua) per entendre qualsevol tipus de comunicació. A més, contrasta amb la revolució cognitiva dels anys 60 i 70 que a la vegada havia substituït el model previ conductista (*Behaviorism*).

Hem resseguit els plantejaments que hereten els NEL. Veiem ara com s’apropien i reformulen aquestes idees per renovar el camp de l’alfabetització.

1.4 Desmuntant conceptes i cosmovisions

El primer desafiament dels NEL va consistir a examinar la validesa de les nocions que es manejaven en l’àmbit de l’alfabetització, com «escriptura», «lectura», «text» o «alfabetització». Aquest qüestionament va portar a desmuntar la concepció que dominava el pensament teòric i pedagògic de la lectura i l’escriptura, sostingut en una visió tècnica i universalista del procés. Després d’aquest estadi de reflexió crítica els NEL van reptar les teories psicocognitives forjant un nou univers terminològic i arbitrànt una teoria moderna de comprensió del fenomen de l’alfabetització com un “procés social” que ocorre en les activitats que tenen lloc en escenaris diaris (Willinsky 1990). La reforma va estar moguda per un esperit cartesià que

naixia del dubte i d'una actitud decebuda. L'objectiu que van abordar va ser el de reconstruir, a través de l'observació directa de la realitat, allò que es donava per suposat.

1.4.1 Per què *nous*? Per què «literacitat»?

Els NEL es defineixen com una concepció actualitzada i moderna de pensar la lectura i l'escriptura. La denominació que prenen és en si mateixa la manifestació d'una voluntat de distinció amb aquell pensament, ortodox i estès, que reproduïa una visió autònoma dels significats i les funcions de la literacitat. Per tal de remarcar el caràcter inèdit de la seva mirada, s'introdueixen al domini de l'alfabetització amb el qualificatiu de «nous estudis». D'altra banda, per a diversos investigadors no anglòfons, l'opció pel mot «literacitat» per traduir “literacy” és també un acte deliberat per desmarcar-se de les connotacions derivades del terme «alfabetització», afiliat amb les visions cognitives establertes i associat a l'ensenyament formal de la dimensió tècnica de la lectura i l'escriptura.

| Literacitat | Alfabetització |
|--|---|
| Textualitat escrita i oral, i els discursos i les accions sobre els textos | Textualitat |
| Fenomen social (pluralitat) | Habilitat cognitiva (singularitat) |
| Procés concret: situat, múltiple | Procés universal: comú, únic |
| Apropiació sociocultural de pràctiques i discursos | Adquisició escolar dels elements tècnics i mecànics del procés. |
| Vincula la lectura i l'escriptura amb el poder i la ideologia | Segrega la lectura i l'escriptura del poder i la ideologia |
| Positivismes | Assumeix una tradició cognitiva i un saber no qüestionat |

Taula 1. Descripció semàntica comparada dels termes «literacitat» i «alfabetització»

La taula 1 contrasta i alhora delimita conceptualment els significats d'ambdós termes, que es situen en dos ordres divergents de conceptualització de la lectura i l'escriptura. Per a cada mot n'explicita les connotacions socials i les implicacions teòriques que se'n deriven.

El terme anglosaxó *literacy*⁵ fa referència tant a la capacitat textual de llegir i escriure com a la competència interactiva de parlar i entendre⁶. Tot i que encara no està perfilat amb nitidesa, es situa en una perspectiva sociocultural que pensa les formes comunicatives com a fenòmens socials i, per tant, plurals. La lectura i l'escriptura es conceben com a pràctiques culturals que són per defecte ideològiques, múltiples, situades històricament i social i, per tant, canviants. La socialització de l'individu comporta una apropiació de les formes culturals generals i particulars d'usar els textos en cada comunitat i context, i aquest aprenentatge està inserit en sistemes culturals i estructures de poder més àmplies. Autors com Barton (2007) argumenten que l'èmfasi d'aquesta perspectiva en la dimensió social del fenomen lletrat no significa que no s'interrogui pels aspectes cognitius que s'hi veuen implicats.

El mot «literacitat» es distingeix del terme «alfabetització», tradicionalment emprat per referir-se al procés formal que capacita els individus a desenvolupar-se en l'espai de la textualitat. En contrast, aquest segon concepte s'inscriu en el paradigma cognitiu i emfatitza els processos mentals que ocorren durant l'activitat de lectura i d'escriptura, que es consideren innats i universals. Aquesta perspectiva es construeix en base a la generalització del procés de la lectura i l'escriptura pel que fa a la forma, la

⁵ Segons Barton (2007: 18-20) el terme apareix als diccionaris l'any 1924. Anteriorment, alguns diccionaris havien documentat mots afins, com és el cas de *illiteracy* i amb menys freqüència *literate* (amb el significat d'«educat»).

⁶ Recentment, comença a ser freqüent l'ús dels neologismes *oracy* i *numeracy*, el primer per fer referència a les habilitats comunicatives orals i el segon a les habilitats relacionades amb el pensament numèric. Aquests termes emfatitzen habilitats que tradicionalment quedaven incloses sota l'etiqueta-paraigua *literacy*. La circulació d'aquests termes pot afectar la semàntica del mot *literacy*.

funció i els significats culturals de la cultura escrita. Per tant, l'adquisició de les habilitats cognitives involucrades en les activitats de lectura i d'escriptura respon a un procés d'aprenentatge tècnic i cultural, estàndard, administrat per la pedagogia escolar.

L'ús dels termes «apropiació» i «adquisició» per referir-se al procés a través del qual els individus assimilen la lectura i l'escriptura revela diferències substancials entre ambdues concepcions. «Apropiació» es vincula amb els aprenentatges més socials (pràctiques, valors, etc.) i «adquisició» fa referència a un procés essencialment cognitiu, mental. Paral·lelament, el terme «alfabetització» es situa en el territori de l'aprenentatge escolar del sistema escrit, en considerar que les habilitats cognitives involucrades en la lectura i l'escriptura són generals i es poden adquirir a través de l'exercici escolar. En canvi, en el concepte «literacitat», l'escolarització i la literacitat són dos qüestions deslligades; no es limita a un aprenentatge tècnic en el context escolar perquè l'escola es veu com un context social més entre molts d'altres (Ivanic i Hamilton 1990). Es tracta, doncs, d'un concepte més global i transdisciplinari (Baynham 1995; Barton i Hamilton 1988 i 2001).

D'altra banda, el terme «literacitat» inclou una crítica a les connotacions que el terme «alfabetització» implica, en posicionar la gent alfabetitzada com si tingués capacitats mentals superiors. El mot «alfabetització» recull l'esquematisme que saber llegir i escriure és igual a progrés i saviesa, i que ser analfabet és ser inculte. En canvi, el concepte «literacitat» enfoca aquests punts amb més diversitat i maduresa, veient que l'analfabet també té cultura, que “saber lletra” no sempre suposa progrés i, en definitiva, que les vinculacions entre aquests termes són més complexes. Per tant, el terme «literacitat» es construeix sobre la consciència que tant la lectura com l'escriptura són propietats a través de les quals es classifiquen, defineixen i avaluen les persones (Baynham 1995: 6). D'altra banda, pretén superar les

dicotomies tradicionals i inflexibles que fomenten la desigualtat social, construïdes amb termes binaris com «alfabet» *versus* «analfabet» (*literate* versus *illiterate*).

El concepte «literacitat», doncs, s'associa a un canvi històric pel que fa a la concepció de l'alfabetització. Si bé l'alfabetització assumeix una tradició cognitiva i un saber especulatiu no qüestionat, la literacitat és més positivista i es centra en l'anàlisi dels fets. En el plantejament teòric dels NEL, l'ús d'aquest terme simbolitza un sanejament de les visions cognitivistes dominants, que tracten la lectura i l'escriptura com activitats essencialment tècniques. La idea de fons és que el coneixement de com els humans descodifiquem la llengua escrita no és suficient per explicar ni l'escriptura ni la lectura. Paral·lelament a aquest esforç d'actualització de les concepcions, llegir i escriure es comencen a pensar com a activitats complexes, compostes, variables i dinàmiques.

“Literacy is a socially contested term. We can choose to use this word in any of several different ways. Each such choice incorporates a tacit or overt ideological theory about the distribution of social goods and has important social and moral consequences.” (Gee 1990: 27)

El mot «literacitat» és un terme molt controvertit, i també ho és la seva traducció a d'altres llengües. Segons Cassany (2006a), el francès usa *lettrisme* i el portuguès *letramento*. En la comunitat d'investigadors de llengua castellana i catalana encara no s'ha arribat a un acord sobre l'ús d'aquest terme, però, en general, es descarta seguir parlant d'individus 'alfabetitzats' i 'analfabets' per les connotacions negatives que aquests termes impliquen. L'any 2010, el centre de terminologia TERMCA7 va acceptar el terme com a sinònim possible d'«alfabetisme funcional», definit així: “capacitat de comprendre i produir textos escrits i textos orals planificats que permet comunicar-se,

⁷ Vegeu el comunicat de premsa, amb data 11 de juny de 2010, a l'adreça web següent:

http://www.termcat.cat/Thor/files/premsa/20101112112626G319_20100611_No usTermes2.pdf

ampliar coneixements i assolir objectius personals, socials i culturals”. Tot i no ser l’opció principal, aquest acord és un pas en l’acceptació del terme, malgrat que des de l’àmbit de la psicologia i l’educació se segueixi preferint la traducció «alfabetisme» (Coll 2005).

Daniel Cassany (2006a: 39) destaca que en català i en castellà s’han considerat termes com «escripturalitat», «cultura escrita»⁸, «literidad»⁹ (en català «literitat»), «literariedad»¹⁰, «literàcia», «alfabetització», o fins i tot «escribalitat». L’ús de l’anglicisme «literacitat» ha anat creixent en la producció en català i castellà (Marí¹¹ 2005; Cassany 2006a), especialment a Llatinoamèrica (Ames 2002; Zavala 2002; Zavala i Córdoba 2010), on coexisteix amb «cultura escrita» (Kalman 1999; Kalman i Kress 2009). Recentment, també s’ha proposat l’ús de l’adjectiu «lletrat» per parlar de pràctiques lletrades, seguint la comunitat portuguesa, que ha optat pel neologisme «letramento».

En contrast amb les opcions anteriors, la noció de «literacitat» ofereix un paral·lelisme inequívoc amb el terme anglès i els significats que l’envolten. La investigadora peruana Virginia Zavala (2002), en la seva tesi doctoral, en la qual va estudiar la presència de l’escriptura alfabètica en les comunitats andines, estableix un criteri transparent 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 ‘campanas de alfabetización’.”

(Zavala 2002: 17)

⁸ Emprat a la traducció castellana dels treballs de Goody (1968/1996), Meek (1971/2004) i Kalman i Street (2009).

⁹ Emprat a la traducció al castellà dels treballs de Smith (1990).

¹⁰ Emprat per Gómez (1999).

¹¹ Isidor Marí va ser director del centre de terminologia TERMCAT i, actualment, dirigeix la Secció Filològica de l’Institut d’Estudis Catalans.

1.4.2 Focalitzant en el «discurs», la «ideologia» i el «poder»

Hem comentat abans que els NEL defineixen una aproximació a l'estudi de la literacitat com a pràctica social emfasitzant la dimensió discursiva, ideològica i social de les pràctiques lletrades contemporànies. Aquests focus d'atenció són deutors de la renovació semàntica d'un conjunt de conceptes ortodoxos associats al text. Els processos de substitució conceptual es gesten en cercles de discussió inicialment aliens a l'àmbit de l'alfabetització, especialment en el si de l'etnografia de la comunicació, l'anàlisi del discurs i l'anàlisi crítica del discurs. Els NEL, per tant, s'articulen en un moment de canvi intel·lectual molt ric en el qual moltes idees i conceptes s'estan reconfigurant en paràmetres socioculturals.

Aquí ens centrarem en la descripció de l'emergència de tres conceptes clau que els NEL assimilen en la seva proposta teòrica (vegeu la figura 2): els «discursos», la «ideologia» i la consciència del «poder simbòlic». Cadascun d'aquests conceptes desfà la vigència de conceptes anteriors i en qüestiona les visions que hi van adherides.

| | | |
|----------------|------------------|---|
| <i>Discurs</i> | <i>Ideologia</i> | <i>(Identitat)</i> <i>(Democràcia lletrada)</i> <i>Poder simbòlic</i> |
| Text | Objectivitat | Autoritat neutra |

Figura 2. Renovació semàntica de conceptes clau associats a la lectura i l'escriptura

- La concepció del text com un ens monolític va deixant pas a una visió més àmplia que l'entén com un discurs singular dins d'un conjunt de possibilitats que són plurals.
- La idea que l'objectivitat interpretativa és possible (idea lligada a la visió monolítica del text) també es va substituint per una concepció

que pensa els textos i els discursos com objectes plenament ideològics que, per tant, desenvolupen punts de vista sobre el món i responen a interessos socials concrets de persones particulars.

- Aquests canvis comporten un replantejament de la idea de text en tant que objecte virtuos amb autoritat, i es va construir la consciència que els textos són objectes culturals amb poder simbòlic.

1.4.2.1 Del «text» als «discursos»

A principis del segle XX, la lingüística estructuralista i la gramàtica descriptiva tradicional manejaven una concepció rígida i monolítica de la noció de «text», entès com un sistema lingüístic dual (semàntic i formal) construït a partir d'elements retòrics i morfosintàctics. El desenvolupament de corrents com la filosofia del llenguatge, la pragmàtica, la sociolingüística i la psicolingüística introdueixen una nova concepció del text entès com un missatge situat, com un acte de parla. Apareix la noció de «discurs» per significar els actes comunicatius com a discursos múltiples, multimodals i semiòtics, és a dir, no reduïts a la textualitat de la llengua escrita.

La noció de «discurs» més estesa sol invocar una semàntica pejorativa i neutra (Van Dijk 1998: 1). En la parla corrent la noció de «discurs» i la de «doctrina» van agafades de la mà (Gee 1990: 1). En canvi, en l'àrea de coneixement de les ciències socials i cognitives s'usa d'una manera menys negativa, a vegades amb un significat 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'enunciats articulada en el mode oral o 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 i 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 enunciacions que expressen els significats i valors d'una institució (Hodge i Kress 1979). Així com els lingüistes pensen aquesta noció des dels nivells més micro del llenguatge, els analistes del discurs s'hi aproximen 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, en pensar la noció a partir de les estructures socials de poder que la impliquen.

James Paul Gee (1996) destaca la interdependència coconstitutiva del discurs, les identitats socials, les xarxes socials i les pràctiques socials quotidianes dels individus. En els seus treballs el discurs fa referència a les idees, creences, principis i valors de la gent:

“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 1990: 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 impliquen inevitablement adoptar un punt de vista sobre allò que es diu. Alhora, posicionar-se implica ressaltar certs conceptes en detriment d'altres que poden ser centrals per a d'altres discursos.

L'autor, amb la intenció de convencionalitzar les concepcions entorn al terme «discurs» descrites anteriorment, articula 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. Gee amplia la noció de «discurs» fins a fer-la sinònima de «cultura» en el sentit antropològic. Amb la seva 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 desfà i obre pas a una comprensió més plural i àmplia que no es centra en 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, les identitats de les persones que l'usen (autors, destinataris, ec.), com també l'estructura social en què opera i a través de la qual s'interrelaciona amb d'altres discursos, inclosos pensaments, idees, eines i objectes específics (Gee 1990: 149). Les conseqüències individuals i socials provocades pels discursos també es comencen a concebre com a elements que cal tenir en compte.

Com veurem al llarg d'aquest capítol, la noció de D/discurs és cabdal en el plantejament teòric dels NEL, en tant que constitueix 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 qual relacionen el Discurs, la cognició i la societat.

1.4.2.2 De l'«objectivitat» a la «ideologia»

Els NEL assumeixen com a premissa que tot discurs és, per defecte, ideològic (Gee 1990; 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 que envolten 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 i avala una conceptualització concreta sobre un o diversos aspectes del món. Per tant, els discursos neutres, objectius o desinteressats no existeixen (Cassany 2006a: 50).

El concepte «ideologia»¹² és una de les nocions més controvertides i boiroses de les ciències socials. El terme va ser usat per primera vegada pel filòsof

¹² La història etimològica del terme té dos grans moments (James Paul Gee 1996: 1-6): el primer associat a Napoleon Bonaparte i el segon a Karl Marx. Napoleon 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».

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.

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 ni com a sinònim de «dogma». 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, assimilant el sentit semàntic clàssic que es maneja des de l'antropologia, la sociolingüística i els estudis culturals. Des d'aquesta perspectiva, la ideologia és aquella perspectiva 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 (1998) 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 i socials que, en última instància, dirigeixen les accions dels individus. I són, precisament, les seves accions les que creen mons socials i realitats possibles (Gee 1990: 21). En aquest sentit, les ideologies no només basteixen els mons 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 complementària 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 Gee). Precisament per ser un fenomen 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).

Des de la mirada dels NEL, llegir i escriure es veuen com a activitats configurades i configuradores d'ideologies sobre la mateixa *praxis* de llegir i escriure: “literacy practices are saturated with ideology” (Street 1993: 9). La idea és que 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 (el llibre de text escolar, el diari *Avui*, el correu electrònic d'un amic, un cartell a l'autopista, *Harry Potter* o *Temor i temblor* de Soren Kierkegaard).

1.4.2.3 De l'«autoritat neutra» a la consciència del «poder simbòlic»

En els apartats anteriors hem descrit com s'ha construït la visió que els discursos són irremeiablement ideològics, en el sentit que cada text reproduïx punts de vista particulars sobre el món i n'emmudeix d'altres. Aquesta constatació fa créixer en diversos àmbits —especialment en la sociologia de la cultura i l'anàlisi crítica del discurs— la consciència que

certes formes lingüístiques i usos socials del discurs són socialment més preeminents i visibles que d'altres. Ara veurem com la concepció ideològica del discurs s'entrelliga amb processos més generals d'atribució de poder i dominació social a través de l'accés i el domini dels textos.

Els treballs de Gumperz i Hymes (1972) i Bourdieu (1982), el primer des de la sociolingüística i el segon des de la sociologia, consoliden la idea que en la llengua operen processos d'estandardització discursiva promoguts per forces econòmiques i polítiques. Aquestes dinàmiques generen una legitimació o validació cultural de certes formes de parla i d'escriptura en detriment d'altres, que es desprestigien. L'excel·lència lingüística seria, en aquest sentit, una construcció social d'un producte (la llengua) que es presenta com a normalitzat i natural entre els seus usuaris.

El sociòleg de la cultura Pierre Bourdieu (1982) veu aquestes tensions en termes d'una lluita implícita entre classes socials i argumenta que la llengua constitueix un element simbòlic de poder social; el defineix com un recurs de dominació de la classe dominant sobre la dominada. En la seva teoria sobre la llengua com a poder simbòlic, l'escola es defineix com un agent poderós que reproduïx el cànon lingüístic i que promou la valoració social del discurs normatiu estàndard. Aquest èmfasi fomenta la devaluació dels modes d'expressió popular (proscrits com a vulgars o marginals) a través de la pràctica d'ensenyament-aprenentatge que ella mateixa defineix. La concepció de la institució escolar com un espai implícit de reproducció de la cultura dominant històricament acumulada ha estat també focus d'atenció de la pedagogia crítica (Giroux 1983; Apple 1995). La idea és que alts nivells de domini lingüístic poden operar socialment com a formes simbòliques de capital cultural. Els NEL vénen a dir el mateix amb les pràctiques de lectura i escriptura.

En l'àmbit de l'anàlisi crítica del discurs també es consolida la idea que els discursos estan íntimament lligats a la distribució social del poder i a la jerarquia de les estructures socials (Gee 1990: 132). El marc situacional, institucional i social dóna forma i influeix la construcció i la vida dels discursos. Alhora, els discursos influencien decisivament 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 (1990) 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.

La incorporació del concepte de «poder» com un element per pensar el funcionament de la llengua i dels discursos suposa la fractura de la idea del text com a autoritat moral, cultural i lingüística. En el món coexisteixen textos i discursos que són hegemònics —en el sentit que són valorats com a objectes privilegiats, culturalment transcendents i modèlics pel que fa a la llengua— amb textos i discursos que es veuen com a superflus i marginals —perquè no responen als estàndards ètics, culturals i lingüístics. Els textos no hegemònics no interessen a la cultura lletrada dominant i, per tant, esdevenen socialment i escolarment invisibles; es situen al capdavant de l'escala jeràrquica social. La idea és que “no són” objectes de culte perquè “no hi són” (en el discurs dominant). És en aquest sentit que tant la llengua com els discursos són instruments de poder i control social, i per tant, també ho són d'exclusió.

Els NEL distingeixen entre aquells textos que són dominants (és a dir, que tenen poder social) i aquells que són vernacles (és a dir, aquells que són invisibles als ulls de la teoria textual i de l'escola; vegeu l'apartat 1.5.3). En un esdeveniment lletrat, el poder simbòlic dels textos es defineix tant en relació amb la textualitat com en relació amb la pràctica social en la qual els

individus usen els textos. La figura 3, basada en Papen (2005: 50) presenta una anàlisi de com el poder opera en els textos i en les pràctiques.

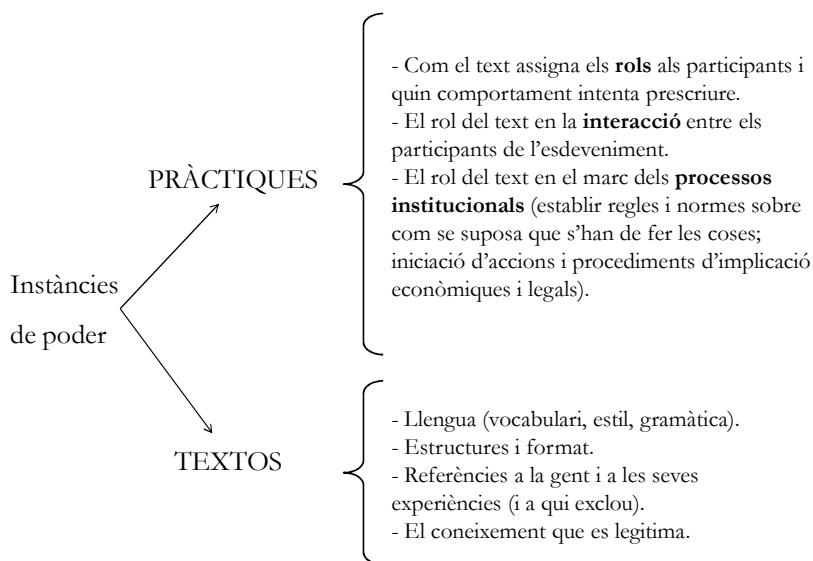


Figura 3. Instàncies de poder en els textos i en les pràctiques.
Basat en una traducció pròpia de Papen (2005: 50)

Els NEL es consoliden en el marc d'aquestes discussions sobre el poder simbòlic de la llengua, els textos i els discursos. La feina que desenvolupen és cabdal, en centrar-se en la documentació dels usos socials dels textos que han estat històricament silenciats en la teoria lingüística i la pràctica acadèmica. Per això, recopilen i analitzen textos privats escrits i llegits per grups socials que no han estat centre d'atenció en la recerca i teorització de la llengua i el text en l'àmbit de la lingüística, com és el cas de jubilats, treballadors, immigrants o nadius digitals, entre d'altres. Aquesta investigació que presentem aporta en aquesta línia la documentació i anàlisi de la sensibilitat literària i poètica de textos escrits per adolescents als quals no agrada llegir a l'institut.

1.5 Forjant nous conceptes per veure-hi més

Nodrint-se dels debats i els canvis interns al camp de la lingüística que hem apuntat als apartats anteriors, els NEL aporten a l'àmbit de l'alfabetització nous conceptes i metodologies per abordar dimensions bandejades de la literacitat, fins a constituir-se com un punt d'inflexió en la tradició d'estudi de la lectura i l'escriptura. Els subapartats que segueixen descriuen les perspectives (la consciència multidisciplinària i la metàfora ecològica) i els conceptes (dominis lletrats, pràctiques i esdeveniments lletrats) que articulen la seva visió de què és llegir i escriure. El darrer apartat lliga el plantejament teòric dels NEL amb la teoria sobre l'aprenentatge anomenada «teoria del tercer espai» (*Third Space Theory*: Wilson 2000; Moje *et al.* 2004; Cook 2005; Gutiérrez 2008; vegeu l'apartat 1.5.5) i, per tant, s'endinsa en la problemàtica de com traslladem els NEL a l'aula per transformar la pràctica educativa i els aprenentatges dels nens i joves, tasca de la qual ja tenim algunes aproximacions (Hull i Schultz 2002; Lankshear i Knobel 2003; Compton-Lilly 2008; Hagood 2009).

1.5.1 La consciència multidisciplinària

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).

En la literatura recent dels NEL han començat a sorgir veus que advoquen per una comprensió multidisciplinària del fenomen lector (Ivanic i Barton 1998; Moje 2006; Shanhan 2002). Reclamen una descentralització ideològica del concepte de lectura i de la pràctica formativa —tradicionalment afiliada a la institució acadèmica i estretament lligada als dominis de la literatura i la lingüística— i en proposen una expansió semàntica i pràctica. Aquesta visió queda recollida en la cita de Shanhan —president de la *International Reading*

Association fins al maig del 2007— en la qual expressa la importància d'ordenar i donar coherència als sabers sobre la lectura que han estat històricament generats i acumulats independentment, a través del desenvolupament de diverses disciplines. La idea és que l'esforç conjunt per pensar la lectura més enllà de l'acadèmia i més enllà dels afans i les possibilitats de les àrees de la llengua i la literatura hauria d'anar transformant la teoria, la recerca i la pràctica educativa en el camp de l'alfabetització.

David Barton, director del Lancaster Literacy Research Center, i Roz Ivanic, una de les investigadores del grup de recerca, comparteixen amb Shanhan (2002) la necessitat històrica de construir un mapa comú de comprensió interdisciplinària del fenomen lector. Amb un interès pedagògic aporten la idea de «col·laboradors en l'estudi de la literacitat» (*partnerships in the study of literacy*) per referir-se a la cooperació entre diverses disciplines:

“Education, sociology, psychology, history, anthropology, language and other subject areas can work together as an interdisciplinary partnership in the study of literacy. Each area contributes its own body of knowledge, its own ways of thinking and its own research methods. If we take this partnership seriously, the divisions between the areas will break down and the knowledge, thinking and research methods will gradually become common property among all workers in the field of literacy.”

(Ivanic i Barton 1988: 90-91)

La idea de fons és que l'ensenyament i la recerca de la literacitat no hauria de ser una propietat dels agents que controlen l'educació sinó un domini de coneixement i pràctica ferm en si mateix, edificat des d'aportacions de disciplines molt diverses dins de les ciències socials. L'educació, la sociologia, la psicologia, l'antropologia i la història, entre d'altres àrees de coneixement, haurien de tenir drets i responsabilitats equilibrats en el procés d'aprenentatge-ensenyament, recerca i teorització del fenomen lector. Caldria, doncs, traçar una cartografia del domini de la lectura que doni

cabuda al conjunt d'influències teòriques que històricament han alimentat la idea de lectura que opera al nostre imaginari col·lectiu.

La figura 4 representa un esbós del conjunt d'àrees de coneixement que s'han implicat en l'estudi de la lectura. En conjunt, mostren la lectura des de la seva globalitat com a fenomen biològic, psicològic, textual, literari, ideològic i econòmic. Es tracta d'una prolongació dels horitzons interdisciplinaris descrits per Ivanic i Barton (1988) des de la pràctica educativa. Tot i que sigui esquemàtic i global, el diagrama i la interpretació que l'acompanya reconceptualitzen el domini de la lectura caracteritzant-lo com un espai on s'entrecreuen mirades diverses i on intervenen, tal com puntualitza Bourdieu (1982), interessos polítics i econòmics¹³.

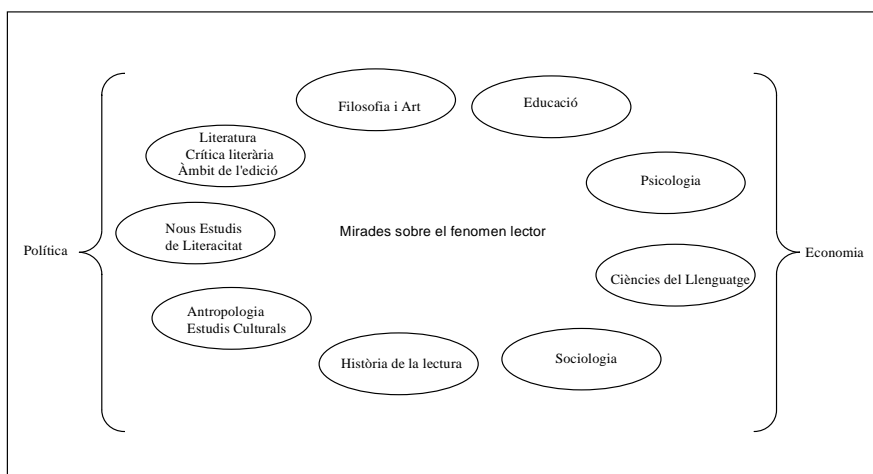


Figura 4. Mirades disciplinàries sobre el fenomen lector

El diagrama mostra que els coneixements disponibles sobre la lectura estan distribuïts transversalment a través de la història de moltes tradicions. Cada àrea de coneixement s'ha aproximat a l'estudi de la lectura des dels seus

¹³ Un fenomen interessant per explorar seria veure com a través de la història i a través de les disciplines s'ha anat definint una visió dominant de l'experiència lectora. Paral·lelament al procés històric de legitimació de certs textos, valors i usos socials dels textos també s'ha anat ordint una concepció social prevalent de ser lector.

interessos i possibilitats metodològiques com a ciència, adoptant (i en conseqüència aprovant) maneres particulars d'estudiar-la i de concebre-la. Allò que ha estat rellevant i intel·ligible per a cadascuna de les perspectives ha estat condicionat per la naturalesa epistèmica de la pròpia mirada (què li interessa, què pot observar i com ho fa). Les disciplines incloses al diagrama constitueixen discursos sobre la lectura i, en conjunt, ofereixen una caracterització antropològica d'aquest fenomen. Sense el propòsit de revisar, ni tant sols sintetitzar, l'abast complet de cadascuna de les disciplines, recollim breument l'èmfasi que cadascuna ha posat en l'estudi del fenomen lector.

Llegir ens fa més grans (bons, bells i savis). La filosofia és, lògicament, la disciplina més vella que ha reflexionat sobre els significats culturals (positius o negatius) de la lectura. L'estreta vinculació entre el pensament i la textualitat ha portat als filòsofs a lloar la lectura com a mitjà d'assoliment del pensament abstracte i a concebre-la com un acte plenament intel·lectual i exquisit que fa evolucionar la humanitat culturalment i moralment. Tal com suggereix Vidarte (2006), la tradició filosòfica a partir d'Aristòtil ha instal·lat la lectura al capdamunt de l'escala de valors socials com un símbol de la raó i l'ètica humanes, i ha construït una imatge del lector en termes d'un pensador bo, bell i savi. També ha concebut i divulgat una representació de la vivència lectora en paràmetres d'una experiència mística, solitària i silenciosa que aliena a l'individu del món real i el transporta al pensament en estat pur. L'art al llarg de la història ha col·laborat en la divulgació d'aquesta idea amb pintures, retrats i escultures d'homes (i, més tard, dones) llegint.

La construcció del cànon literari. La representació occidental de la lectura també ha estat influïda pel domini de la producció, l'edició i la crítica literària. Escriptors, editors i crítics decideixen en gran part què és i què no és literatura, qui sap escriure literatura i qui fa pseudo-literatura, què és nou, què

és clàssic, i quins textos i noms no tenen lloc dins del limitat panorama literari. En aquest sentit, podem afirmar que la literatura s'ha representat històricament com una atalaia o un altar, eclipsant en conseqüència d'altres formes de lectura tant o més complexes (Barton 2007). Els discursos generats pels escriptors i crítics literaris sobre l'acte creatiu i la recepció lectora han fomentat concepcions idíl·liques del que és i significa llegir i escriure (literatura). Certs personatges literaris s'han entronitzat: recordem la bogeria il·luminada del Quixot, la hipersensibilitat textual de Madame Bovary o la biblioteca de Babel (infinita, solitària, secreta) que ens descriu Borges. Són imatges platòniques relacionades amb la lectura que inevitablement influeixen les nostres representacions i que de ben segur condicionen (a vegades positivament, d'altres negativament) les nostres pràctiques lletrades.

El poder que el sector editorial¹⁴ té en la construcció del cànon literari tampoc es pot passar per alt. Dels seus interessos en ocasions més econòmics que literaris depèn que un manuscrit es publiqui o no i, per tant, que un text o un nom pugui entrar a l'espai literari. Les inversions posteriors en la publicitat del llibre, més el parer de la crítica literària, més les decisions i estratègies de venda de les llibreries i dels llibreters condicionen que la gent el compri o no. En aquest circuit comercial, la crítica literària s'encarrega d'analitzar i d'interpretar la producció literària d'una comunitat i especialment de valorar-ne les virtuts i defectes. També informa els editors, llibreters, acadèmics i lectors com a estratègia per educar i orientar el gust lector de la societat. Quan la crítica avalua, en realitat prescriu què és bo i què no és bo per a la tradició literària. Cal ser conscients que no sempre podem parlar d'una crítica asèptica, perquè sovint està condicionada per interessos personals o econòmics associats a capelletes intel·lectuals i nepotismes.

¹⁴ La incidència de l'àmbit editorial, de la crítica i dels llibreters en la definició de l'espai literari és una qüestió gens explorada pels NEL. Seria interessant, doncs, analitzar els efectes que aquest circuit mogut per interessos econòmics té en la construcció del cànon literari i de la formació lectora, seguint els estudis de Lluch (2010).

Fer lectors literaris. Si els àmbits de creació literària i la crítica fabriquen el cànon, la institució acadèmica el reproduïx per a les noves generacions (Bourdieu 1982; Barton 2007). L'àmbit de l'educació a primària i secundària ha assumit la responsabilitat de garantir tant l'aprenentatge formal de les habilitats lectores bàsiques com les bases emotives i culturals del que Foucambert (1977) anomena «la manera de ser lector»¹⁵. L'objectiu de la institució acadèmica és “fer lectors” —fonamentalment *literaris*¹⁶— a través del desenvolupament de la tècnica i de les habilitats lectores, del foment de l'hàbit lector i del discurs del “plaer per la lectura”. La institució acadèmica presenta el cànon a les noves generacions n'explica els valors i els significats culturals, artístics i literaris, i en mostra el camí per accedir-hi, que és seguint uns rituals de lectura i d'interpretació molt pautats. El desenvolupament recent de les ciències del llenguatge (la pragmàtica, l'anàlisi del discurs, la lingüística del text) ha influït els continguts que es prioritzen en els currículums de llengua i literatura i, en concret, la pràctica del comentari de text com a activitat clàssica de lectura i comprensió (Bordons *et al.* 2000; Cassany 2000). S'ha iniciat, doncs, amb la incorporació d'altres discursos com el periodístic-informatiu o l'assaig, una ruptura de l'associació tradicional “llegir = llegir literatura”.

L'estandardització del procés lector. L'interès de la psicologia cognitiva s'ha centrat fonamentalment en la descripció de les maneres generals, estables, a través de les quals el sistema cognitiu de l'individu processa la informació textual, i en la identificació dels condicionants biològics i socials. L'estudi de la conducta lectora, des d'aquesta perspectiva, explora els aspectes més perceptius (moviments oculars, lectura ràpida, reconeixement visual de les paraules i mediació fonètica), en les estratègies de processament sintàctic i

¹⁵ Traducció del francès: *la manière d'être lecteur*.

¹⁶ L'enfocament és diferent a cadascuna de les classes de llengua. Si bé el currículum a l'assignatura de Llengua Castellana està enfocat a la literatura, les assignatures d'Anglès i Català emfasitzen els textos no literaris.

semàntic (construcció dels significats a partir del codi gràfic i paper de la memòria), i en la incidència que els coneixements previs tenen en la comprensió de la llengua escrita. L'estratègia més estesa per entendre com es produeix la comprensió ha estat la d'estudiar trastorns de lectura com, per exemple, la dislèxia —segons Crowder (1982: 17), “la forma más grave de incapacidad de la lectura”. La idea és obtenir informació de casos anormals per construir una teoria de la normalitat lectora. El poder social simbòlic de la psicologia pel que fa al camp de l'alfabetització ha influït notablement l'avaluació dels lectors, els instruments d'ensenyament, la pràctica educativa i els discursos socials sobre els lectors.

El diagnòstic de les tendències lectores socials. Els primers estudis sociològics sobre la lectura, associats a l'escola de Chicago, van estar orientats a desenvolupar tècniques quantitatives de tipus estadístic per descriure en termes numèrics l'educació acadèmica i lletrada de grups socials urbans econòmicament desafavorits. Sovint, aquests treballs eren col·laboracions subvencionades per règims demòcrates nord-americans¹⁷ que volien conèixer les realitats educatives i lletrades de certes comunitats, com a pas previ per dissenyar estratègies polítiques, socials i educatives d'anivellació social. Aquests procediments es van importar a França, on van tenir molt d'èxit i es van realitzar cinc enquestes nacionals amb l'objectiu de conèixer els gustos i hàbits lectors de la població francesa. L'ús polític d'aquestes enquestes va provocar que un conjunt de sociòlegs francesos de la lectura (Peroni 1988; Sarland 1991; Petit 1999; Bahloul 1998; Lahire 2004) qualifiqués l'estadística com un instrument ideològic. Aquesta visió crítica va consolidar, en el context de la sociologia de la lectura, una divisió entre els sociòlegs quantitius i els qualitius. Els darrers van explorar a fons la complexitat de

¹⁷ L'educació es considerava la base que permetia a les societats adquirir el capital humà que sostenia el creixement econòmic i l'augment del benestar social. Els mètodes sociològics eren una eina per diagnosticar globalment les tendències i pràctiques lectores de comunitats, societats i països.

la categoria del «poc lector» o «lector feble», també anomenat «mal lector» (*faible* o *mauvais lecteur*, vegeu l'apartat 2.4.1).

La construcció històrico-social de la cultura lectora. L'interès de la història s'ha centrat en els processos d'alfabetització de les societats contemporànies, i ha descrit els canvis econòmics, polítics, socials i culturals que va desencadenar. La recerca en aquest camp és molt extensa i cobreix la documentació de molts fenòmens com l'origen de la lectura pública i l'aparició de la lectura silenciosa i íntima, la lectura religiosa i el paper de l'església, l'aparició de la impremta, les pràctiques lectores de la modernitat (llegir al llit, les lectures revolucionaries, prohibides, la construcció del lector modern, etc.), la revolució del text electrònic i el debat a finals del segle XX sobre la crisi de la lectura que destrona els grans mites de la lectura. Recentment, s'han publicat llibres panoràmics sobre la història de la lectura (al món occidental, Cavallo i Chartier 1998 i Manguel 2005; als Estats Units, Graff 1987 i Hall 2003). D'altra banda, l'antropologia cultural, especialment la desenvolupada als anys 50 als Estats Units, es va interessar per com es desenvolupava la transmissió cultural a les institucions escolars i familiars. Des d'una mirada transculturalment comparativa va descriure els significats i els usos socials del text escrit a l'escola, i com aquests han anat canviant en el temps, condicionats per factors socials, culturals, ideològics, polítics i econòmics.

La deconstrucció ideològica de la cultura lectora ideal. Els NEL apareixen a finals del segle XX com un moviment de revisió crítica o deconstrucció de les representacions, idees i valors associats a la cultura lectora que s'havien anat construint des de les disciplines anteriors. Consideren que els significats dels conceptes de lectura i d'escriptura habituals estan folrats per mites que els associen amb al progrés econòmic i polític (la consolidació de la democràcia) i amb el desenvolupament cognitiu (Graff 1987 i 1979). Des d'aquest

posicionament teòric construeixen una mirada sociocultural alternativa i estableixen nous focus d'estudi:

- *Com es llegeix i s'escriu fora de l'aula?* Si bé la tradició psicologia s'havia centrat en l'aprenentatge escolar de la lectura de la població infantil i juvenil, els NEL situen les persones (en un sentit extens) al centre de la seva mirada. Els interessa observar què fa la gent amb els textos en situacions socials mediades per textos, què i com llegeixen i escriuen al marge de l'escola, quin paper tenen els entorns no acadèmics en el seu aprenentatge lletrat, com s'apropien (i com canvien) les pràctiques lletrades socialment dominants (per exemple, llegir un clàssic o escriure un treball acadèmic), quines representacions i creences tenen sobre la lectura i l'escriptura, i com aquestes condicionen el desenvolupament de les seves identitats com a lectors i escriptors a dins i fora de l'escola, i les seves actituds envers la literacitat i l'educació.
- *Més enllà de la ment privada.* Si bé l'estudi de la lectura s'havia limitat a l'estudi dels processos de comprensió que ocorren durant l'activitat lectora, els NEL exploren la lectura com a pràctica social. S'interessen per la descripció de les literacitats socials, per la construcció de les identitats lletrades i per la documentació de les noves pràctiques lletrades digitals.
- *La interacció.* Tot i que el plantejament dels NEL comparteix amb la sociologia francesa de la lectura l'interès per les pràctiques lletrades socials, la seva orientació apunta cap a l'anàlisi de la interacció social mediada per textos (la sociologia de la lectura es situa fonamentalment en l'estudi de la recepció lectora). En aquest aspecte els NEL es nodreixen d'altres línies com la sociolingüística crítica, l'etnometodologia i l'anàlisi (crítica) del discurs. De fet, aquestes aproximacions teòriques i metodològiques han esdevingut

el suport dels NEL per explorar les forces polítiques i econòmiques que constreixen les pràctiques lletrades contemporànies. Aquesta visió de la literacitat ha produït en la bibliografia dels NEL un corpus extens d'estudis que analitzen les ideologies dels discursos institucionals sobre la literacitat, especialment els currículums escolars i les enquestes nacionals de lectura i d'escriptura.

- *Llegir i escriure com a construccions socials*. El plantejament dels NEL recull idees desenvolupades tant en la història com en l'antropologia cultural. Per exemple, s'apropia d'una visió que és central en els treballs d'alguns historiadors de la lectura (Chartier 2005; Hall 2003): la idea que les concepcions que avui tenim de la lectura i de l'escriptura són representacions històricament i culturalment construïdes que, per tant, varien al llarg del temps i de les societats. També adopta la perspectiva de molts treballs antropològics que conceben l'escola com un lloc amb ideologia.
- *L'etnografia*. Empren les tècniques qualitatives de recollida de dades pròpies de l'antropologia i l'etnografia (entrevistes, observació, notes de camp) per recollir dades empíriques. La idea de construir corpus de pràctiques i experiències lletrades no escolars d'una població extensa estableix un punt d'inflexió en una tradició on el coneixement d'aquestes vivències provenia, bàsicament, de tres fonts: els estudis de laboratori (generalment centrats en les habilitats mentals), les enquestes i l'estadística, o bé les reflexions força lliures d'escriptors, filòsofs o educadors que teoritzaven assagísticament l'acte lector, sovint sense fonamentar la teoria en observacions directes i estructurades de "la realitat".

Des del punt de vista fenomenològic dels NEL, la col·laboració entre disciplines (amb tradicions, sabers i discursos propis sobre la lectura i

l'escriptura) és important per construir una idea complexa¹⁸ sobre els conceptes de lectura i d'escriptura. És també un pas per construir una conceptualització d'aquestes pràctiques que sigui excèntrica al sistema educatiu i desarrelada dels dominis de la lingüística i la literatura. Aquesta visió sobre la literacitat com un domini d'estudi i discussió interdisciplinària pot tenir sens dubte conseqüències substancials en els plantejaments curriculars. De fet, ja existeixen algunes experiències educatives publicades on s'intenta introduir al currículum la visió de la literacitat crítica (Freiberg i Freebody 1997; Lankshear i Knobel 1997) i de la literacitat com a pràctica social (Pahl i Rowsell 2005).

1.5.2 La metàfora ecològica

Els teòrics dels NEL han buscat conscientment noves metàfores per parlar i pensar sobre la lectura i l'escriptura (Searle 1999; Barton 2007: 10-32), amb l'objectiu de substituir les visions psicològiques que per tradició han bastit l'àmbit de l'alfabetització. Barton (2007) ens recorda que l'estratègia discursiva de definir termes tant densament complexos com és el cas de la «literacitat» és una tasca ideològica, en el sentit que la selecció dels noms i del lèxic que s'emptra per parlar-ne són elements que estructurin i influeixen les idees. En el context teòric dels NEL, el concepte de «metàfora» fa referència als “discursos socials sobre la lectura i l'escriptura” (Papen 2005: 12-13). Les metàfores operen com a recursos retòrics que representen discursivament què és la literacitat i com funciona socialment. En tant que discursos figurats,

¹⁸ La consciència interdisciplinària que ara es cou al domini de la lectura i de l'escriptura no és una qüestió nova a d'àrees de coneixement com la filologia i l'ensenyament de llengües, àmbits on és natural la idea que el fet lingüístic no és universal sinó particular i, per tant, plural, i que està condicionat per factors contextuals que el configuren, que alhora estan associats a interessos tradicionalment no explorats per la filologia (per exemple: societat, ment, mitjans de comunicació, informàtica, art, feina) (Tusón 1997: 72-73). Sorprèn, doncs, que l'estudi de la lectura estigui encara tan ancorat en un esguard lingüístic i literari més clàssic, i que li costi connectar amb visions més globals i plurals.

també connoten significats socials sobre la lectura i l'escriptura. A més, cada metàfora té implicacions teòriques, educatives i socials de les quals cal ser conscients.

Searle (1999) identifica un conjunt de metàfores que han influït la teoria i la pràctica de la lectura i l'escriptura, i per a cadascuna n'explora la força ideològica immanent. La figura 5¹⁹ aplega aquestes metàfores de forma panoràmica i ens ajuda a situar-hi la metàfora ecològica que domina les definicions dels NEL.

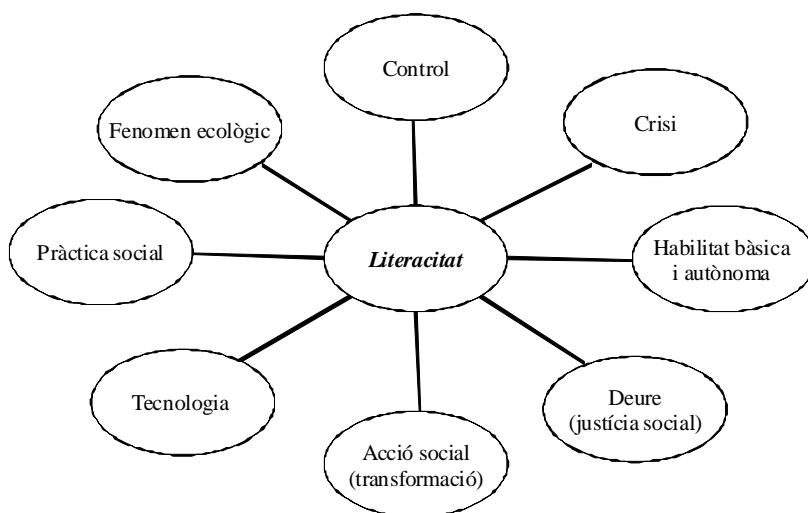


Figura 5. Metàfores sobre la literacitat. Basat en Searle (1999)

David Barton (2007) proposa la metàfora ecològica per definir una visió integrada de la literacitat com un fenomen alhora social, històric i psicològic. Aquesta estratègia discursiva permet pensar i investigar la lectura i

¹⁹ Inclou la metàfora ecològica, desenvolupada per David Barton (2007) amb posterioritat a l'article de Jean Searle.

l'escriptura com a pràctica social des de la interacció entre els individus amb diversos dominis socials: "I want to use the ecological metaphor to summarize and integrate what is known about literacy today" (Barton 2007: 30).

El mot «ecologia» s'origina en l'àmbit de la biologia per fer referència a l'estudi de la interrelació entre els organismes i l'hàbitat natural en el qual es desenvolupen. Si bé des dels estudis d'alfabetització es veu com un constructe conceptual innovador, aquesta metàfora havia estat prèviament emprada per altres tradicions com l'antropologia, la sociolingüística i la psicologia. L'exemple paradigmàtic és el treball de Gregory Bateson (1972), qui la va emprar per connectar els camps de l'antropologia i la psicologia en l'afany compartit d'entendre la naturalesa del pensament humà. Aquesta metàfora també ha estat utilitzada per Van Lier (2004) en l'àmbit de la recerca sobre l'aprenentatge de segones llengües, des d'un plantejament que enllaça la teoria de l'activitat de Vigotski amb l'anàlisi semiòtica de la interacció a l'aula.

Sens dubte, la metàfora de la literacitat com un sistema ecològic és una idea poderosa i transcendent, no només perquè desenvolupa una mirada sociocultural als processos lletrats, sinó perquè també situa nous elements d'anàlisi en la tensió entre el nivell micro i el nivell macro. Diversos autors (Ivanic 1997; Barton 2007; Pahl 2008) han posat en relleu les aportacions teòriques i metodològiques d'aquesta aproximació a la llengua i a la literacitat, de les quals destaquem les més rellevants:

- Desenvolupa una idea de la lectura i l'escriptura com a sistemes complexos (els canvis que ocorren en el pla individual poden implicar conseqüències en el pla de la comunitat).

- Requereix una comprensió integrada de la interrelació entre la llengua, la literacitat i l'ambient social.
- Reconeix que la llengua i la literacitat són diverses, múltiples i dinàmiques.
- Considera l'ambient alhora psicològic i social.
- Entén la interacció social com un fenomen actiu i retroactiu.
- Posa atenció en la identitat i l'aprenentatge.
- Emfasitza la diversitat i la veu individual com una virtut.

Aquesta concepció global dels significats de la literacitat busca reemplaçar la vella metàfora que representava l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura com si fos una escala que la gent ha d'anar pujant —el que Crowther, Hamilton i Tett (2001) anomenen «*the literacy ladder*» (vegeu figura 6). Des d'aquesta representació, l'aprenentatge lletrat es considera una estandardització d'objectius lingüístics, discursius i comunicatius que s'ha d'anar assolint paral·lelament a la formació escolar, assumint que per superar un nivell o esglaió de l'escala cal haver adquirit un conjunt d'habilitats i competències determinades. La idea de fons que canvia amb la metàfora ecològica és que aprendre a llegir i a escriure ja no es veu com un aprenentatge uniforme lligat a la pedagogia escolar sinó com a processos complexos que ocorren paral·lelament en contextos socials diversos i que es van solapant. Des de la mirada ecològica, llegir i escriure són activitats que varien segons el context sociocultural, els objectius de la tasca, el tipus de text que es llegeix, els rols que s'assumeixen i les identitats que s'hi posen en joc.

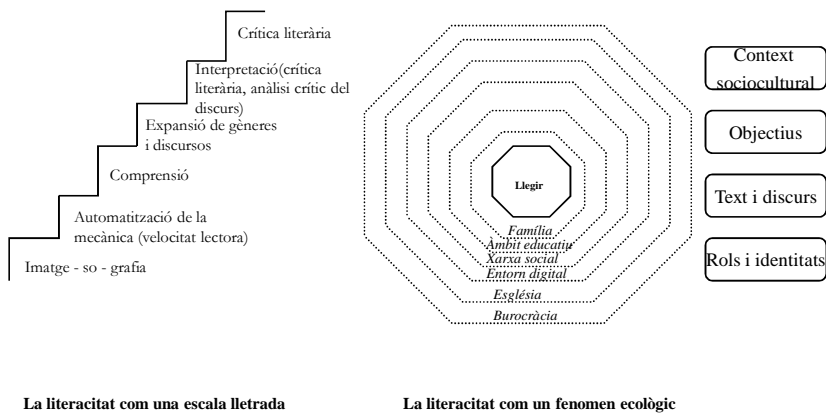


Figura 6. De la metàfora de la literacitat com una escala a la literacitat com un fenomen ecològic

1.5.2.1 El context social

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)

L'aproximació ecològica a la literacitat considera que el context social és la variable clau que permet entendre la naturalesa de les pràctiques lletrades i com hi ocorre l'aprenentatge. La mirada dels NEL significa una expansió del domini d'estudi tradicional, centrat en els processos que ocorren en la ment privada (Gee 2000) dels individus —generalment nens i joves escolaritzats— quan llegeixen.

La noció de context ha estat reivindicada per Brian Street (1984 i 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 (especialment del 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 de l'antropologia lingüística dels seixanta per aplicar-la a la investigació sobre les pràctiques lletrades contemporànies.

Hem comentat abans que els NEL s'inspiren especialment en el treball etnogràfic de Sylvia Scribner i Michael Cole (1981) amb la comunitat Vai — en la qual els psicòlegs van observar que llegir i escriure eren construccions socials complexes i no pas uniformes— i en l'estudi de Brian Street (1984) en el context d'Iran, a partir del qual va teoritzar que la dimensió del context era una característica inherent als estudis que s'ajusten al model ideològic de la literacitat, i que són sensibles a la variabilitat de la literacitat de context a context, de pràctica social a pràctica social. La consciència del context és, doncs, l'empremta que distingeix els estudis dels NEL d'altres treballs que desenvolupen visions autònomes, descontextualitzades i ideològicament neutres de la lectura i de l'escriptura.

1.5.2.2 Les literacitats situades i plurals

Els NEL entenen el context social com un element constructor i alhora constitutiu de les pràctiques lletrades, en tant que les forma i alhora les constreny. De l'observació del rol que té el context en els esdeveniments mediats per textos se'n deriven dues implicacions teòriques pel que fa a les definicions d'aquestes pràctiques:

- *La idea de situació.* Els usos del llenguatge escrit (i oral) estan situats en el temps i l'espai. En aquest sentit, llegir i escriure són activitats que la gent desenvolupa en el marc d'un context social que està ubicat en un temps i un espai —social, cultural i biogràfic— determinats (Barton i Hamilton 1998: 23). A més, la lectura i l'escriptura també estan situades en pràctiques socials específiques i discursos particulars (Gee 1990 i 2002). Segons Ivanic (1997: 50) el context social està doblement configurat pels paràmetres de la situació —la composició física circumstancial— i pels de la cultura —els sistemes competitius de valors, creences i pràctiques associats a la cultura.
- *La idea de pluralitat.* Si la lectura i l'escriptura depenen del context, aleshores la literacitat s'ha de pensar com un conjunt plural i divers de pràctiques socials (Gee 1990: 46). I si llegir i escriure són pràctiques socials situades històricament, social i individual, aleshores els significats i els usos socials, culturals i individuals que se'n deriven també s'han d'acceptar com a mutables i diversos. És en aquest sentit que els NEL prefereixen referir-se a les «literacitats» i no pas a «La literacitat» en majúscula. Barton i Hamilton (2000) proposen parlar de «literacitats diverses»²⁰ i Gee (1990) de «literacitats múltiples» o «plurals». En qualsevol cas, la idea de fons és que cal trencar amb la idea unicista i homogènia de la literacitat com un conjunt d'habilitats universals, i aquest trencament s'ha de

²⁰ 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 mèdia 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 del marc teòric dels NEL.

produir des de la llengua cap al pensament, i del pensament cap a la llengua, la societat i les pràctiques.

La naturalesa situada de les pràctiques lletrades 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 les fa en el marc d'un context social situat en un temps i un espai determinats (Barton i Hamilton 1998: 23). 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. És un salt similar al que va ocórrer en la lingüística, quan amb la introducció de la sociolingüística i l'etnografia es va deixar de veure la llengua com una unitat (construïda a partir de la llengua hegemònica o estàndard) per definir-la com una diversitat d'usos lingüístics.

1.5.2.3 Els dominis lletrats

Per comprendre el caràcter situat i plural de la literacitat des d'una perspectiva ecològica, els NEL han desenvolupat la noció dels «dominis socials de la literacitat» (*social domains of literacy*), terminologia que, segons Baynham (1995: 40) extreu de la bibliografia sobre bilingüisme. El terme «domini» (o «esfera» o «escenari») fa referència als espais on els humans llegim i escrivim (per exemple, la llar, la feina, l'escola, una botiga, l'església o un banc). 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 i Hamilton 1998: 10)

Cadascun dels dominis està regulat per normes, pràctiques, relacions i discursos propis. Cadascun pot estar vinculat a identitats particulars, i sovint, també a creences culturals i punts de vista concrets sobre el món. En cada domini les interaccions humanes que es produeixen estan definides per ritus i normes de comportament que estructurin les interaccions i les relacions socials, tal com ja havien observat els etnògrafs de la comunicació (Gumperz i Hymes 1972; Heath 1983). Aquestes convencions comunicatives poden ser més o menys explícites i detallades segons el context i la circumstància. En aquest sentit, la idea que la literacitat és autònoma i, per tant, descontextualitzada és consistent amb una mirada simple del context (Ivanic 1997: 59). En realitat, les pràctiques estan ubicades en processos socials, culturals i discursius. En el cas de l'àmbit escolar, llegir o escriure també està situat discursivament segons la disciplina acadèmica i el currículum.

A grans trets, els dominis de la vida social més explorats des del prisma dels NEL són els que representem a la figura 7, tot i que lògicament n'hi ha més. La taula 2 que l'acompanya relaciona la noció abstracta de domini amb els llocs físics (*sites*) i els tipus de textos. Les pràctiques lletrades prototípiques associades a cada domini també han rebut una denominació particular construïda amb el substantiu «literacitats» acompanyat d'un adjectiu que engloba el context (per exemple, les pràctiques de lectura i d'escriptura a l'escola s'anomenen «literacitats escolars», i les que estan associades amb l'entorn comercial, «literacitats comercials»).

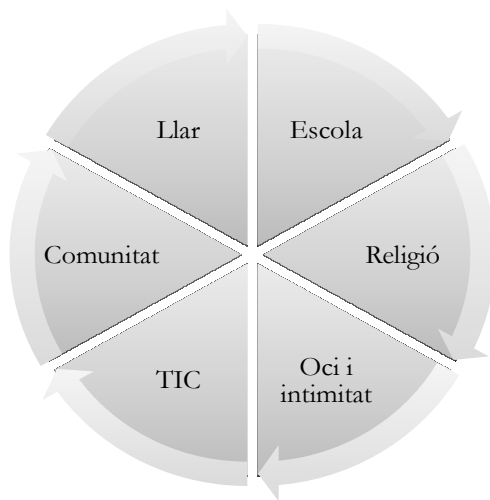


Figura 7. Els dominis lletrats de la vida social segons els NEL

La recerca al domini de la llar s'ha centrat en les literacitats emergents dels infants en etapa pre-escolar (Heath 1983; Teale i Sulzby 1986; Wohlwend 2009). L'activitat lectora de ciutats (Barton i Hamilton 1998) o grups socials generalment desfavorits (Kalman 1999; Zavala 2002; Zavala i Córdova 2010) ha estat objecte d'estudi al domini de la comunitat. La major part de recerques en l'àmbit de l'oci i la intimitat aborden les pràctiques vernacles dels adolescents (Camitta 1987 i 1993; Mahiri 2004; Moje 2000; Thomas 2007; Sanz 2008; Williams 2009; Cassany i Hernández 2011), i més concretament la lectura en l'entorn de les TIC (Kress 2003; Larson i Marsh 2005; Dowdall 2006). El paper que té el text escrit en l'àmbit de la religió (Zavala 2002) i al món laboral (Belfiore *et al.* 2004; Cassany i López 2010) també han estat d'altres tipus de pràctiques lectores documentades.

| Domini | Lloc | Tipus de literacitat (exemples) |
|---------------|--|---|
| Família | La llar | Literacitats a la llar <i>(Escriure la llista de compra, muntar un àlbum familiar, prendre notes de les trucades, buscar informació a internet per organitzar un viatge, etc.)</i> |
| Acadèmic | Escola, institut, universitat, centre d'estudi, etc. | Literacitats acadèmiques o escolars <i>(Llegir les lectures obligatòries, fer els deures, escriure un treball, fer un esquema per estudiar, etc.)</i> |
| Religió | Església | Literacitats religioses <i>(Llegir la Bíblia o les publicacions de la parròquia, escriure una nota a un Sant, etc.)</i> |
| Intimitat | Vida privada | Literacitats privades <i>(Escriure/llegir una carta, un bloc o un diari privat; prendre notes a l'agenda en paper o digital, etc.)</i> |
| Oci i comerç | Carrer, botigues, centres comercials, etc. | Literacitats comercials <i>(Llegir tríptics o revistes comercials, la publicitat, els aparadors, els anuncis televisius, etc.)</i> |
| TIC | Ordinadors | Literacitats digitals <i>(Produir/consumir textos d'internet, respondre correus electrònics, xatejar, llegir el diari, etc.)</i> |
| Comunitat | Comunitat (transport, ajuntaments) | Literacitats a la comunitat <i>(Buscar l'horari dels autobusos, llegir notes de la comunitat del bloc de pisos o propaganda política, etc.)</i> |
| Burocràcia | Institucions | Literacitats institucionals o burocràtiques <i>(Omplir un formulari o la declaració de la renda fiscal, mostrar el document d'identitat, etc.)</i> |
| Feina | Lloc de treball | Literacitats al treball <i>(Escriure el currículum laboral, respondre la correspondència per correu electrònic, arxivar documents, etc.)</i> |

Taula 2. Els dominis lletrats de la vida social associats als llocs (*sites*) i al tipus de literacitat

En l'àmbit escolar, l'interès s'ha dirigit cap a la documentació del punt de vista dels participants en l'educació (alumnes, professors i pares) i en la descripció d'espais escolars alternatius a l'educació estàndard, com és el cas de les escoles vocacionals (Barton *et al.* 2007), les classes de reforç després de l'horari escolar (Staples 2008) o els parvularis (Wohlwend 2009).

Volem remarcar que a la figura 8 l'escola hi apareix com un context lector més, tot i ser un context amb molt poder institucional i social, que té com a epicentre l'ensenyament-aprenentatge lector. Això ens porta a assumir que el contacte d'un individu amb la lectura canònic-acadèmica pot ser, en el marc de la seva vida, una experiència relativament curta, tal com queda representat a la figura d'Ivanic i Hamilton (1990: 10) que reproduïm a sota. Tal com argumenta Reeves (2004: 242) després d'haver entrevistat cinc lectors resistents, és només en el període escolar en el qual l'experiència de lectura està tan controlada: "Younger people and older people get to choose what to read, only in middle and high school are people's reading choices so controlled".

| Dominis Edats | Llar | Comunitat | Burocràcia | Educació | Feina |
|---------------|------|-----------|------------|----------|-------|
| 0 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 10 | | | | | |
| 15 | | | | Escola | |
| 20 | | | | | |
| 25 | | | | | |
| 30 | | | | | |
| 35 | | | | | |
| 40 | | | | | |
| 45 | | | | | |
| 50 | | | | | |
| 60 | | | | | |
| 65 | | | | | |
| 70 | | | | | |
| 75 | | | | | |
| 80 | | | | | |

Figura 8. La literacitat més enllà de l'escola.
Extret d'Ivanic i Hamilton (1990: 10)

La idea de «dominis lletrat» és una categorització abstracta que permet ordenar globalment els diversos tipus de textos i pràctiques que existeixen. Es tracta d'un concepte teòric que no busca una coincidència absoluta amb

l'entorn físic al qual està associat. Es tracta, doncs, d'un concepte analític que ens ajuda a entendre millor què fa la gent amb els textos en diversos escenaris socials, però que per descomptat té limitacions, tal com han remarcat diversos investigadors (Barton 2007; Maybin 2007; Pahl i Rowsell 2005). N'és un exemple la pràctica de fer deures escolars, que si bé esta associada al domini de l'escola (perquè forma part de la pràctica d'estudi acadèmica) sovint es desenvolupa a les llars, a les biblioteques o fins i tot als trens o bars, i a vegades està recolzada per pares, amics, cangurs o d'altres figures de reforç escolar de l'entorn familiar o privat del subjecte.

1.5.2.4 Una visió literària de la literacitat

The fact that literary or artistic production appears as disinterested, as a haven for gratuitous activity that is ostentatiously opposed to the mundane world of commodities and power, does not mean that it is interest-free: on the contrary, it means only that it is able more easily to conceal its interests beneath the veil of aesthetic purity.

(Bourdieu 1982: 16)

Aquesta noció dels dominis lletrats reconeix que les literacitats són socials, múltiples i complexes, concepció que implica que els textos que constitueixen el cànon literari s'hagin de resituar en un marc de pensament més ampli. Els NEL veuen la lectura i l'escriptura que es desenvolupa als entorns educatius com un tipus particular de literacitat (*school literacy*) al qual li han estat històricament associades diverses pràctiques, funcions i atributs simbòlics de poder social. En aquest sentit, argumenten que la literatura, tal com la coneixem i l'apreciem, és una forma més dins d'una multiplicitat de textos; això sí, tal com puntualitza Bourdieu en la citació que introdueix aquest apartat, una forma socialment i acadèmicament poderosa. Aquest punt de vista el combinen amb la concepció de l'aprenentatge com un procés socialment i biogràficament situat.

David Barton (2007: 167) argumenta que el currículum escolar reproduïx una visió literària del que és la literacitat, en donar un valor preeminent al format llibre i a certs textos (gèneres concrets, textos literaris, clàssics, llibres de text), i també a certes pràctiques d'assimilació d'aquests textos i d'avaluació dels aprenentatges (com exercicis de pregunta-resposta, resums de lectures i comentaris de text). La pràctica de la lectura escolar es desenvolupa a través de maneres concretes de ser lector (Foucambert 1977), de relacionar-se amb el text, d'apropiar-se'l, d'entendre'l i de parlar-ne. La conseqüència d'aquest èmfasi és que el currículum silencia les altres literacitats que existeixen (les socials) que estan associades a d'altres pràctiques, usos i funcions no estètiques. Els alumnes de seguida aprenen què compta com a 'bon' text i 'bona' pràctica de lectura, i quins textos tenen menys importància social.

Aquesta centralització de l'aprenentatge lletrat pot limitar les possibilitats d'èxit acadèmic de molts estudiants que no han desenvolupat l'habilitat d'adaptar-se a les convencions i característiques dels canals de comunicació i avaluació que es promouen al context educatiu (per exemple: contestar preguntes, omplir buits o escriure un comentari de text pautat). En aquest punt lliguem el plantejament dels NEL amb les teories del tercer espai (vegeu l'apartat 1.5.5), que busquen l'activació de dinàmiques d'aprenentatge per reconciliar les maneres vernacles de conèixer, d'aprendre, de llegir, escriure i parlar, amb les maneres que es privilegien a l'aula (Moje *et al.* 2004).

Des de la perspectiva dels NEL, la literatura és una especialitat acadèmica que s'ha convertit històricament i social en la manera dominant de pensar la lectura i l'escriptura: "the words literary and literature normally have a narrower sense and represent a particular theory of literature" (Barton 2007: 167). La lectura literària s'ha entronitzat com l'ideal del que compta, a l'escola i al món, com a bona pràctica de lectura. Aquesta és la ideologia lectora que

opera a l'escola, recolzada per molts anys de tradició. Si bé aquesta visió no s'ha originat a l'escola, tal com hem argumentat a l'apartat 1.5.1, certament la institució escolar l'alimenta i la reproduceix. Com es pot desfer aquesta concepció i resituar-la en una mirada més àmplia? Com es pot expandir l'univers lector? Com legitimar socialment i acadèmica les altres pràctiques lectores socials? Aquests són els reptes que es plantegen els NEL. La lògica que posen en joc és descriure i comprendre les literacitats que la gent aprèn informalment, a fora de l'entorn escolar, amb l'objectiu de renovar el currículum escolar, la pràctica educativa i l'imaginari lletrat. Aquest és el plantejament que adoptem als capítols 4, 5, 6, 7 i 8 per documentar les pràctiques lletrades de quatre estudiants, dos dels quals no es corresponen amb el perfil de l'estudiant 'vàlid' i desitjat a l'aula de secundària.

1.5.3 Les pràctiques i els esdeveniments lletrats

Al centre de la mirada ecològica de la literacitat hi ha la idea que llegir i escriure són activitats humanes concretes (Baynham 1995), "coses" que la gent fa amb els textos (Barton 2007). Els pensadors dels NEL articulen la concepció de la literacitat com una pràctica social (Street 1993; Barton i Hamilton 2000; Gee 2000; Cassany 2006a) mitjançant dos conceptes teòrics: les pràctiques i els esdeveniments de lectura i d'escriptura. Els subapartats següents presenten una descripció teòrica d'ambdós conceptes (definició i etimologia) i com s'interrelacionen en el plantejament dels NEL. Es tracta encara d'una terminologia en discussió.

1.5.3.1 Les pràctiques lletrades

El concepte «pràctica lletrada» (*literacy practice*) és la unitat conceptual bàsica que fonamenta la teoria social de la literacitat. El terme remet al treball *The Psychology of Literacy* (1981), de Sylvia Scribner i Michael Cole, que ha esdevingut un text clau en la història dels NEL per ser la primera vegada que

les pràctiques lletrades es descriuen en relació amb els dominis de pràctica. Aquests psicòlegs socials van prendre el terme de la tradició antropològica —on s'emprava per referir-se a aquelles formes 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.

En la literatura més recent, David Barton i Mary Hamilton (1998: 6) defineixen les pràctiques lletrades com les maneres culturals generals com la gent utilitza els textos en contextos socioculturals específics. Brian Street (1993) amplia aquesta definició incorporant-hi també les maneres com la gent pensa, valora i es posiciona envers les formes de lectura i escriptura associades a dominis socials diversos. La definició següent enllaça i integra ambdós sentits:

“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 i Hamilton 2000: 7)

Les pràctiques lletrades no són conductes observables en l'espai i el temps sinó formes abstractes socialment i culturalment convencionalitzades d'utilitzar els textos. Aquestes influeixen en la manera com els individus llegeixen i escriuen i donen sentit en aquestes pràctiques en el marc de les seves vides i contextos socials. Els usos i els valors dels textos en cada context estan influïts per maneres concretes socialment legitimades d'apropriar-se, usar i concebre els textos usats en cada cas. Aquestes maneres pressuposen com es llegeix i s'escriu (i per tant, com no s'hauria de llegir i d'escriure). Els humans ens posicionem envers els ritus, les convencions i les pràctiques associades als textos en els seus contextos, sigui reproduint-los o bé qüestionant-los i transformant-los.

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 i Hamilton 2000: 7)

El concepte 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 *et al.* 2000: 213) i d'il·luminar noves perspectives per comprendre la literacitat des d'un punt de vista sociocultural.

A través d'aquest concepte, els NEL exploren les diverses maneres com els textos són usats pels individus en les societats contemporànies, i com aquests usos estan situats en contextos, discursos i pràctiques concretes. Els interessa documentar i analitzar què fa la gent amb els textos —amb qui, on i com (Barton 2007)—, com la gent dóna sentit a la literacitat en les seves vides (Barton i Hamilton 2000), i com els dominis i les institucions (per exemple, l'escola, el banc, la família) regulen els usos textuals i les pràctiques lletrades quotidianes. Per documentar les pràctiques, els NEL parteixen de l'estudi

dels esdeveniments lletrats, on —com veurem a continuació— els comportaments sí són observables i analitzables.

1.5.3.2 L'esdeveniment lletrat

El concepte «esdeveniment lletrat» (*literacy event*) és la unitat d'anàlisi que serveix als NEL per explorar les pràctiques lletrades. L'ús del terme deriva del concepte «esdeveniment de parla» (*speech event*)²¹, desenvolupat per John J. Gumperz i Dell Hymes (1972) en el context de la sociolingüística. El terme fa referència a les situacions en què el textos són centrals en el desenvolupament d'una interacció (Baynham 1995: 54; Barton i Hamilton, 2000: 8). Un esdeveniment lletrat és “any event involving print” (Gee 1990: 62), un fet observable en què la gent desenvolupa un objectiu social a través de la manipulació de significats orals i/o escrits. El fet que sigui “observable” significa que és un episodi empíricament visible que, consegüentment, es pot fotografiar, aïllar, disseccionar i analitzar.

En referència al concepte d'esdeveniment lletrat, el treball de Shirley Brice Heath (1983) constitueix un dels exemples més citats en la bibliografia dels NEL, per ser la primera vegada que una unitat no lingüística, l'esdeveniment, esdevé el marc de referència per comprendre la lectura i l'escriptura. En el llibre *Ways with Words*, l'autora analitza com dues comunitats de Carolina del nord (EEUU) —la comunitat negra (Trackton) i la comunitat blanca treballadora (Roadville)— interactuen amb els textos a la llar i a l'escola. L'estudi es centra en el concepte d'«esdeveniment lletrat», definit com “any action sequence, involving one or more persons, in which the production and/or comprehension of print plays a rol” (Heath 1983: 386).

²¹ 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).

Karlsson (2009) contribueix a l'àmbit dels NEL amb el concepte de «rol lletrat» (*literacy role*), que fa referència a les posicions que els participants defineixen a través de la lectura i l'escriptura quan participen en esdeveniments lletrats. Els rols lletrats, ens recorda, estan altament associats amb els gèneres textuais, ja que és a través de relacions específiques amb els textos que aquests rols es defineixen.

En la concepció dels NEL, els termes «pràctica lletrada» i «esdeveniment lletrat» estan estretament vinculats i mostren interrelacions complementàries. Els esdeveniments sorgeixen i alhora estan definits per les pràctiques (Barton i Hamilton 2000: 8); ocorren sotmesos a una estructura que està associada a pràctiques generals de lectura i d'escriptura que alhora estan associades a dominis concrets del món social. Els esdeveniments són concrets i es poden fotografiar; les pràctiques són abstractes, genèriques, i no es poden capturar en una fotografia. Tant en les pràctiques com en els esdeveniments, el domini lletrat i el domini oral interactuen simultàniament. És en aquest sentit que Brian Street (1984) reivindica la parla com un element constitutiu d'ambdós conceptes, alhora que pren distància envers la distinció entre «escriptura» i «oralitat» aferrada pels autors de la Gran Divisió. De fet, aquesta terminologia és més rica i conscientment menys etnocèntrica que la que manejaven els autors de la Gran Divisió (Goody 1977; Havelock 1986).

El lligam entre els dos conceptes és que l'esdeveniment permet observar el nivell micro d'una pràctica que remet al nivell macro. En una situació donada on un o més individus usen el text escrit, l'estudi de les pràctiques lletrades ens porta a considerar-ne dues dimensions: d'una banda, *què* estan fent els participants i, de l'altra, *com* els participants interpreten allò que estan fent. La tensió entre aquests factors ens revela les dimensions ideològiques i emotives involucrades en les interaccions socials mediades per textos. Mentre en la

pràctica lletrada es veuen implicades les dues dimensions, en els esdeveniments lletrats és més important el *què*²².

La noció d'esdeveniment lletrat, amb relació a la de pràctica lletrada, ofereix un marc de treball fonamentat en la recerca qualitativa i empírica sobre la literacitat des d'un punt de vista sociocultural. La coordinació d'ambdós conceptes permet, per una banda, comprendre els mecanismes a través dels quals els significats socials i culturals sobre la literacitat estructuraven les maneres de llegir i d'escriure dels individus, de les famílies, dels grups i de les comunitats, i, per altra banda, documentar com aquestes conceptualitzacions es reproduïen en el temps, en contextos i comunitats concretes. Janet Maybin (2000) afina més i 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 global:

“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)

1.5.3.3 La tensió entre el dominant i el vernacle

Una altra de les contribucions teòriques dels NEL és la idea que els individus, al llarg de la vida i a través dels contextos socials en els quals es desenvolupen, interactuen amb literacitats qualitativament diferents, associades a pràctiques lletrades que tenen atributs i funcions diferents. Què

²² Brian Street (2001: 11) puntualitza 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 fa.

marca aquesta diferència? La distribució desigual del poder simbòlic que històricament cada cultura ha assignat a certs textos, a les pràctiques lletrades i als discursos sobre aquestes. En una comunitat donada, no totes les literacitats que hi circulen juguen el mateix rol ni tenen el mateix estatus social. Hi ha literacitats més visibles que d'altres i pràctiques lletrades en les quals la tradició ha dipositat una condició social, cultural i intel·lectual més elevada que en d'altres.

Amb el concepte de «pràctiques lletrades dominants» (*dominant literacy practices*) fan referència a aquelles activitats de lectura i d'escriptura legitimades per certes institucions o cercles de poder com a maneres 'correctes' d'utilitzar la llengua escrita. La idea de les pràctiques lletrades dominants inclou tant els textos als quals se'ls ha assignat històricament un valor especial, com les maneres d'escriure'ls, llegir-los, emprar-los, valorar-los i parlar-ne. Les «literacitats dominants» o «poderoses» (*dominant o powerful literacies*) utilitzen les llengües estàndards o dominants, fan ús de les prescripcions de gènere, mode i to, i sovint estan relacionades amb poders institucionals. La recerca etnogràfica i crítica sobre la interacció dels individus amb les literacitats dominants implica “opening up the many voices that are silenced in dominant definitions of literacy” (Crowther, Hamilton i Tett 2001: 4) perquè, tal com argumenta Uta Papen en la citació següent, aquestes pràctiques desempoderen i exclouen certs grups socials:

“Dominant literacies make use of dominant languages, and by doing so disempower all those who do not master these dominant idioms. Bureaucratic literacy practices such as public service forms are usually written in English. They need to be filled out in English. This poses particular challenges to the many people living in Britain whose first language is not English.”

(Papen 2005: 49)

El context és un factor important que determina en quin sentit una pràctica és més visible i dominant que d'altres. Una pràctica que és dominant al context escolar pot no ser-ho en un altre context social com la família o la xarxa social.

En contrast amb les dominants, les «pràctiques lletrades locals» o «vernacles» (*local or vernacular literacy practices*) són aquelles formes de lectura i d'escriptura que són privades (i no pas públiques o socialment conegudes), que estan escrites en una llengua no necessàriament estàndard i que són híbrides, que s'aprenen informalment i que sovint els individus les generen amb motivacions personals (per tant, no són imposades per la cultura dominant). Les pràctiques vernacles es distingeixen de les dominants en el fet que són activitats quotidianes autogenerades pels individus al marge del domini institucional i formen part de l'organització individual i compartida dels grups socials i comunitats. Aquestes pràctiques generen coneixements i procediments lletrats específics que la gent adquireix com a conseqüència de la participació en aquestes pràctiques. L'aprenentatge que se'n deriva s'anomena «coneixement vernacle» (Barton i Hamilton 1998: 252). La literacitat vernacle està arrelada a l'experiència diària i es desenvolupa per accomplir objectius socials en la vida privada i ordinària.

“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)

“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 i Hamilton 1998: 247)

Les literacitats vernacles són menys visibles i menys recolzades socialment que les literacitats dominants, que estan estructurades per institucions i per relacions de poder (Barton i Hamilton 2000). El poder social d'alguns textos i pràctiques es sosté en dinàmiques culturals i estructures socials concretes que els protegeixen per algun motiu ideològic o cultural. El treball de Barton i Hamilton (1998) realitzat al llarg de tres anys a Lancaster (UK) demostra

que les pràctiques lletrades vernacles i els textos que hi van associats desenvolupen funcions importants en l'esfera quotidiana de la gent. Discriminen entre les que estan orientades a l'organització de la vida, la comunicació personal, el plaer privat, la documentació de la vida, la participació social o l'objectiu de donar sentit a fets.

Gemma Lluch (2007: 28), en l'àmbit de la literatura juvenil i des d'un punt de vista literari, proposa una distinció semblant a la dels NEL que diferencia entre la «paraliteratura» o «textos comercials» i la «literatura canònica».

Els NEL orienten etnogràficament aquests dos conceptes per explorar com les identitats lletrades dels individus es construeixen en interacció amb les ideologies i les pràctiques dominants i vernacles. L'interès dels NEL es situa especialment en l'exploració de les tensions que els individus experimenten al llarg del seu aprenentatge lletrat entre les pràctiques dominants i les vernacles, a les quals se'ls associen tipus de literacitats i pràctiques d'escriptura i lectura específiques. La literatura dels NEL ha generat recerques descriptives tant de pràctiques dominants (burocràcia, administració i educació) com de pràctiques vernacles (llegir el diari, llegir i escriure blocs, escriptures privades, etc), i també de les tensions que experimenten molts estudiants, en participar contínuament de manera intermitent en aquestes.

1.5.3.4 Les «pràctiques lletrades populars»

L'estudi de cas que presentem a partir del capítol 3 ens ha portat a problematitzar la dicotomia dominant-vernacle articulada des dels NEL. En analitzar les pràctiques de lectura dominants i vernacles en què participen l'Arnau i els seus amics hem experimentat que el parell conceptual és poc precís a l'hora de classificar pràctiques lletrades com, per exemple, llegir un diari esportiu o la revistes de la premsa rosa. Llegir l'*Sport* no és una pràctica

lletrada dominant perquè la cultura esportiva (i, per defecte, la literatura de l'àmbit) no és culturalment tan prestigiosa com graduar-se, visitar una exposició d'art o comprar una antologia poètica. Tampoc és, però, una pràctica vernacle (segons la definició estricta dels NEL) perquè no és un acte lletrat autocreat: al darrere del diari hi ha una empresa amb interessos comercials i una comunitat organitzada de lectors. I com que aquesta comunitat és molt nombrosa, molt més que la dels qui llegeixen antologies poètiques, és quantitativament predominant.

Per resoldre aquest inconvenient, hem considerat la incorporació d'un concepte intermedi que permeti classificar les pràctiques amb una mica més de detall. Ens hem basat en el concepte «literacitats populars», força emprat en àmbits paral·lels al dels NEL (Alvermann *et al.* 1999; Marsh i Millard 2000 i 2006). Hem anomenat «pràctiques lletrades populars» aquelles activitats de lectura i d'escriptura que no són culturalment poderoses (no tenen prestigi cultural, ni són elitistes ni exclusives ni restringides a uns pocs que tenen algun tipus de poder històricament legitimat), ni tampoc no són “inventades” per individus o petites comunitats per assolir objectius privats o locals, però són socialment (i econòmicament) predominants (en el sentit que són habituals i esteses, és a dir, que s'han posat de moda i tenen fama perquè són molt practicades per col·lectius amb característiques molt diverses). Les pràctiques lletrades populars, com les vernacles, no s'aprenen a l'escola. Reconeixem que entre el dominant i el vernacle hi ha molts més matisos que aquest que proposem i que, a partir dels corpus de pràctiques lletrades que s'està construint, caldrà revisar críticament aquests conceptes per definir una gradació més fina.

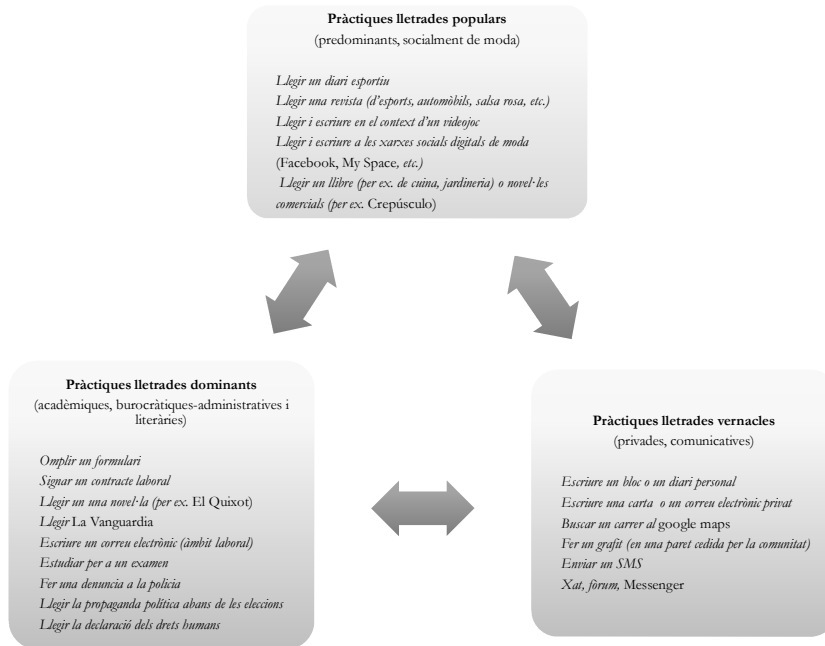


Figura 9. Exemples de pràctiques dominants, populars i vernacles

Un fet que els investigadors associats als NEL solen comentar és que els individus saltem contínuament de contextos, pràctiques i textos, i que aquestes experiències sovint provoquen dissonàncies en els processos de producció de nous textos (vegeu la figura 9). Això ha estat documentat per diversos autors que han fet recerca en l'àmbit de l'aprenentatge lletrat de nens al jardí d'infants (Pahl 2007; Wohlwend 2009) i en l'àrea de les literacitats digitals, generalment centrada en adolescents (Dowdall 2006). Hi ha individus que saben gestionar millor les discontinuïtats entre pràctiques, que són més capaços de situar-se textualment.

1.5.4 Focalitzant en les discontinuïtats

El focus d'atenció en les discontinuïtats culturals que els nens i joves experimenten en els seus processos de socialització i aprenentatge paral·lels a la llar/comunitat i al context escolar no és pas un tema nou. Des de l'etnografia de l'educació i l'àmbit de l'antropologia lingüística, l'estudi de les

conseqüències que la interacció entre aquestes esferes tenen per a nens i joves s'ha anomenat «el dins i fora l'escola» (*in and out of school*). La idea és la mateixa que James Paul Gee (1990) planteja en termes de discursos primaris i secundaris.

Els treballs de què avui disposem en aquesta línia formulen la problemàtica en paràmetres de buit (*gap*), salt o dissonància. Ogbu (1981) i Hull i Schultz (2001) van explorar les conseqüències que la diversitat cultural generava en el rendiment acadèmic d'estudiants, i van observar que l'aprenentatge escolar girava al voltant d'estàndards (coneixements, habilitats i comportaments) que sovint entraven en conflicte amb les pràctiques culturals i les formes d'aprendre de certs alumnes. Shirley Brice Heath (1982 i 1983) va documentar les diferències entre les tradicions orals i escrites de famílies i comunitats negres i blanques a USA, i va comparar-ne els efectes que tenien en la socialització i el rendiment escolar dels nens d'ambdues comunitats. El seu treball demostra que l'apropiació de les tradicions, els valors i les concepcions sobre la literacitat dels fills de les famílies negres no coincidien amb les expectatives i els valors del sistema acadèmic, i que aquest xoc cultural afectava negativament el seu desenvolupament escolar.

Entroncant amb els estudis anteriors, els NEL denominen la tensió entre les pràctiques lletrades dominants (situades a l'escola) i les vernacles (desenvolupades en d'altres contextos com la llar, la comunitat, l'espai digital o la xarxa social) amb l'expressió «literacitat dins i fora l'escola» (*literacy in-and-out of school*). Què aprenen els nens i els joves sobre els textos *al marge de l'escola*? Aquest ha estat el mal de cap de moltes recerques: Camitta 1987; Cherland 1994; Finders 1997; Knobel 1999; Smith i Wilhelm (2002); Mahiri 2004; Moje 2007; Thomas 2007; Williams 2009 i també el nostre.

Les històries de vida lectora que hem reconstruït al capítol 4 i les dades posteriors que presentem (del capítol 5 al 8) ens han fet veure que aquestes discontinuïtats entre el dins i el fora de l'aula són encara més complexes que les descripcions disponibles. L'anàlisi de textos en paper i digitals produïts pels nostres informadors ens ha portat a identificar-hi rastres dels aprenentatges escolars i a explorar les continuïtats entre el dins i el fora l'escola. Aquestes, a vegades es fan visible en els gèneres i el discursos que els informadors elaboren i d'altres en forma de jocs o d'interaccions divertides. Amb les nostres dades problematitzem la metàfora de la discontinuïtat que s'ha emprat als treballs anteriors per explorar la tensió entre el dins i el fora de l'entorn acadèmic. La idea que aquí volem subratllar és que els textos i les pràctiques acadèmiques sovint viatgen des de l'aula cap a fora. El dins i el fora a vegades es retroalimenten en lloc d'entrar en conflicte; no és una tensió tan netament binària com s'havia descrit.

1.5.5 L'emergència del «tercer espai»

L'interès per aquesta tibantor entre el dins i el fora ha generat una nova perspectiva teòrica i didàctica anomenada «la teoria del tercer espai» (*Third Space Theory*; Bhaba 1994; Wilson 2000; Moje *et al.* 2004; Cook 2005; Gutiérrez 2008). L'objectiu d'aquests estudis és pensar en conjunt els aprenentatges que ocorren dins i fora de la vida escolar dels joves. El tercer espai és aquell lloc abstracte, personal, on el primer espai (la llar i la comunitat) i el segon (l'escola) conflueixen i interaccionen; és, doncs, un espai intermedi (*in-between*) que intercepta i transforma de manera creativa les pràctiques lletrades associades a cadascuna de les esferes socials. Al tercer espai, el primer i el segon cooperen per generar nous coneixements, discursos i formes de llegir, d'escriure i de pensar aquestes pràctiques.

“(…) we call this integration of knowledges and Discourses drawn from different spaces the construction of “third space” that *merges* the “first space” of people’s home, community, and peer networks with the “second space” of the Discourses they encounter in more formalized

institutions such as work, school, or church. (...). What is critical to our position is the sense that these spaces can be reconstructed to form a third, different or alternative, space of knowledges and Discourses.”

(Moje *et al.* 2004: 41)

El concepte és emprat per primera vegada per Homi K. Bhabha (1994) en la seva crítica a la noció moderna de cultura. En la seva mirada postcolonialista —situada en l'àmbit dels estudis culturals— el tercer espai és aquella construcció discursiva a través de la qual la gent resisteix l'autoritat cultural (la concepció fixa i d'unicitat de la cultura i la llengua) reapropiant-se i re-significant els significats establerts dels símbols culturals. Anita Wilson (2000) dilata el concepte i el correlaciona amb el de «discurs liminal» o «fronterer» (*liminal* o *borderland Discourse*), que Gee (1990) havia emprat per referir-se al lloc liminar entre la llar i l'escola. L'objectiu de la seva recerca és documentar els discursos, les pràctiques lletrades i les literacitats a les presons d'Anglaterra i Escòcia. L'autora documenta com delinqüents menors construeixen un tercer espai entre la presó i la seva xarxa social (per extrapolació, la societat) que els permet viure les seves vides amb més possibilitats que les que ofereix la institució de la presó. En aquest tercer espai, els joves escriuen cartes, poesies i adornen les parets de la cel·la amb postals i d'altres artefactes d'identitat. Aquests són esdeveniments lletrats nous (no existien) que són simultàniament creats, apresos i convertits en pràctiques en el context del tercer espai.

D'altres autors, des d'una posició pedagògica, han pres la teoria del tercer espai per aplicar-la al context educatiu (Moll 1992; Moje *et al.* 2004; Cook 2005; Pahl i Rowsell 2005; Levy 2008; Gutiérrez 2008). Centrem-nos en les propostes més rellevants: la de Kris Gutiérrez i la d'Elisabeth B. Moje.

Gutiérrez (2008) entén el tercer espai com una zona de desenvolupament pròxim (Vigotski 1978) on les continuïtats i les discontinuïtats entre l'aprenentatge formal i l'entorn de l'individu provoquen transformacions en

el coneixement, els punts de vista i el discurs: és un *locus* pel canvi social. Hi ha, per tant, col·laboracions entre diversos sistemes d'activitat que provoquen una reorganització dels coneixements i dels repertoris de pràctica (Gutiérrez i Rogoff 2003). Als seus treballs, el tercer espai es genera pel desenvolupament de la consciència que existeixen diverses formes de parlar, interaccionar i comportar-se associades a diversos entorns socials. Aquest espai també emergeix de les formes d'assistència i resistència dels alumnes cap als «guions» (*scripts*) i els «contraguions» (*counterscripts*) que estructuraven les pràctiques acadèmiques d'aprenentatge (Gutiérrez *et al.* 1995), i de les possibilitats disponibles de l'organització espacial i social del context d'aprenentatge. A la figura 10 reproduïm visualment el model del tercer espai de l'equip de Kris Gutiérrez.

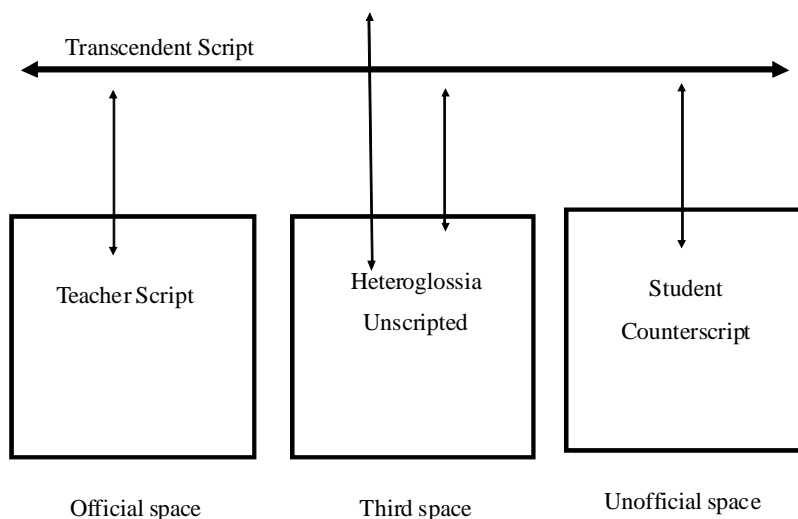


Figura 10. El tercer espai com una heteroglossia desestructurada.
Extret de Gutiérrez *et al.* (1995: 453)

D'altra banda, la conceptualització de Moje *et al.* (2004) sobre el tercer espai està articulada des de l'observació de les pràctiques culturals i els discursos que grups socials no dominants (bàsicament llatinoamericans afincats als Estats Units) porten a l'aula de matemàtiques. En els seus treballs, el tercer espai és un espai alternatiu en el qual els coneixements i els discursos apresos a la família/comunitat o a l'escola es reconstrueixen per influència de l'altre. En el seu model, el tercer espai és el lloc de ruptura i síntesi de dos espais amb dinàmiques conceptualitzades en paràmetres més binaris. Argumenten que el currículum escolar i la interacció del professor hauria d'integrar les «fonts de coneixement» (*funds of knowledge*) dels alumnes de diversos *backgrounds*, és a dir, les maneres d'aprendre i de conèixer que guien els processos de lectura i escriptura quotidiana. La seva idea de base és que “being able to access content knowledge depends at some level on one’s understanding of the discursive conventions of the content” (p. 46) i que, de la mateixa manera, “developing strong interpretative or rhetorical skill in a content area requires that one understand the relevant content concepts” (p.46).

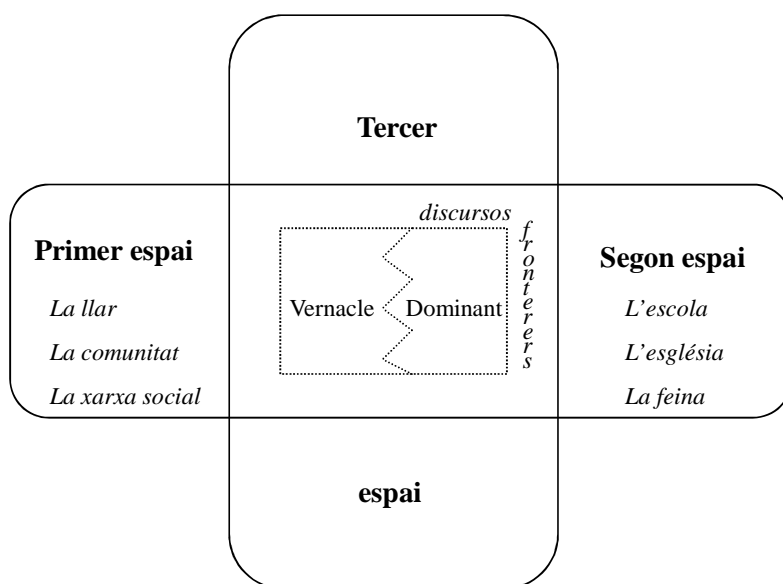


Figura 11. El tercer espai segons Moje *et al.* (2004)

La figura 11 representa la idea del tercer espai com un lloc dinàmic on s'interrelacionen de manera creativa les continuïtats i les discontinuïtats entre l'aprenentatge que ocorre a l'escola i el que els individus desenvolupen 'lliurement' a la vida, fora del context escolar. És un espai orgànic (Wilson 2000) en construcció i híbrid (Moje *et al.* 2004), on els discursos, les pràctiques i les literacitats del primer espai (la llar la comunitat i la xarxa social) i del segon (associat a institucions formals com la feina, l'escola o l'església) són a la vegada productives i constrictores de les noves pràctiques, discursos i literacitats que emergeixen al tercer espai. És l'espai on s'integren els discursos i les ideologies que sovint tenen antagonisme i competència. La idea és que el tercer espai informa sobre els fonaments dels coneixements del primer i segon espai, que estructurin les pràctiques lletrades i els textos dels joves. També permeten conèixer amb més profunditat els coneixements, els discursos, les pràctiques i les literacitats que els joves porten a les experiències lletrades de l'escola.

Els joves són productors actius de tercers espais, de discursos híbrids, tant en les pràctiques socials com en les escolars (Moje *et al.* 2004; Pahl 2005; Maybin 2007). L'objectiu de la pedagogia seria el d'establir ponts entre el guió escolar i les formes vernacles d'aprenentatge.

“Building bridges is a necessary part of what makes third space because it helps learners see connections, as well as contradictions, between the ways they know the world and the ways others know the world.”

(Moje *et al.* 2004: 44)

En resum, la teoria del tercer espai en ambdós models s'articula a partir de les idees següents.

- Considera que l'aprenentatge està situat en contextos socioeconòmics i històrics amplis, i mediat per pràctiques i perspectives culturals i locals que cal reconèixer. Per tant, l'aprenentatge és cultural (Gutiérrez i Rogoff 2003).
- Considera que el tercer espai és el lloc on es mobilitzen i transformen els coneixements previs, i que cal introduir les narratives dels estudiants al context de l'aula («donar veu»).
- És un espai epistemològicament nou on el significat no està governat per marcs interpretatius establerts ni les pressions de les forces de poder factuais.
- Reconeix els estils informals d'aprendre —les fonts de coneixement locals i els repertoris de pràctica (Gutiérrez i Rogoff 2003)— i vol integrar-les al guió escolar per millorar els coneixements, els discursos i les literacitats que els estudiants porten a l'aula.

L'anàlisi que hem realitzat als capítols 7 i 8 de textos vernacles dels informadors ens ha portat a aportar dades a la perspectiva de la teoria del tercer espai. Si bé la literatura específica que acabem de comentar s'ha centrat

a pensar com es poden construir, en el context de l'aula, els tercers espais, l'anàlisi de les nostres dades ens ha fet veure que aquests es desenvolupen espontàniament i de manera natural en l'escriptura vernacle adolescent associada a la comunicació entre amics i al món privat. Els joves empren els coneixements que han après a l'escola sobre gèneres i discursos (per exemple el discurs poètic, el literari, el filosòfic) per escriure i comunicar-se. Aquests punts d'intersecció constitueixen tercers espais que demostren que el que a la literatura específica s'ha plantejat en paràmetres de discontinuïtats és, en el fons, molt més complex, i menys discontinu.

1.6 El desinterès per la lectura des de la mirada dels

NEL

El desinterès adolescent per la lectura segueix sent una preocupació política, educativa i social de gran abast. Gairebé podríem dir que ha esdevingut un d'aquells debats condemnats eternament a ser una discussió irresolta sense desenllaç feliç: sembla que quan més es parla dels dèbils hàbits lectors dels joves, de la seva afició per les noves tecnologies i per la televisió, de la literatura de consum que alguns sí que llegeixen, més es resisteixen, els adolescents, a llegir allò que les autoritats, els mestres i pares desitjarien.

A l'inici del capítol ens preguntàvem en quin sentit l'òptica teòrica dels NEL pot oferir noves dades sobre el desinterès lector adolescent.

El paradigma sociocultural ha assumit una presència important als camps de l'alfabetització i la pedagogia, en aportar noves claus per pensar la formació de l'hàbit lector des de l'experiència i la subjectivitat. 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: s'assumia que

L'adolescent que llegia amb dificultats encara no havia desenvolupat les habilitats necessàries que es requereixen per desenvolupar-se acadèmicament.

La perspectiva sociocultural es replanteja aquestes 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 de vida lletrada i les cosmovisions que expliquen els comportaments i les actituds lectores, així com la participació o resistència en les pràctiques lletrades. En certa manera, la mirada fenomenològica que aquesta conceptualització projecta a les vastes problemàtiques de sempre (per què els joves no estudien?, per què no llegeixen?, per què no els interessa la tradició i la cultura?) permet repensar el trencaclosques des d'un angle de visió més fresc.

Al llarg d'aquest primer capítol hem descrit els fonaments de la teoria social de la literacitat dels NEL per enfocar des de la seva perspectiva els conceptes de «lectura» i «aprenentatge». Des d'aquest angle teòric, l'aprenentatge lector s'entén com un fenomen socialment construït. Aprendre és més que adquirir coneixements o habilitats per fer alguna cosa: és un procés sociocultural a través del qual els estudiants *es construeixen* en interacció amb els altres (professors, amics, familiars), en el context regulat d'institucions particulars (l'escola, la família) que legitimen determinades formes d'aprendre i en silenci d'altres. El capítol que segueix se centra en el concepte d'«identitat lectora» i el relaciona amb la visió social de la «literacitat» i l'«aprenentatge» des del punt de vista de la «pedagogia».

Des de l'aproximació ecológicocultural dels NEL, la resistència que tants estudiants desenvolupen envers la lectura i l'escriptura no es veu només com una limitació lletrada *in strictu sensu*, sinó també com un conflicte d'identitats, en no produir-se al llarg de l'escolarització una apropiació de les pràctiques

lingüístiques i discursives hegemòniques que operen en cada disciplina (Ivanic 1997: 37-74). Amb aquestes coordenades de partida, els NEL proposen un apropament a l'estudi de la identitat lectora a través de la biografia, sota el supòsit que els individus, en narrar la pròpia història lletrada, hi projecten els valors i les concepcions bàsiques que configuren les identitats lectores que regulen els seus comportaments de participació o resistència en pràctiques socials de lectura (Barton 2007: 44-50). En definitiva, 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, les representacions i els valors que alhora en condicionen l'aprenentatge.

Pensar el desinterès lector en aquests paràmetres implica entendre que la lectura no és una activitat desunida de la vida social, ni aliena a les rutines i a les relacions interpersonals dels individus. En aquest sentit, els vincles afectius que construïm amb els textos estan connectats amb els anhels i les decepcions personals que van apuntalant les nostres biografies lectores. Amb aquest plantejament desenvolupem els cinc capítols d'anàlisi (del capítol 4 al 8) en els quals documentem etnogràficament la perspectiva lectora d'un jove català 'poc lector' a l'institut i dels seus tres millors amics. Ens hi aproximem dinàmicament en l'espai i el temps, situant-los en les esferes lletrades que habiten (la família, la colla i l'institut) i al llarg del temps de l'adolescència.

Al llarg del capítol següent veurem que el concepte d'identitat ha esdevingut al camp de l'educació una poderosa eina analítica per entendre molts dels processos acadèmics i socials que tenen lloc a l'espai educatiu. En particular, dins de l'àmbit de la «literacitat» o l'«alfabetització», el fenomen de com es construeixen les «identitats lletrades» s'ha situat en les entranyes dels debats sobre formació del lector i el fracàs escolar.

Capítol 2

MIRANT AMB LUPA LA INTERSECCIÓ: IDENTITATS, LITERACITATS I PEDAGOGIES

Identities develop over long timescales, during which the trajectory of the developing social person takes him or her from classroom to classroom, from school to schoolyard, to street corner, to home, to the shopping mall, to TV worlds.

Lemke (2000: 284)

2.1 Introducció

Al capítol anterior hem descrit i justificat la finestra teòrica des de la qual ens aproximem a l'estudi de l'apatia lectora dels membres d'una colla d'institut. En aquest segon capítol establim l'objecte d'estudi concret: les identitats lectores. La combinació dels dos capítols basteix la perspectiva sobre la lectura i l'educació des de la qual en aquest treball abordem l'exploració del desinterès lector de quatre adolescents, amb un focus en les pràctiques lletrades en què participen en diversos dominis lletrats de la seva vida social.

El capítol arrenca amb l'exploració general del concepte «identitat», analitzant-lo des d'angles complementaris com la història de les mentalitats i el ric conjunt de teories constructivistes que han teoritzat el procés de construcció de les identitats culturals. Basant-nos en aquestes teories generarem una descripció del procés com es forgen les identitats lectores a

l'univers de l'adolescent. Revisarem, també, què s'ha dit a la literatura específica sobre les etiquetes lectores que generalment s'empren per denominar els lectors 'desviats' o 'marginats': el 'mal lector', el 'lector feble', el 'lector que es resisteix', el 'lector amb dificultats' i l'alletrat'. El trajecte desemboca en una anàlisi dels efectes que el sistema educatiu té en el desenvolupament de les identitats lectores de l'alumnat, que ens ha portat a descriure com funciona la intersecció d'identitats i literacitats al context acadèmic des del punt de vista de l'aprenent.

En definitiva, al llarg del capítol abordem la intersecció entre identitats, literacitats i pedagogies, amb l'objectiu de descriure i entendre com les identitats lectores es defineixen en relació amb els textos i els models pedagògics sobre la lectura que organitzen l'aprenentatge-ensenyament a l'aula. Formulem els objectius d'aquest capítol en dues preguntes de recerca teòrica:

1. Com els adolescents construeixen una identitat lectora pròpia? Què sabem del procés i de l'estructura d'aquesta construcció personal? Quins elements, contextos, relacions socials i pràctiques la nodreixen?
2. Quin paper juga l'escola en aquest procés de forjar identitats lectores? Com influencien aquest procés les teories sobre el procés lector, el currículum acadèmic i els models d'ensenyament?

2.2 Una visió diacrònica del concepte d'«identitat»

Erikson (1968), des del camp de la psicologia del desenvolupament, fou el primer a posar de relleu la transcendència de la formació del jo o de la identitat, en convertir-la en una teoria i, en conseqüència, un focus d'estudi en si mateix. Tanmateix, tal com Benwall i Stokoe (2007) recorden, la

reflexió sobre el “jo” no era pas una problemàtica inèdita. Amb denominacions diferents, la idea de la identitat com un “projecte de si mateix” o un “projecte del jo” carregava una llarga peregrinació a través de la història de la humanitat, protagonitzada pels filòsofs occidentals.

Un breu escàner de l'evolució diacrònica d'aquesta noció a través de la història de les mentalitats ens porta a Aristòtil i a la seva anàlisi de l'ànima humana, des de la qual el filòsof va engendrar la concepció de l'essència de l'ésser com una col·lecció de propietats individuals que distingien la superioritat dels humans envers els animals. Aquesta visió va influenciar notablement les concepcions sobre la identitat més esteses en les etapes històriques posteriors. En el context de la Il·lustració, la reinterpretació de la visió aristotèlica de la identitat des del paradigma racionalista va conduir a una conceptualització de la identitat com un instrument de la raó i del coneixement. La mirada racionalista de Descartes apel·lava a una raó desconnectada de la subjectivitat humana (*cogito, ergo sum* / penso, aleshores sóc); la mirada empirista de Locke, en canvi, ens parlava d'un jo creat per l'acumulació i la sedimentació d'experiència i coneixement en la ment. Més endavant, el romanticisme va teoritzar el subjecte com l'expressió d'aquell instint innat que portava a cada home a cercar el propi destí —l'autenticitat individual— per autorealitzar-se.

Amb l'emergència de les teories psicoanalítiques, les reinterpretacions del concepte d'«identitat» es van començar a solapar. L'interès de Freud i Lacan per entendre el funcionament de la subjectivitat i els processos de socialització els va portar a construir un jo psicodinàmic desenvolupat a través del caràcter simbòlic del llenguatge. A finals dels segle XX, la idea d'identitat es va desplaçar d'una visió ancorada en l'individu a una perspectiva que la conceptualitzava com un fenomen alhora personal, individual i social. Aquest canvi va estar motivat, en gran mesura, pels

treballs psicològics sobre el desenvolupament de la identitat —entre els quals el gran exponent n'és d'Erik Erikson (1968)— en els quals el context social tenia un rol central. La teoria d'Erikson va perfilar una visió unitària del jo que s'anava desenvolupant en un camí recte que dirigia a l'individu a l'acompliment de la pròpia maduresa personal. L'adolescència era l'únic període inestable i conflictiu en aquest procés universal.

Finalment, els processos de globalització característics de la modernitat líquida i la posmodernitat van portar a la visió fragmentària, dialògica i intersubjectiva de la identitat que ara domina les concepcions contemporànies. “Identity is not socially determined but socially constructed”, ens recorda Ivanic (1997: 12). Actualment, el mot «identitat» s'empra amb significats diferents en diverses teories dins de les ciències socials, de les quals aquí ens centrarem en els dos enfocaments constructivistes més estesos en l'àmbit de l'alfabetització: la perspectiva interaccionista i la discursiva. Ambdues perspectives impliquen un model antiessencialista de la identitat arrelat en diversos pressupòsits:

- *Són múltiples, híbrides i dialògiques.* Les definicions estàtiques del concepte són problemàtiques i és preferible parlar d'«identitats» (en plural). Les identitats formen part de xarxes més àmplies d'identitats vinculades.
- *Estan situades contextualment.* Les identitats són fenòmens situats socialment i biogràficament en el temps, l'espai i el context cultural.
- *Són discursives.* La identitat i el llenguatge es constitueixen mútuament: les identitats són una interacció en compliment produïda i negociada en el discurs. Els significats que adquireixen les identitats són variables i depenen d'un conjunt de representacions socials mediades pels sistemes lingüístico-discursius. El fet que les identitats siguin discursives no vol dir que no siguin reals.

En la mirada de l'interaccionisme simbòlic, la identitat es veu com un fenomen social que emergeix en les interaccions cara a cara amb els altres. Aquesta perspectiva es nodreix dels treballs d'Ervin Goffman (1959), inspirats en les idees de George H. Mead, qui havia teoritzat la identitat com un fenomen situat en la quotidianitat i produït a través dels intercanvis comunicatius. Goffman va emprar els estudis del pragmatista nord americà per analitzar empíricament les manifestacions del jo social a través de la metàfora dramàtica i va observar que el comportament social de l'individu estava, en gran mesura, orientat pel procés de negociació de la pròpia identitat situacional amb la dels altres. Gee (2002) ens recorda que les identitats no són aparença sinó alguna cosa reconeguda pels altres: es basen en una col·lecció de significats socialment rellevants que els parlants comparteixen en les interaccions cara a cara. Les identitats estan, doncs, lligades al comportament social i verbal que desenvolupem en cada context social; s'estableixen, es mantenen, es repton o es rebutgen en cada interacció, sigui oral, escrita o multimodal.

Els treballs que desenvolupen una perspectiva discursiva de la identitat es focalitzen en les relacions entre identitat, ideologia i discurs. Segons Benwell i Stokoe (2006), els estudis es poden classificar globalment en dues perspectives: la que emfasitza la identitat com una construcció o la que la conceptualitza en relació amb les forces de poder. Per una banda, la idea de la identitat com una construcció o actuació social (*performance*) —molt explotada des de les teories del gènere— gravita entorn a la idea que la identitat és una pràctica discursiva; és el món discursiu en què habitem. Des d'aquesta aproximació, el jo es defineix per la posició que el context li assigna en cada pràctica social. Per tant, la identitat és social, fluida i cal que sigui reconeguda pels altres.

Per l'altra banda, l'aproximació al concepte d'identitat que emfasitza qüestions de poder segueix les idees del pensador francès Michel Foucault, i pretén comprendre com les institucions i les estructures socials regulen els processos de definició de les identitats en cada context social i històric determinat. El pensament de Foucault (1969) va suposar un trencament amb les velles concepcions sobre el saber, el subjecte i el poder. El filòsof considerava que els subjectes estaven travessats per una relació de forces estructurals —el «poder»— que estava pertot arreu, i que, a més de ser repressores, eren els motors o agents que produïen el coneixement i els efectes de veritat que graduaven les relacions entre persones. Des d'aquesta aproximació, doncs, les identitats van a remolc del poder, que és la força social que determina la posició dels subjectes en el món i, conseqüentment, l'estatus i els rols socials que en cada domini social s'assigna a les identitats tipificades i als individus que les encarnen.

2.3 La intersecció: identitats i literacitats

L'interès per investigar què són i com es construeixen les identitats lectores s'ha abordat des d'enfocaments diferents dins del camp de la literacitat. Ha estat objecte d'estudi en l'àmbit dels NEL (Zavala 2002; Kalman 1999; Reeves 2004; Barton *et al.* 2007; Pahl i Rowsell 2006) i en la investigació sobre l'aprenentatge de la redacció acadèmica (Ivanic 1997; Lillis 2001; Hyland 2002), a més de ser un focus permanent en els estudis culturals sobre gènere (Cherland 1994; Finders 1997; Brozo 2002). Tanmateix, aquest conjunt influent de treballs s'ha centrat bàsicament en l'estudi de la identitat en el discurs escrit, qüestió que és força sensata, en ser la lectura —per la seva condició etèria i insoluble— un fenomen difícil d'aïllar amb finalitats d'anàlisi.

Recentment, el concepte d'«identitats lectores» ha estat problematitzat com un focus clau de preocupació en les àrees d'alfabetització i educació. Però,

tot i que és moda parlar-ne, ha estat poc explorat (Compton-Lilly 2009). Una raó força lògica que el fa complex d'analitzar és el fet que sigui intangible, fluctuant i dependent del context. Els primers estudis que han abordat la construcció de les identitats en conjunció amb l'aprenentatge lletrat s'han centrat en els jardins d'infants i en les aules de primària (McCarthy 2001; Eriksson i Aronsson 2009; Wohlwend 2009), on el procés d'esdevenir lletrat és en un estadi emergent. Aquestes recerques (etnogràfiques o estudis de cas) subratllen el fet que l'escola i el currículum educatiu juga un rol cabdal en el procés d'apropiació de les pràctiques lletrades acadèmiques, en el sentit que eduquen els sentits i els valors que els nens van interioritzant sobre la cultura lectora. Aquest procés d'enculturació està ideològicament dirigit per les concepcions sobre quins són els gèneres que constitueixen la 'bona' literacitat. La construcció d'aquests processos a l'aula de secundària ha estat menys explorada (Bintz 1993; Luttrell i Parker 2001; Pleasants 2008).

L'interès creixent per com les identitats són construccions socials i afecten la vinculació dels individus amb la cultura lletrada és conseqüència del gir cap a la identitat que recentment s'ha produït en la tradició dels estudis de literacitat. Aquest tomb és un efecte del gir social anterior en la teoria i la pràctica de la literacitat (Gee 2000) que havia suposat la substitució del model cognitivista de la literacitat com a habilitat pel model sociocultural de la literacitat com a pràctica social. Moje i Luke (2009) proposen l'expressió paraigua «estudis de literacitat i identitat» (*literacy-and-identity studies*) per referir-nos al creixent conjunt de recerques que comparteixen, des d'una perspectiva etnogràfica i sociocultural, l'objectiu d'entendre com aquests dos conceptes operen en conjunt. El treball de camp d'aquesta tesi doctoral explora aquesta convergència des de la perspectiva de quatre adolescents.

2.3.1 Metàfores per parlar-ne

Moje i Luke (2009) s'han interessat per entendre en quina mesura visions particulars de la identitat condicionen el pensament que els investigadors generen sobre la literacitat. La documentació bibliogràfica que van dur a terme per tal d'explorar aquesta qüestió els va portar a documentar les cinc grans metàfores que s'han utilitzat per parlar del lligam entre identitat i literacitat, que queden recollides a la figura 12.

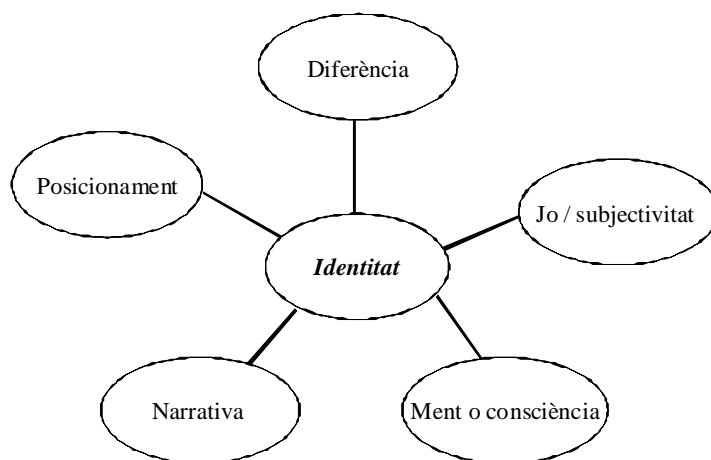


Figura 12. metàfores sobre la identitat.
Basat en Moje i Luke (2009)

Cada metàfora representa una postura diferent envers la literacitat, l'aprenentatge i l'ensenyament en relació amb la identitat, i ofereix un angle d'orientació concret que alhora que dota les interpretacions, també les limita. Cada metàfora carrega implicacions sobre com s'entenen els conceptes de «pràctica lletrada», «habilitat», «aprenentatge» o «ensenyament». Els autors remarquen que en el marc de cada estudi aquestes metàfores es solapen de maneres creatives i particularment interessants. Ens interessa descriure-les

breument per disposar d'una visió diacrònica i polièdrica del concepte, abans d'establir la definició que emprem en aquesta recerca.

- La metàfora de la «identitat com a diferència» és el constructe més habitual en el discurs contemporani i popular, amb un èmfasi en l'aspecte nacional, racial, ètnic i cultural de les identitats. Aquesta perspectiva es basa en la idea que la identitat es construeix a través d'un procés autoreflexiu vinculat als processos d'afiliació grupal i cultural. Aquests processos poden ser assignats pels altres o bé escollits en el marc de les opcions disponibles per cada individu. Segons aquesta metàfora, la identificació dels estudiants amb el grup-classe i/o les pràctiques lletrades acadèmiques estarien influent en la participació i l'accés al capital simbòlic (Bourdieu 1982) que és rellevant al context escolar.
- La metàfora de la «identitat com a jo» o «subjectivitat» reconeix el rol de la interacció social, el rol de l'«Altre rellevant» (*the significant Other*) i de les estructures socials, però corre el risc de produir un model del subjecte independent de la producció d'artefactes i significats. Des d'aquesta òptica, els textos i les pràctiques lletrades operen com a eines per a la construcció de la identitat, i això pot portar als agents educatius a limitar els textos i les pràctiques lletrades que des de l'aula es fan disponibles als estudiants.
- La metàfora de la «identitat com a ment» o «consciència» està associada als treballs de Vigotski, inspirats en la doctrina materialista de Marx segons la qual la consciència es forjava en els mateixos processos de conceptualització de la realitat. Vigotski va concloure que era l'habilitat de dominar la lletra la responsable de l'habilitat del raonament i el pensament abstracte (vegeu l'apartat 1.2). Els treballs que operen des d'aquesta metàfora defineixen les pràctiques lletrades com eines que permeten el desenvolupament de la capacitat

d'abstracció que porta els humans a assolir nivells més alts de consciència. El risc inherent en aquest constructe és que posiciona a aquells que no demostren les habilitats lletrades —particularment les escrites— com a persones amb un nivell més baix de consciència; Goody (1977) s'hi referia amb l'etiqueta «identitats del salvatge». Aquesta metàfora operava al darrere de la Gran Divisió entre oralitat i escriptura (vegeu l'apartat 1.3).

- La idea de la «identitat com a narració» és una de les metàfores més recents i dominants en les recerques sobre literacitat. Des d'aquesta metàfora, arrelada en la tradició de l'anàlisi discursiva, la identitat es concep com una subjectivitat representada i construïda en i a través de les històries i les experiències que la gent explica sobre si mateixa. Les identitats serien, des d'aquesta òptica, parcialment isomòrfiques, en concebre's com reificacions de les activitats i de les experiències que s'aproven (o no) en cada interacció social i que després s'expliquen als altres. El fet de participar (o no) en un esdeveniment lletrat concret, i les maneres en què hi participem (o ens hi resistim), ens porten a “fer” identitat. La perspectiva més discursiva parla del «jo narrat»; la perspectiva més interaccionista parla de «narracions en la interacció». Moje i Luke (2009) destaquen dues limitacions d'aquesta metàfora quan s'aplica a l'estudi de les pràctiques lletrades. Per una banda, no sol oferir gaires perspectives sobre com les narracions es construeixen al llarg del temps. Per l'altra, generalment es focalitza en les identitats com teixides en les històries passades, sovint descuidant que estan activament construïdes en el present i també en relació amb les expectatives de futur i els desitjos interns.
- La metàfora de la «identitat com a posició» recull les altres metàfores i en reconeix les dimensions de la identitat que emfasitzen. Tanmateix, aporta un èmfasi en el rol de l'espai: les subjectivitats es produeixen a dins i a través de les activitats socials situades en els

diversos espais en què els individus interactuen i es defineixen cada dia, en cada nova situació i interacció. Els individus experimenten (i internalitzen) posicions (per exemple l'etiqueta de 'mal estudiant') en el context de les estructures socials, i és des d'aquestes posicions particulars d'estar en el món que imaginen les posicions socials futures. Aquesta metàfora fa veure les identitats com a fragmentades i en tensió, però alhora com a entitats coherents, dependents dels espais, del temps i de les relacions en què estan situades, reconegudes i anomenades.

En aquesta tesi doctoral prenem les metàfores de la «identitat com a narració» i com a «posició» per analitzar les identitats lletrades dels informadors.

2.3.2 Històries de vida lectora

Els NEL proposen un apropament al concepte d'«identitat lectora» centrat en la persona, a través de la coordinació de dos mètodes de generació de dades qualitatives: la història de vida i l'estudi de cas. "Every person has a history (...) and every person has a literacy history" (Barton 2007: 48). La història de vida lectora que cada individu construeix des dels anys infantils va inoculant un punt de vista emotiu sobre els textos. El mètode de la història de vida lectora (anomenat en plural «històries de lectura» per Peroni (1988) en el context de la sociologia francesa de la lectura) es basa en la creença que la subjectivitat del "jo" és un fenomen socialment construït i que les narracions autobiogràfiques són artefactes discursius (narratius) a través dels quals els individus conceben i emmotllen les seves identitats lletrades. La narració és un recurs on la subjectivitat i la identitat es despleguen i es fan visibles per als altres (Shiffrin 1996). En els estudis dels NEL, la documentació d'històries de vida està encaminada a capacitar una teorització de la literacitat des de la subjectivitat (Baynham 1995: 53).

Barton *et al.* (2007) reconstrueixen les històries de vida lectora de nou adults britànics amb l'objectiu d'explorar la intersecció entre història lectora i implicació educativa. Després d'explorar els «punts crítics» (*critical points*) de les narratives, identifiquen les dues àrees en què les històries personals havien afectat irremeiablement l'aprenentatge dels informadors en situacions formals d'ensenyament: per una banda, les històries que implicaven dolor, trauma, violència o malaltia i, per l'altra, les experiències negatives amb l'educació i l'autoritat.

L'aproximació a l'estudi dels processos d'alfabetització a través de la biografia lletrada ha estat un recurs emprat en d'altres àmbits entre els quals destaca la sociologia de la lectura (Peroni 1988; Petit 1999 i 2001; Sarland 1991) i els estudis del camp de l'educació que exploren les trajectòries acadèmiques d'èxit o fracàs escolar en relació amb el desenvolupament lletrat (Nagle 1999; McCarthy 2002; Carpenter i Falbo 2006; Wortham 2004 i 2006). Recentement, dins l'àmbit de l'educació també estan creixent les investigacions que utilitzen aquest recurs per intentar entendre les actituds resistents d'estudiants desmotivats envers l'educació i la lectura (Reeves 2004; Compton-Lilly 2010; McCarthy 2002).

2.3.2.1 La narració

El mètode de la història de vida lectora ens porta a la problemàtica d'acceptar la narració com una forma lícita —científica— de coneixement. Al llarg de la història, la narració (oral) s'ha concebut estereotípadament com una expressió afectiva i emocional, i rarament com un vehicle d'expressió de les facultats racionals. Fou Hymes (1996) qui va definir la «visió narrativa del món» com una funció lingüística universal del pensament humà però influïda per factors socioculturals i individuals. El lligam entre identitat i narració ha estat una qüestió indirectament explorada pels estudis que, des de la

sociolingüística, han descrit les regularitats estructurals de les narratives amb l'objectiu de legitimar-les com un gènere de l'oralitat (Shiffrin 1996).

“What counts as evidence in literacy research?”, es pregunta Baynham (2000). Els NEL entenen les narracions com dades o indicis que informen sobre les cosmovisions dels altres. “Narrative as a genre tends to be saturated with ideology and value” (Baynham 2000: 100). Les històries no es limiten a narrar experiències sinó que també les argumenten i evaluen. Les narratives es veuen com emblemes d'identitat que donen veu a certs grups o comunitats socials (Pahl 2005). Els individus, en narrar la pròpia història lletrada, hi projecten els valors i les concepcions bàsiques que constitueixen la textura de les seves identitats lectores (Barton 1994). D'altra banda, les narracions són llocs on ocorren desplaçaments epistèmics del jo: són l'espai on es produeixen les transicions entre els fets viscuts (per exemple, un estudiant que contínuament rep notes altes a l'institut) i els estats de l'ésser (l'estudiant es veu i el veuen en el seu entorn social com un alumne 'brillant'). Les narracions es produeixen en contextos d'interacció social en els quals les identitats, a través de les narracions i comportaments, es van negociant (Goffman 1959). És en aquest sentit que els investigadors poden copsar les identitats-en-la-narració, enteses com a “projections of shadows on a wall—simultaneously within and beyond our reach” (Pleasant 2008).

Les identitats són l'acumulació de les històries personals que es van articulant —al llarg d'una escala temporal (*timescales*) (Lemkey 2000)— en el que Wortham (2004 i 2006) anomena «trajectòries d'identificació social i de participació» (*trajectories of social identification and participation*): les identitats són la història en persona (*history in person*; Holland i Leave 2001). Aquesta visió de nosaltres mateixos és transituacional i fruit d'un procés en absolut neutre de reconstrucció-construcció interpretatiu dels fets i records.

“Personal identity is particularly transsituational, affecting our and others’ interpretations of us in a fairly enduring way. We construct and present our personal identities via narratives of self, choosing and framing the information about ourselves that we include (and exclude) in these narratives. We may selectively draw upon our personal histories and aspects of our biographies, and we often retrospectively reconstruct our pasts, particularly to maintain coherence within the present identity we seek to construct.”

(Vryan *et al.* 2003: 371-372)

2.3.2.2 Els posicionaments del jo narrat

La idea de la identitat com un fenomen que s’acumula i es plasma en les narracions ens porta al concepte de «posició» o «mirada» (*stance*). Seguint l’estudi de Benwall i Stokoe (2006), la noció de posicionament fa referència al procés a través del qual els participants en una interacció concreta adopten, resisteixen i ofereixen «posicions del subjecte» (*subject positions*). Wortham (2004: 166) n’ofereix una definició molt lúcida: “I would define *positioning* as an event of identification, in which a recognizable category of identity gets explicitly or implicitly applied to an individual in an event that takes place across seconds, minutes, or hours”. Les categories d’identitat (per exemple: estudiant ‘brillant’, ‘aplicat/da’ o ‘desinteressat/da’) que s’apliquen als individus —i que aquests assumeixen, rebutgen o reinterpreten de maneres creatives— estan culturalment disponibles en els Discursos socials que circulen en un context determinat. És en aquest sentit que Holland i Leander (2004: 137) argumenten que “(...) positioning is culturally mediated and has its effects on personal experience and subjectivity”.

A través de les narracions ens situem localment i globalment en la matriu cultural de significats, creences, pràctiques i relacions que ens posicionen al món. Quan expliquem la nostra història “we are continually locating and relocating ourselves, defining and redefining ourselves and our worlds” (Shiffrin 1996: 200). La narració ens posiciona en una història del món i allhora l’emprem per posicionar-nos al món que habitem, en relació amb els altres: “individuals make claims about who they are by aligning and contrasting themselves with others” (McCarthy i Moje 2002: 230). Quan

aquestes narracions es produeixen en el context d'una conversa enregistrada amb finalitats d'investigació, aleshores cal veure-les —juntament amb els posicionaments adoptats— com coconstruïdes entre els participants. “Identity is the filter through which we present ourselves to the world” (Pahl i Rowsell 2005: 101).

La construcció de la identitat ocorre en un continu i complex procés d'identificació (Wortham 2006). En posicionar-nos en relació amb els altres, també estem acceptant o rebutjant els rols socials establerts que se'ns assignen. Amb el concepte de «rol social» (*social role*) ens referim a les responsabilitats i a les activitats que el subjecte desenvolupa per formar part d'un espai social concret (per exemple, el rol d'estudiant o professor en el context d'una classe de llengua i literatura). Aquestes responsabilitats i obligacions són assumides, socialment assignades, i estan definides per les expectatives dels altres (què cal fer i quan, com i per què cal fer-ho). En un esdeveniment lletrat, els participants també adopten el que Karlsson (2009) anomena «rols lletrats» (*literacy roles*) (vegeu l'apartat 1.5.3.2). Els posicionaments que adoptem en cada situació concreta, doncs, són conseqüència d'un conjunt de dinàmiques molt complexes.

El capítol 4 d'aquesta tesi doctoral es focalitza en l'anàlisi dels posicionaments dels informadors envers la lectura dins i fora del context escolar i en relació amb les literacitats dominants i vernacles. L'anàlisi ens porta a observar el poder de la visió dominant (literària) de la literacitat en la construcció de les identitats, enteses com a posicionaments ideològics i emotius. D'altra banda, els posicionaments es mostren dinàmics i canviants segons la situació, la pràctica i el moment biogràfic de cada informador.

2.3.2.3 Les identitats laminades

En aquest treball coordinem la metàfora de la identitat com a narració amb la metàfora de la identitat com a posició. En els estudis que han adoptat el segon element, la submetàfora de les «làmines d'identitat» de Holland i Leander (2004) —presa dels estudis de Bruno Latour — està prenent força. Des d'una mirada ecològica a la identitat, que combina les teories de Bourdieu, Bakhtin i Vigotski, els autors ofereixen una descripció de la identitat «en la pràctica» (*identity-in-practice*). Empren la metàfora de la laminació per descriure el caràcter híbrid de les identitats, que consideren creacions que es donen en els processos socials de posicionament. En cada episodi (d'una interacció concreta en la qual l'individu es posiciona en un context i en el món), es crea una «làmina» que recull els sentiments i les vivències d'aquella experiència, així com les reaccions, les mirades i les paraules dels altres. Les làmines es construeixen a través de la sedimentació de les identitats posicionades una a sobre de l'altra fins que es congelen produint el que McCarthy i Moje (2002) anomenen «el gel» de la identitat. Aquesta idea de la identitat com a làmines que es van solapant integradament pretén explicar per què les identitats semblen estables tot i ser múltiples i sovint conflictives (per exemple, un estudiant és també un fill, un germà, un amic, un amant).

Per a Holland *et al.* (1998), les identitats no estan predeterminades per estructures socials imposades sinó que la gent les improvisa quan narra. Les identitats es practiquen en «mons figurats» o «imaginats» (*figured worlds*) que funcionen com a marcs socioculturals de significat. Per exemple, l'aula de llengua i literatura d'un institut públic, o d'un de privat, o d'una escola vocacional, ens situen en mons figurats diferents. Els mons figurats són els universos abstractes en què les interaccions ocorren: són “real(s) of interpretation in which a particular set of characters and actors are recognized, significance is assigned to certain acts, and particular outcomes

are valued over others” (Holland *et al.* 1998: 52). Als capítols 4 i 5 fem aquest concepte per entendre els contextos específics en què els estudiants donen sentit a les activitats lletrades acadèmiques i vernacles, i també per considerar en quina mesura els usos de la lectura i l’escriptura estan lligats als seus interessos i identitats, que Barton i Hamilton (1988) denominen «passions reinants» o «predominants» (*ruling passions*) en el sentit que dominen i sovint són autònomes.

L’ús de la metàfora de la làmina requereix que els investigadors rastregin la gent a través de les posicions metafòriques espaials i socials de la seva vida, documentant activitats, artefactes i discursos produïts simultàniament en diversos dominis socials. Aquest ha estat el nostre plantejament durant el treball de camp, en el qual hem explorat les identitats lectores dels informadors al llarg del temps adolescent i en relació amb pràctiques, relacions i contextos particulars. Ha estat la documentació a través del temps, de l’espai i de les relacions en espais particulars (l’escola, la família, la xarxa social, l’espai digital) que ens ha donat accés a la descripció dinàmica de les identitats lectores dels informadors, considerant fonamentalment dos tipus d’artefactes: les narracions coconstruïdes a les converses enregistrades i els escrits vernacles cedits pels informadors.

2.3.2.4 Les identitats lectores sedimentades als textos

La idea de làmina ha començat a calar en l’àmbit d’estudi de la lectura i de l’escriptura i diversos autors (Gutiérrez 2004; Prior i Shipka 2003) han començat a referir-se a la literacitat com una activitat laminada. Pahl i Rowsell (2005) estenen la metàfora de les identitats laminades a l’estudi de l’escriptura, argumentant que les «identitats en la pràctica» (*identity-in-practice*) també es poden veure com sedimentades en els textos escrits en paper i en el món digital. Les autores conceben els textos com a «artefactes» (*texts as artefacts, artefactual literacy*) és a dir “objects with a history and as a material

presence” (p. 27). Darrere d’aquest concepte hi ha la voluntat de superar la visió del text històricament centrada en l’escrit (és a dir, en la gramàtica i la grafia). A través d’aquesta noció, el text se’ns presenta com un artefacte comunicatiu construït a través d’un procés multimodal de creació de significats que pot combinar diversos modes de representació (visual, lingüístic, auditiu i tàctil).

Certament, la descripció teòrica del terme «artefacte» no és tan diferent a la que des de la lingüística actual es maneja del concepte «text». Segons Castellà (1992: 49-50), en línies generals, les definicions de «text» coincideixen en les característiques comunes següents:

- és una unitat comunicativa,
- és el producte de l’activitat lingüística,
- està íntimament relacionat amb el context o situació de producció,
- està estructurat per regles que li confereixen una coherència,
- està determinat pels procediments i estratègies de l’emissor i el receptor en els processos de producció i recepció.

Entenem que la distinció terminològica proposada per Pahl i Rowsell (2005), derivada dels treballs de Kress (2003) sobre la literacitat com a pràctica multimodal, és més aviat un posicionament teòric que rebutja el caràcter preminent que històricament la paraula escrita ha tingut en la definició de «text», visió detectada i discutida en l’àmbit de la lingüística (“El text ha estat concebut erròniament com una simple suma de frases.” Castellà 1992: 49). Si bé el terme «artefacte» no aporta idees diferents, sí que emfasitza certes característiques dels textos que ens permeten caracteritzar amb més precisió els textos vernacles:

- la presència i materialitat dels textos,
- la multimodalitat,

— la vinculació dels textos amb la identitat (personal, social, professional, cultural, etc.).

Els textos contenen petges de pràctiques socials —el que Rowsell i Pahl (2005) anomenen «rastres de la pràctica (social)» (*traces of practice*)— i identitats que han estat dipositades en l'artefacte durant el procés de concepció i producció. Per exemple, Alvermann (2006) demostra que les identitats establertes poden ser reconfigurades i transformades en línia, en el context d'una conversa entre adolescents sobre música rapera. L'investigador, per tant, pot identificar les «identitats sedimentades en els textos» (*sedimented identities in texts*; Rowsell i Pahl 2007), sota el supòsit de fons que els textos entesos com a artefactes carreguen les decisions preses al llarg del procés de concepció i fabricació. Quan, en el marc d'una recerca, els textos es converteixen en dades analitzables, els podem considerar «artefactes de la identitat». Aquesta és la perspectiva d'anàlisi que adoptem als capítols 7 i 8 per estudiar les identitats socials i acadèmiques sedimentades en l'escriptura vernacle adolescent en paper i en línia.

2.4 Identitats lectores fossilitzades

Si el concepte de «lectura» és difús i opac en la seva definició, les nocions que s'empren per anomenar (i definir) els lectors encara són més relliscoses i ambigües. Termes com «hàbit lector» (Lomas i Mata 2007), «formació lectora», «bon/mal lector», «lector crític» o «lector amb dificultats» són conceptes dissenyats des de punts de vista i valors específics sobre què compta com a 'bona' o 'mala' pràctica lectora, com a text legítim o frívol, com a 'bon' o 'mal' lector. Tots foren engendrats en comunitats socioculturals específiques i, consegüentment, estan imbuïts d'ideologia (Bahloul 1998). Etiquetes com «lectors amb dificultats» (*struggling readers*) —puntualitza Alvermann (2006)— són construccions culturals que tenen conseqüències per a les identitats socials i acadèmiques de les persones. Són

etiquetes generalment decidides pels altres, que es poden acceptar o rebutjar, però que d'alguna manera s'internalitzen i essencialitzen: “Often our identities as readers are decided for us, as when others label us as avid readers, slow readers, mystery readers, and the like.” (Alvermann 2001).

Franzak (2006) emprà el terme «lectors marginats» (*marginalized readers*)²³ per referir-se globalment al conjunt de perfils lectors acadèmics que, per motius heterogenis (inadaptació, conducta desviada, actitud insurgent envers el sistema establert), no s'integra plenament en una comunitat social (per exemple, l'institut) i pateix un tracte distintiu que el margina o exclou. Aquest concepte aglomera el ventall d'etiquetes presents a la literatura especialitzada, als documents oficials i també a les interaccions quotidianes entre persones (per exemple professor–alumne): «no lector» (Meek 1992), «lector amb dificultats» (Niles 1997; Reeves 2004; Alvermann 2006b), «lector en risc», «lector reticent» o «refractari» (Chambers 1968), «lector resistent» (Bintz 1993), «rebel» o «recalcitrant» (Baribeau 2004), o «poc lector» o «lector feble» (Peroni 1988; Bahloul 1998; Petit 1999; Manresa 2011). Moje *et al.* (2000: 405) descriuen els lectors marginats en el context educatiu com “those who are not connected to literacy classroom and schools”:

“Specifically, we identify as marginalized adolescents [readers] those who are not engaged in the reading and writing done in school; who have language or cultural practices different than those valued in school; or are outsiders to the dominant group because of their race, class, gender, or sexual orientation.”

(Moje *et al.* 2000: 405)

L'estudi de les etiquetes lectores, ara tan de moda, ha estat abordat des d'enfocaments i mètodes diferents. En aquesta recerca ens centrarem en els treballs desenvolupats en el context de la sociologia francesa de la lectura —

²³ El terme situa la idea de “marge» en dos contextos: a l'aula (l'estudiant que queda al marge de les activitats lectores acadèmiques) i en el domini de la tradició que ha marcat els interessos de la teoria, la recerca i la pràctica de la lectura (el perfil lector que ha estat sistemàticament bandejat com a objecte d'estudi en si mateix).

que han explorat els ‘poc lectors’ *fora de l’entorn acadèmic*— i els treballs associats a la branca sociocognitiva crítica dins l’àmbit de la didàctica anglosaxona de la lectura —centrats en els estudiants que es mostren com a lectors resistents o amb dificultats *dins l’aula*. Ambdós plantejaments tenen punts de contacte, tot i que divergeixen pel què fa als objectius que es plantegen. Sintetitzem el denominador comú que els connecta en tres punts:

- *La lectura més enllà de l’escola*. L’aprenentatge de la lectura és un *continuum* en la vida de les persones (Barton 1994); s’inicia abans de l’escola i segueix quan aquesta acaba. Tanmateix, la literacitat acadèmica exerceix una influència dominant en els processos a través dels quals els adolescents elaboren les seves identitats lectores.
- *Les identitats es transformen o estigmatitzen en la interacció amb els altres*. Les identitats sempre es donen en una relació dialògica. Les etiquetes que fem servir per referir-nos als lectors (‘poc lector’, ‘lector crític’, etc.) són construccions culturals (Alvermann 2006a i 2006b) que categoritzen les persones amb criteris que són parcials i dicotòmics i que reproduïxen una representació esbiaixada de la lectura. L’ús acrític d’aquests estereotips estigmatitza la imatge de les persones, a més de perpetuar una manera particular —poderosa, elitista— de veure la lectura que legitima la literacitat acadèmica, la tradició, el cànon literari i els experts que el controlen.
- *Les emocions compten*. Les pràctiques de lectura estan connectades amb formes particulars d’interactuar, creure, valorar i sentir (Gee 1990). Resulta rellevant, per tant, construir una teorització de la lectura i l’escriptura des de la subjectivitat dels individus, és a dir, considerar les seves vides, rutines i relacions socials com a elements imprescindibles per captar la densitat de les seves ideologies i actituds lectores. Quan descrivim l’altre necessitem posar-li etiquetes que inevitablement contenen càrregues emocionals tant per a qui anomena com per a qui és anomenat.

Ambdós acostaments a l'estudi del 'lector marginat' intenten reptar la dinàmica de l'*statu quo* que ha guiat els estudis sobre la lectura i els lectors, segons la qual els usuaris aprenents dels textos es defineixen pels atributs que "tenen" o "no tenen" (per exemple, els lectors 'amb dificultat' són aquells que encara no han desenvolupat o que no poden desenvolupar les habilitats lectores que disposen els 'bon lectors' o els 'lectors crítics'). Aquesta perspectiva contra la qual es posicionen —legitimada per la tradició— es coneix com «l'aproximació de l'empobriment» (*the deprivation approach*) o l'«enfocament de la diferència» (*the difference approach*). Aquestes expressions generalment s'empren com si fossin sinònimes, tot i que hi ha una lleu diferència d'èmfasi: si bé la primera emfasitza la idea que els lectors 'no estàndards' se solen definir en paràmetres d'incapacitat o invalidesa cultural, la segona subratlla la idea que els lectors se solen definir per contrast, és a dir, mitjançant definicions antitètiques establertes a partir dels atributs assignats al «lector estàndard» o «ideal». En qualsevol cas, la visió crítica que tant la sociologia francesa de la lectura com la pedagogia anglosaxona volen remarcar és que les etiquetes lectores són espais discursius, ideològics, de construcció social i lingüística de la diferència en relació amb el capital social de la lectura.

2.4.1 El «poc lector» o «lector feble» (*faible lecteur*)

La tradició francesa de la sociologia del llibre i la lectura ha documentat extensament, des d'una orientació etnogràfica, les pràctiques, els significats i les experiències lectores dels anomenats 'mal lectors' (*mauvais lecteurs*) i 'poc lectors' o 'lectors febles' (*faible lecteurs*). El conjunt d'estudis que s'han generat des d'aquesta perspectiva se centren en un espai bandejat en la tradició d'estudis sobre lectors: la dimensió individual i emotiva, que inclou les actituds, els significats i les representacions personals envers els textos, que constitueixen el món social lector d'una comunitat o grup.

Com ja hem dit (vegeu l'apartat 1.5.1), la tradició qualitativa en el context de la sociologia francesa de la lectura (Peroni 1988; Sarland 1991; Petit 1999; Bahloul 1998; Lahire 2004) es va consolidar com a conseqüència de la reacció crítica d'un grup de sociòlegs que es van desenganyar per l'ús que el govern feia de les estadístiques sobre hàbits i preferències lectores. Des del 1959 fins al 1997, el Ministeri d'Assumptes Culturals a França havia realitzat un conjunt de cinc enquestes per conèixer les pràctiques lectores del ciutadans, amb l'objectiu de mesurar els efectes de les polítiques de democratització del llibre que havien dut a terme. Aquests sociòlegs van començar a veure l'estadística com un instrument ideològic—tant en el procés d'elaboració del disseny metodològic com en la fase d'interpretació dels resultats— al servei de la política, que, a més, promovia descripcions estàtiques d'un procés que consideraven més complex. Argumentaven que aquestes enquestes feien circular categoritzacions socials basades en la quantitat lectora; categoritzacions que tenien conseqüències en les vides i les identitats de les persones. Aquesta posició crítica els va portar a veure l'acte lector com una vivència única, múltiple i legítimament subjectiva, i es van especialitzar en l'estudi de la sociologia de l'experiència i de la sensibilitat literària a través de metodologies qualitatives, especialment l'estudi de cas i la biografia lectora.

En concret, al 1985, el sociòleg Joëlle Bahloul, a *Lectures précaires: étude sociologique sur les faibles lecteurs* (1998), partint d'un dels estudis sobre els hàbits lectors a França, va entrevistar a alguns dels informadors que havien estat classificats com a 'poc-lectors' pel fet d'afirmar que llegien entre 1 i 9 llibres l'any. L'anàlisi discursiva i de contingut de les entrevistes el va portar a observar que una pràctica lectora valorada com a exigua i insuficient des del punt de vista estadístic, podia ser, en realitat, molt rica. L'autor argumenta que les persones titllades en aquesta categoria sovint consumien d'altres tipus de publicacions (revistes, diaris i llibres pràctics) que no es consideraven

lectures legítimes des del punt de vista cultural, i que, en conseqüència, no quedaven recollides o ben definides com a variables del disseny estadístic, que aplicava el criteri de la freqüència lectora i les tipologies textuais. Aquestes observacions el varen portar a mostrar les febleses dels dissenys estadístics²⁴ quan s'empren per avaluar i conceptualitzar l'hàbit lector.

El treball de Bahloul va tenir seguidors. Peroni (1988) va descriure les trajectòries de vida i lectura de treballadors de la metal·lúrgica amb jubilació anticipada i presos de la presó de Saint-Paul, de Lió. L'elecció dels informadors ja suposava en si mateixa una ruptura metodològica, però també era nou l'enfocament comprensiu a la biografia lectora dels informadors. Petit (1999) va documentar els significats de la lectura d'adolescents d'origen àrab de famílies immigrades a França. Sarland (1991) va explorar la intersecció entre lectura i gènere amb adolescents. Tots els treballs buscaven descriure i fer visible la complexitat de les pràctiques lectores de grups socials específics que socialment es veien com a 'poc lectors'. Tots els treballs van aportar una mirada que revaloritzava la riquesa i la complexitat de les

²⁴ L'associació entre lectura i dinamització econòmica és, encara, una idea que marca la direcció actual de les polítiques socials i educatives del nostre país, tal com revela el fet que els governs encara emprin sistemàticament enquestes sociològiques per conèixer 'la realitat' del consum cultural modern. Un exemple seria l'informe *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles* (2003) (MEC 2003), desenvolupat en el marc de El Plan de Fomento de la Lectura engegat pel Ministerio de Educación y Cultura (2001-2004) arran dels resultats poc exitosos dels estudiants espanyols i catalans de 15 anys a l'informe PISA 2000 (MECD 2000). És un dels estudis estadístics més recents i exhaustius centrat en adolescents espanyols. 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'ESO i 6.277 centres públics i privats de l'Estat Espanyol excepte Catalunya, Ceuta i Melilla. Les dades es recullen a través de qüestionaris estandarditzats 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.

pràctiques lectores ‘no legítimes’. La conclusió que aquests estudis articulen és que socialment es veu al ‘poc lector’ com un individu desproveït de capital cultural —i ell mateix accepta aquesta categoria.

2.4.2 El «lector resistant» (*struggling reader*)

Al món anglosaxó s’ha perfilat una línia de recerca sobre els anomenats «lectors amb dificultats» o «lectors resistents» (*struggling readers*). A diferència del estudi de la sociologia francesa de la lectura —que exploraven la intersecció ‘poca lectura’-societat— els treballs que s’inscriuen en aquesta perspectiva (Niles 1997; Reeves 2004; Alvermann 2006, Franzak 2006) s’ubiquen en els eixos lectura-adolescència-educació. L’objectiu que aquests treballs comparteixen és el de documentar empíricament com es conceptualitzen els lectors i les lectures al domini lletrat acadèmic, per entendre els efectes que les etiquetes discursives tenen en la construcció de les identitats lectores dels estudiants.

Aquest corpus de treballs consideren que els joves han rebut poca atenció en l’àmbit de recerca i teorització de la literacitat —“but where are the youth?”, pregunta Moje (2002)— com a conseqüència de la tendència de l’Estat de dirigir les subvencions a l’àmbit de la intervenció didàctica lectora de la població infantil. Al darrere d’aquestes decisions polítiques opera la idea que és més fàcil mantenir un lector si se l’acompanya des de l’estadi emergent de lectura que no pas intentar recuperar-lo quan fa temps que ha caigut. La perspectiva dels pedagogs als EEUU coincideix amb la descrita per teòrics locals. Autors com Gómez (1999) i Colomer (2005) argumenten que la majoria d’esforços per fomentar l’hàbit lector recauen en les primeres fases del desenvolupament dels infants, i deixen l’adolescència com una etapa desprotegida. “(...) será más fácil trabajar para no perder un lector que recuperarlo una vez perdido”, argumenta Pedro C. Cerrillo (2001: 49).

D'aquesta dinàmica estructural ha derivat el miratge que sembla que l'aprenentatge lector acabi quan acaba la infància. Diversos autors consideren que aquesta proclivitat ha deixat també seqüeles en la manera en què es concep l'aprenentatge-ensenyament de la lectura des del camp de la recerca i la pràctica educativa. Subratllen, com Moje (2002), que, en el fons, estudiar la lectura en la vida de l'adolescent és estudiar la intersecció literacitat-poder. Els usos vernacles dels joves palesen que la literacitat és ideològica, que hi ha 'altres' maneres de llegir i escriure, i que l'*statu quo* del que compta com a 'bon' text i 'bon' lector es pot no només reptar sinó també transformar.

“Furthermore, if literacy theorists turn our attention to youth and study how they learn the increasingly complex literacy practices required in disciplinary communities, how they reinvent literacies for unique contexts, and how they use literacy as a tool to navigate complex technologies and fragmented social worlds, then we might learn more about literacy learning among children and youth”

(Moje 2002: 99)

La proposta d'aquests estudis és «donar veu» (*give voice*) als adolescents, escoltar-los; documentar les seves experiències i punts de vista per informar el camp de la literacitat. Bona part dels treballs, a més d'explorar la classificació social dels lectors, també aporten informació sobre les pràctiques lletrades dels joves, l'«agència»²⁵ (*agency*) o «resiliència» (*resilience*) lectora i els processos individuals i socials a través dels quals es forgen com a lectors. Consideren que aquesta informació permet travar una perspectiva més complexa de les resistències lectores que expliquen el comportament 'poc lector' d'alguns joves, posicionament que influeix la seva participació a l'aula i, en conseqüència, les oportunitats d'aprendre.

El concepte «struggling reader» no és fàcil de traduir al català. En anglès, apel·la simultàniament a dos significats: als lectors que “es mouen amb

²⁵ Els conceptes «agència» i «resiliència» fan referència a l'actitud resolutiva i a l'esperit de superació personal dels individus (vegeu l'apartat 2.4.4).

dificultat” pel món de la lletra (perquè els costa llegir per alguna raó cognitiva o de concentració) i als lectors que “lluïten” per sortir-se de la lectura (que passen trifulgues quan llegeixen i que malden per acabar i comprendre un escrit amb èxit). Des del punt de vista de l’escola són lectors potencials en risc de fracassar en la formació lectora i en el sistema educatiu. Aquest és el significat amb què s’empra en els treballs plantejats des d’una mirada sociocognitiva a les dificultats lectores (Niles 1997; Moore *et al.* 2000; Paterson i Elliott 2006; Eriksson i Aronsson 2009).

En la literatura específica, el terme va anar representant, també, d’altres maneres de ser lector que implicaven resistència, apatia, desinterès, fins que Bintz (1993) va proposar anomenar-los «resistant readers». Aquest concepte busca explicar per què alguns joves perden l’interès en la lectura. Els lectors que es resisteixen són aquells que recalctren la posició cultural que ocupen en relació amb un grup-classe, un professor o una comunitat escolar. Solen tenir històries llargues i dures de dificultat acadèmica i fracàs lector, tot i que no necessàriament. A l’aula poden adoptar actituds defensives o de passotisme. Aquest perfil lector ha estat explorat per diversos autors (Bintz 1993; Reeves 2004; Baribeau 2004; Williams 2006; Lenters 2006), tot i que cal dir que les teories sobre la resistència a l’educació tenen una llarga tradició (Giroux 1983). Lenters (2006) destaca quatre components de la resistència lectora:

- *El desinterès pels materials acadèmics de lectura*, que els porta a fer lectures fragmentàries i escanejades dels textos, o bé a buscar estratègies per evitar la lectura i tanmateix respondre les preguntes o fer els exercicis. Això es combina amb un interès per textos que llegeixen al marge de l’escola, però que l’escola no recull com opcions lícites de lectura. En perdre l’interès, aquests lectors van perdent, també, l’habilitat lectora.

- *La tria pragmàtica de les preferències lectores*, que s'aguditzza en l'etapa adolescent. La tria respon a objectius pràctics de lectura: llegir ha de servir per alguna cosa diferent al plaer estètic.
- *Identitats de gènere*. La tria dels textos que sí que volen llegir està interceptada per un procés identitari marcat per la relació entre els gèneres textuais i les identitats de gènere. Quan l'escola no valida aquest tipus de literacitats a través de les quals exploren temes relacionats amb la identitat sexual, aleshores els estudiants perceben aquest buit com un rebuig personal.
- *L'agència o resiliència*. Els 'lectors resistents' no només es lamenten de no poder triar, a l'escola, els material de lectura, sinó que també volen ser vistos com el que Alvermann (2003) anomena «lectors capaços» (*capable readers*) convertint-se en «falsos lectors» (Larrañaga i Yubero 2005) en el context educatiu.

Els treballs inscrits en aquesta línia de recerca mostren una posició clara envers la pedagogia i l'escola: reclamen a ambdós àmbits un procés d'adaptació que integri al currículum (com a fonts de coneixement i objectes d'aprenentatge) les noves maneres de llegir i d'escriure que existeixen al món contemporani²⁶. Argumenten que quan la filosofia escolar no considera els textos vernacles que els adolescents llegeixen al marge de l'acadèmia, això contribueix a tensar més la corda ja tensa. “As students move through the school system, the gap between their reading preferences and those of the school grows” (Lenters 2006: 138). El creixement d'aquesta esquerda aniria,

²⁶ La incorporació de les pràctiques lletrades vernacles al currículum escolar comporta d'altres reptes que la comunitat d'investigadors està explorant: quines conseqüències té l'escolarització dels textos vernacles? En quin sentit aquest ús beneficia a l'aprenentatge formal dels joves? En quin sentit l'ús d'aquests textos i pràctiques a l'aula canvia les percepcions dels joves sobre aquests textos que també llegeixen i produeixen lliurement al marge de l'escola? Els motiva o els fa perdre l'interès?

doncs, acompanyat d'un creixement del desinterès lector dels adolescents a l'escola (però d'un interès major per d'altres formes vernacles de lectura).

El canvi que reclamen no només xoca amb l'*statu quo* sinó també amb les identitats dels professors, tenides del que Williams (2006: 151) anomena "the mythology of literacy as transformation". El professor de llengua i literatura entra a l'aula amb l'ideal d'orquestrar la transformació lletrada dels seus alumnes i d'oferir-los el descobriment d'un món que a ell (en teoria) l'apassiona. El professor desitja i espera que algun dia algun alumne li faci saber que ell i els llibres que li va fer llegir li van canviar la vida. D'altra banda, quan un alumne és titllat de 'mal lector' (potser només a través d'una avaluació negativa en una tasca de comprensió lectora) en el fons ho percep com que se l'està avaluant "a ell", i la reacció d'una avaluació negativa pot activar la seva agència (el seu esperit d'autosuperació) en aquell context o provocar una actitud de desídia com a tàctica per no sentir-se malament. "Sometimes these judgements have been positive and inspiring to students, but other times students have felt humiliated, rejected, and demeaned" (Williams 2006: 148).

Aquesta línia de recerca es recolza en els estudis que, des de l'òptica teòrica dels NEL, han explorat les pràctiques lectores adolescents fora de l'entorn acadèmic, amb l'objectiu de reconceptualitzar el paper de la literacitat en les vides dels joves «nadius digitals» (Prensky 2007). Darrere d'aquests treballs, hi ha la idea que les nocions de 'bon/mal' lector i termes afins estan canviant amb l'aparició de les noves tecnologies, i és aquesta contingència que els fa veure en quina mesura aquestes etiquetes són altament i densament ideològiques. El que aquests estudis argumenten és que l'expertesa lletrada dels joves depèn del context en què llegeixen i escriuen (Cassany i Ayala 2008; Knobel 1999; Moore *et al.* 2000; Alvermann 2001 i 2002; Mahiri 2004). Els conceptes de 'bona' o 'mala' pràctica de lectura i fins i tot els d'èxit i

fracàs lector depenen del context: “what counts as powerful literacy in one culture or social context may be relatively ineffectual in another” (Moje 2002: 105).

Els estudis sobre ‘lectors resistents’ confraternitzen amb les preguntes que aquests estudis es plantegen, que busquen repensar els supòsits que sostenen les categoritzacions de lectors al sistema escolar: qui és, en realitat, qui fracassa? L’alumne *només*? O potser *també* l’escola, que no sap adaptar-se i que centra l’aprenentatge en un procés descontextualitzat i abstracte d’adquisició de coneixements i habilitats? Des d’ambdues perspectives, l’aproximació instrumental que des de l’escola es fa a l’ensenyament de la lectura (a partir d’exercicis i textos formals i literaris) es veu com una pràctica que rutinitza l’acte lector i que n’anestesia la dimensió d’experiència lliure.

2.4.3 L’«a-lletrat» (*aliterate*)

Al món anglosaxó s’està estenent el terme «aliteracy» (que podríem traduir com «alletrat») per designar les persones que, malgrat saber llegir i estar en disposició de fer-ho, *opten* per no llegir (Mikulecky 1978; Thimmesch 1983; Beers 1996; Agee 2005). Aquest terme no s’ha de confondre amb «lletrat» o «analfabet». Els lectors ‘alletrats’ poden llegir (no tenen limitacions cognitives) però prefereixen obtenir informació des d’altres recursos visuals i orals. Són ‘poc lectors lletrats’ que per raons diverses (desmotivació, desinterès, preferències personals, manca de temps, prioritat de l’oralitat i d’altres textos no verbals, etc.); no estan disposats a invertir temps de la seva vida llegint. Sovint, al darrere d’aquesta apatia lectora no hi ha un sentiment hostil envers l’acte mateix de llegir (als alletrats no els sembla malament que els altres siguin lectors febrils). Es tracta més aviat d’una actitud apresada dins del grup social al qual es pertany o, en alguns casos, una postura definida com a conseqüència de no haver-se apropiat de la lectura com un procés estètic i experiencial, valor propi de la nostra cultura.

Beers (1996) classifica els joves estudiants ‘alletrats’ segons el comportament i les actituds que mostren envers la pràctica lectora acadèmica. Als «lectors adormits» (*dormant readers*) els agrada llegir, es consideren lectors a si mateixos però no poden o no volen trobar el temps per llegir. Als «lectors descompromesos» (*uncommitted readers*) no els agrada llegir i solen tenir una concepció instrumental de la lectura com una habilitat (no pas, per tant, una visió estètica de la lectura); pensen que potser algun dia poden aconseguir que els agradi llegir. Els «lectors desmotivats» (*unmotivated readers*) comparteixen amb els darrers la visió instrumental de la lectura i, en el context acadèmic, la defineixen com una activitat consistent a “respondre preguntes per als professors”. Per aquest perfil d’alletrats’, les paraules no formen imatges en la ment; la diferència entre els «lectors descompromesos» i els «desmotivats» és que els darrers parlen malament dels que sí que són lectors.

Els estudis que exploren la psicologia del lector ‘alletrat’ consideren que la visió cognitiva del procés lector no pot abordar la pregunta de per què adolescents capaços de llegir (sense problemes cognitius o de concentració que han pogut desenvolupar les habilitats lectores) no llegeixen. Des d’aquesta perspectiva no es busca explicar el desinterès lector com dificultats d’aprenentatge, patologies o desordres del llenguatge sinó com decisions personals marcades per factors biogràfics, socials i acadèmics molt complexos i no només cognitius.

2.4.4 Etiquetes lectores i «agència»

Els estudis que descriuen les etiquetes lectores —especialment els arrelats en la pedagogia crítica anglosaxona— han reinterpretat el concepte d’«agència» o «agentivitat» (*agency*), provinent de la lingüística i la psicologia cognitivista. En general, el concepte «agència humana» (*human agency*) fa referència a la capacitat que tenen els individus d’adoptar una postura, representar-se a si

mateix envers els altres, prendre iniciativa i esforçar-se per controlar — segons els seus objectius personals— l'entorn que els envolta (Cots 2004). Per tant, aquest concepte interrelaciona la subjectivitat, la iniciativa i el poder. L'organització de les societats col·loca els individus en posicions socials diferents dins l'estructura social; l'agència (o resiliència) activa seria la solvència d'aquells individus que aconsegueixen resituar-se en el teixit social que els porta a assumir una posició social millor. Des d'aquesta perspectiva, els individus es veuen com agents socials que, amb les seves accions, desencadenen transformacions concretes i visibles de la realitat social que viuen. El concepte d'agència està, doncs, estretament lligat als processos de construcció de la identitat.

En el context de la literatura específica sobre el desenvolupament lector, «agència» fa referència a la capacitat dels subjectes de triar la direcció de les seves trajectòries lletrades. “During life in general and literacy learning in particular, adolescents exert their agency or “self-direction” (Holland *et al.* 1998: 4), facing choices, making decisions, and considering possible consequences” (Moore i Cunningham 2006: 129). Des d'aquesta perspectiva, les persones es veuen com a agents (de la seva vida, família, organització, grup social, etc.) que, malgrat estar influïts per una estructura social determinista i desigual, fan activament coses per millorar la posició al món que ocupen en el marc de l'estructura social. Per tant, la idea d'agència connecta els rols que cada individu desenvolupa dins l'estructura social amb el tipus de participació (activa/passiva) que posa en joc per assumir o transformar l'estructura social. Els individus, entesos com a actors socials, actuen dins del món social, i només aquells amb una actitud activa sòlida aconsegueixen, a través de les seves accions, transformar la seva realitat.

En l'estudi de cas que més endavant presentarem hem considerat l'agència dels informadors en relació amb el procés de construcció de la identitat

lectora, dins i fora de l'entorn acadèmic. A través d'aquest concepte i de la reconstrucció de les seves històries lectores (vegeu el capítol 4) hem documentat com han reultat les posicions com a lectors que el sistema acadèmic els havia assignat. Hem descrit els principis de la seva agentivitat. Les seves històries són, també, dades que reulen les definicions de què compta —dins del sistema acadèmic— com a 'bon' o 'mal' lector. D'altra banda, les anàlisis dels textos vernacles en paper i digitals (vegeu els capítols 6 i 7) han permès, també, documentar com els informadors empenen els textos per millorar la seva agència i posició dins de la xarxa social d'amics. A través de l'escriptura vernacle milloren o defensen la seva imatge social envers els amics o parelles. L'agència i la identitat són, per tant, elements que impulsen i articulen la seva participació en pràctiques lletrades vernacles.

2.5 La intersecció: identitat lectora i pedagogia

L'ensenyament de qualsevol matèria posa en joc, al costat dels elements metodològics (com ensenyar) i psicopedagògics (com s'aprèn), la concepció de l'objecte mateix (què és i com és el que s'ensenyava).
(Castellà 2005: 42)

És lògic que, si històricament la lectura s'ha entès com una habilitat universal, plana i homogènia per a tots els individus i contextos lectores, les maneres escolars d'ensenyar a llegir hagin estat, també, universals, planes i homogènies. La didàctica reproduïx les cosmovisions lectores dominants a les noves generacions pel fet de construir-se a partir dels models teòrics reconeguts per la comunitat científica de referència. La pedagogia, en tant que sistema que orienta i estructura el processos d'aprenentatge, té efectes per als estudiants, en dirigir-los cap al desenvolupament de coneixements i procediments concrets en relació amb una àrea del coneixement. La prioritització de certs coneixements i procediments genera, paral·lelament, actituds i valors concrets no només envers allò que s'ensenyava sinó també

sobre aquells continguts que no es fan visibles. El sistema acadèmic tria, d'entre els coneixements disponibles, aquells que considera cabdals en la formació de les noves generacions, i pren decisions sobre quina és la manera més adient d'ensenyar-los i d'aprendre'ls. I els estudiants s'etiqueten (com a 'bons' o 'mal' lectors) d'acord amb aquests coneixements que el sistema d'avaluació privilegia. La pedagogia és, doncs, un sistema selectiu i directiu que guia els valors i les imatges que els alumnes s'apropien de cada espai disciplinari de coneixement. La problemàtica rau en el fet que, alhora que ofereix, inevitablement també limita.

Segons Gee (1990) les identitats lletrades que els individus configuren solen estar molt associades a una imatge ideal del lector lligada a l'habilitat crítica de donar sentit a textos particulars, en concret aquells ben valorats socialment, acadèmicament i en la comunitat d'escriptors i crítics, com és el cas de la literatura, la poesia o el discurs escrit formal. Aquest és, també, el lector ideal que la pedagogia busca construir i, per tant, és la representació implícita que intervé el desenvolupament lector dels joves quan arriben a la secundària. En part, aquestes imatges socials del 'bon' lector i la 'bona lectura' s'han transmès des de l'aula de llengua i literatura.

D'aquestes conseqüències reflexionarem al llarg dels apartats següents, tenint en compte que les experiències a l'escola afecten tant la motivació i participació dels estudiants a l'aula (McCarthy 2001) com les cosmovisions que desenvolupen sobre allò que aprenen. En aquest segon bloc del capítol ens preguntem per les conseqüències de la pedagogia pel que fa al desenvolupament de les identitats lectores adolescents. Al llarg dels apartats següents analitzarem els tres models lectors paradigmàtics que han estat absorbits pel discurs pedagògic. L'objectiu és descriure i entendre els efectes que la pedagogia té en la construcció de les identitats lletrades de l'alumnat, en concret, d'aquells estudiants desconnectats a l'aula de llengua i literatura.

2.5.1 Anàlisi de les perspectives paradigmàtiques

L'objectiu d'aquest apartat és analitzar les tres perspectives paradigmàtiques que ha encunyat l'ensenyament de la lectura a Catalunya i a Espanya. Ens basem en la distinció prèvia²⁷ de Daniel Cassany (2006a: 24) sobre el desenvolupament històric de tres representacions de la lectura: a) la concepció lingüística, b) la concepció psicolingüística i c) la concepció sociocultural. El criteri d'aquesta classificació radica en la manera com cada model explica el procediment d'obtenció del significat durant el procés lector:

- a) La perspectiva lingüística s'interessa especialment pel reconeixement del *codi escrit*,
- b) la perspectiva psicolingüística posa l'accent en els *processos mentals* que es desenvolupen quan llegim i
- c) la perspectiva sociocultural es focalitza en els *pràctiques lletrades*, en els significats individuals, socials i culturals que s'associen a l'ús dels textos.

La taula 3 sintetitza des d'un enfocament contrastiu els trets essencials de cada concepció i en dissectiona els principis fonamentals segons tres dimensions d'anàlisi: la concepció, l'adaptació didàctica i la identitat lectora.

- Per *concepció lectora* s'entén la perspectiva teòrica general sobre la lectura i l'aprenentatge lector que s'adopta. Les bases conceptuals de la pràctica educativa condicionen significativament l'aprenentatge, en divulgar definicions sobre què és llegir, què és un text i qui són els lectors.

²⁷ Altres autors han descrit distincions similars, com és el cas de Roger W. Shuy (1977: vi) des del camp de la lingüística. L'autor identifica tres aproximacions a l'estudi de la lectura: a) l'aproximació lingüística, b) l'aproximació psicològica i c) l'aproximació sociològica.

- Per *adaptació a l'aula* s'entén el procés que porta la teoria lectora a la realitat de l'aula. En aquesta conversió del model a la pràctica educativa, els punts de partida teòrics es tradueixen en un conjunt d'objectius d'aprenentatge concrets que s'ordenen seqüencialment al llarg de les etapes escolars. El procés d'aprenentatge es gestiona mitjançant materials i exercicis dirigits des de mètodes educatius concrets.
- Per *identitat lectora* o *el punt de vista de l'estudiant* s'entén la conceptualització del lector que es promou a través del discurs escolar i del discurs avaluador. Els objectius d'aprenentatge fixats pel sistema acadèmic es basen en definicions sobre les habilitats, els gustos, els hàbits, les preferències i els coneixements que els alumnes han de desenvolupar per esdevenir 'bon lectors' segons la concepció acadèmica.

Disposem d'estudis previs descriptius que presenten les tres perspectives sobre la lectura (Cassany *et al.* 1993; Cassany 2006a). Aquí ens interessa centrar-nos en l'anàlisi dels punts que distancien i apropen aquests tres models didàctics i, per tant, despleguem una *anàlisi transversal* entre les tres aproximacions a partir dels tres focus d'atenció que acabem de descriure. Aquest plantejament és diferent a les descripcions més habituals, que solen aportar una anàlisi intensiva (*vertical*) de cadascun dels models lectors. Amb la mirada transversal busquem entendre en quina mesura aquestes perspectives que s'han anat substituint en el temps són complementàries i poden funcionar conjuntament. D'altra banda, analitzem el punt de vista de l'estudiant, és a dir, la visió que l'alumnat construeix sobre què és llegir. La taula 3 constitueix el suport de referència que guia l'anàlisi.

| | | LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA | LA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA | LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL |
|--------------------|--|--|---|--|
| CONCEPCIÓ LECTORA | <i>Què és llegir?</i> | <input type="checkbox"/> Descodificar els símbols gràfics en el conjunt d'estructures de significat més àmplies (sintagma, oració, paràgraf, text). | <input type="checkbox"/> Comprendre el sentit d'un discurs escrit i opinar-lo. | <input type="checkbox"/> Adoptar un rol lector <input type="checkbox"/> Generar una mirada crítica sobre la societat. |
| | <i>Concepció del text</i> | <input type="checkbox"/> Lectura de textos modèlics (varietat estàndard i culta) = lectura extensa de textos literaris. <input type="checkbox"/> El significat del text està codificat en el text. | <input type="checkbox"/> Textos autèntics <input type="checkbox"/> Els significats del text es generen com a resultat d'un procés interactiu entre la dimensió lingüística aportada pel text i la dimensió psicològica aportada pel lector. | <input type="checkbox"/> Textos autèntics i polèmics <input type="checkbox"/> Els significats del text es generen com a resultat d'una mirada crítica sobre el món. El text és un recurs per conceptualitzar el lector dins del marc del món. <input type="checkbox"/> El discurs i els textos són per defecte ideològics. |
| ADAPTACIÓ A L'AULA | <i>Focus didàctic</i> | <input type="checkbox"/> Aprenentatge i automatització de la tècnica. <input type="checkbox"/> Ampliació del lèxic d'una llengua. <input type="checkbox"/> Ampliació del reconeixement dels patrons sintàctics i gramaticals que regulen la llengua. | <input type="checkbox"/> Ensenyament de les estratègies lectores (gestió dels coneixements previs, predicció, formulació d'hipòtesis, etc.). <input type="checkbox"/> Construcció de contextos de lectura significatius i motivants. <input type="checkbox"/> Desenvolupament de les microhabilitats lectores. | <input type="checkbox"/> Detectar el discurs ideològic del text i controlar-lo. <input type="checkbox"/> Construcció de contextos de lectura significatius i motivants. |
| | <i>Instrumentes i objectius de l'avaluació</i> | Test psicomètric Lectura extensiva Comentari de text <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Velocitat lectora <input type="checkbox"/> Adquisició lingüística <input type="checkbox"/> Expressió escrita <input type="checkbox"/> Emmarcar el text en la tradició literària | Diversitat de lectures i discursos. Diversitat d'exercicis. Lectura intensiva i extensiva. Comentari de text <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Implícits <input type="checkbox"/> Expressió escrita <input type="checkbox"/> Emmarcar el text dins d'un acte comunicatiu. | Discussió Comentari crític del text <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Implícits <input type="checkbox"/> Discutir i escriure sobre el món. <input type="checkbox"/> Emmarcar el text dins d'un acte comunicatiu. |
| IDENTITAT LECTORA | <i>Per a què em serveix llegir?</i> | <input type="checkbox"/> Millorar l'escriptura <input type="checkbox"/> Millorar la qualitat de la llengua <input type="checkbox"/> Conèixer clàssics literaris | <input type="checkbox"/> Millorar l'escriptura <input type="checkbox"/> Millorar la qualitat de la llengua <input type="checkbox"/> Conèixer textos diversos <input type="checkbox"/> Discutir idees amb els meus companys | <input type="checkbox"/> Pensar sobre el món. <input type="checkbox"/> Parlar i escriure amb més convicció. <input type="checkbox"/> Relacionar-me amb els meus companys. <input type="checkbox"/> Per a llegir qualsevol tipus de discurs (textual o visual). |

Taula 3. Perspectives paradigmàtiques en l'ensenyament de la lectura

2.5.1.1 Concepcions lectores

Articular una teoria general de la lectura implica respondre l'interrogant "Què és llegir?". La resposta inclou un punt de vista sobre què és un text i com es genera la comprensió. En qualsevol cas, independentment de la dimensió de la lectura que s'emfasitzi, totes les propostes sobreentenen — com si fos un axioma tàcit— que llegir és "llegir alguna cosa", —és a dir, un "verb transitiu" (Gee 1990: 40; Cassany 2006a: 23)— i que, durant la lectura, el lector n'adquireix un significat. Vegem com les tres grans perspectives sobre la lectura encaren aquesta qüestió.

Per a la perspectiva lingüística, desenvolupada a partir de la dècada dels cinquanta (Gudschinsky 1976), llegir és una experiència essencialment lingüística condicionada per la doble condició del signe lingüístic (significant i significat). Llegir consisteix, per una banda, a descodificar els símbols gràfics en el conjunt d'estructures de significat més àmplies (el sintagma, l'oració, el paràgraf, el text) i, per l'altra, a reconèixer en el text els patrons sintàctics i gramaticals que prescriuen i regulen la llengua escrita. La lectura es produeix quan hi ha una identificació de les unitats de la llengua i se'n recupera la correlació fònica i el referent semàntic.

Les teories alineades amb la concepció lingüística des de la lingüística descriptiva es basen en un model funcional de reconeixement de les paraules. Aquest, es fonamenta en dos supòsits sobre el funcionament del sistema humà de processament de la informació (Lupker 2005: 40):

- S'organitza en una sèrie d'estadis de processament sistematitzats i jerarquititzats que no es superposen.
- És un sistema autònom que només funciona amb la informació emmagatzemada en ell mateix.

L'activitat lectora es concep com una destresa tècnica que involucra l'habilitat de control visual de la dimensió fònica i gràfica de la llengua escrita (Srivastava i Gupta 1983: 534); per tant, requereix una doble 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, *et al.* 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.

Les grans crítiques a la visió lingüística es forgen a partir de la dècada dels vuitanta des dels cercles de la sociolingüística i de la psicologia educativa. Els arguments principals són:

- La concepció lingüística 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 (Stubbs 1980: 21).
- Només descriu la primera fase (el codi de la superfície) d'un procés més sofisticat i complex: “leer no es descodificar, pero para leer es necesario poder descodificar” (Solé 1992: 43).
- La comprensió consisteix a generar significats *des del* text i no pas a obtenir el significat *codificat* en el text (Smith 1971; Goodman 1967 i 1975).
- L'error essencial d'aquest plantejament és que oblida que el més important de la lectura és la comprensió (Cassany *et al.* 1993: 193).
- Es tracta d'una mirada positivista a la lectura (Cassany 2006a: 25) construïda a partir d'una concepció empírica i descontextualitzada

que no té en compte els aspectes cognitius i psicològics que el lector aporta.

La perspectiva psicolingüística descentralitza el desenvolupament lector del processament lingüístic i posa l'accent en els processos mentals interns que ocorren durant l'experiència lectora. Saber llegir consisteix a saber comprendre i interpretar un text. D'una banda, "comprendre" un escrit implica reconstruir la base del text i elaborar un model textual de situació referencial. De l'altra, "interpretar" consisteix a detectar les pautes i indicis aportats pel text i alhora a formular opinions i valoracions pròpies sobre el contingut. Al llarg d'aquest procés, el lector posa en joc estratègies cognitives de mostreig, predicció, confirmació i correcció dels significats que es van generant i negociant.

En el marc d'aquest enfocament s'han desenvolupat seqüencialment tres models que expliquen el funcionament de la comprensió lectora: el «model *bottom up*»,²⁸ (Bloomfield 1930), el «model *top-down*»,²⁹ (Goodman 1967; Smith 1971) i el «model interactiu» (Goodman 1975; Solé 1992; Kintsch 1998). Descriurem el darrer model perquè recull, sintetitza i amplia els anteriors.

Els models interactius integren en un procés simultani els processos de descodificació i anticipació descrits respectivament pels models ascendents i

²⁸ Els "models ascendents o *bottom up*" se centren en el text i 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.

²⁹ 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, en llegir, el lector activa el seu coneixement previ sobre el contingut del text i posa en joc diversos recursos cognitius per establir anticipacions.

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)

La concepció psicolingüística 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) i que el significat del text es construeix per part del lector. Els objectius que guien les lectures són variats i condicionen la interpretació del text. Podem llegir per obtenir una idea global del text, per obtenir una informació específica, per plaer, per aprovar un examen, etc.

S'assumeix que la comprensió del text deriva de la interrelació entre allò que es llegeix 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).

Les crítiques als models psicocognitius de la lectura es desenvolupen a partir de la dècada dels vuitanta des de posicions disciplinàries diverses dins de les ciències socials, com la sociologia, l'antropologia i la psicologia social. Aquest paradigma, encara poc conegut a Catalunya i Espanya, s'associa al corpus de recerques dels NEL, que hem presentat al capítol 1. La seva mirada està conceptualment i metodològicament estructurada per les idees i interessos següents:

- La idea que l'aprenentatge lector és una pràctica social situada que no es pot definir ni ensenyar només com un conjunt de microhabilitats cognitivament jerarquitzades que, una vegada apreses, l'individu aplica sistemàticament en cada context lector.
- L'interès per documentar els usos i els significats socials que té la lectura en la vida privada de les persones, i la convicció que cal ampliar a l'entorn social el focus d'estudi dels processos lectors, tradicionalment confinat a l'escenari educatiu.
- L'objectiu pedagògic de potenciar la reflexió crítica de l'alumnat a partir dels textos diversos i no només canònics.

Les aproximacions socioculturals a la literacitat constitueixen una resposta alternativa als models psicològics i lingüístics que han dominat la instrucció acadèmica sobre la lectura i l'escriptura. En general, destaquen per emfasitzar qüestions ideològiques i promoure la implicació social del lector des del contingut del text. També fomenten les reflexions socials, culturals 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. Des d'aquesta òptica, s'assumeix que “para entender cómo funcionan estos dos elementos [la lectura i la escritura]³⁰ no basta con observarlos en sí mismos” (Zavala 2002: 19).

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, desenfesitza 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-la com: “an asocial cognitive skill with little or nothing to do with human relationships” (Gee 1990: 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 així.

“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 i Hamilton 1998; Gee 1990; Street 1984) (vegeu el capítol 1) constitueixen un corrent actiu i molt valorat a nivell mundial. Postulen que no hi ha una manera “essencial” o

³⁰ El claudàtor és nostre.

“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 el domini 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. Això els porta a descriure i comprendre el caràcter plural i social de la literacitat des d’un punt de vista global (teòric) i local (des de la perspectiva èmica —subjectiva, emotiva— dels individus), assumint que els significats lletrats que monitoritzen les pràctiques lletrades de la gent es desprenen dels discursos històrics, socials i culturals sobre l’escriptura i la lectura.

2.5.1.2 Adaptacions a l’aula

Cada perspectiva adapta els principis fonamentals de la teoria lectora en què es basa a la didàctica de les àrees de llengua i literatura. En aquest procés de traducció del model teòric al context d’ensenyament d’aula es construeixen materials didàctics a partir de la definició d’objectius d’aprenentatge que reproduïxen les visions teòriques sobre l’activitat lectora. Cada plantejament ritualitza el processament del text de maneres diferents.

El plantejament didàctic de l’orientació lingüística s’associa a una definició tècnica del procés de lectura. L’objectiu que es prioritza és l’automatització de la mecànica de la descodificació fonològica de les unitats lèxiques i el reconeixement de les regles sintàctiques gramaticals de la llengua. La instrucció pedagògica es construeix en base als postulats següents:

- El desenvolupament fonològic és el prerrequisit per prendre consciència de les paraules, les síl·labes i els fonemes (Adams 1990: 293).
- El procés lector és universal i estàndard (Goodman 1975) perquè l’habilitat descodificadora, una vegada apresada, és aplicable a

qualsevol tipus de text i situació. Les habilitats lectores es poden aïllar, definir amb precisió i ser mesurades amb independència a través d'exercicis i tests psicomètrics de lectura. Les capacitats lectores dels joves són pronosticables i els progressos avaluable objectivament.

- Els textos que es treballen han de representar la varietat estàndard i culta perquè han de constituir-se com a models de llengua i de bona escriptura. Els textos literaris són els que millor desenvolupen aquesta finalitat.
- El contingut d'un text és únic i universal: correspon al missatge que l'autor hi ha codificat. Cal dir que aquesta convencionalització del context de recepció del text és deutora de tota la tradició filològica de segles, però es consolida amb l'estructuralisme formal i el generativisme que han dominat el pensament lingüístic del segle XX (Calsamiglia i Tusón 1999: 105-106).

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. Per una banda, els textos s'usen com a marcs per a l'estudi de la dimensió ortogràfica, sintàctica i gramatical de la llengua: es llegeix amb la finalitat de millorar l'ortografia i d'adquirir nou vocabulari i estructures gramaticals i sintàctiques cada vegada més complexes. Els textos funcionen com a models de 'bona' llengua i 'bona' escriptura. Per l'altra, els exercicis que s'empren, generalment de resposta única, es centren en l'estudi de la llengua. També s'usen tests per mesurar l'habilitat lectora i el progrés de l'alumne que, en molts casos, es plantegen com a instruments d'ensenyament i avaluació de la lectura. Si bé aquesta visió analítica i mecànica de la lectura ha quedat teòricament desterrada per visions més psicològiques, encara predomina com enfocament didàctic durant els primers anys escolars (Cassany *et al.* 1993: 190).

El plantejament didàctic de l'orientació psicolingüística promou el desenvolupament d'habilitats i competències lectores diverses a través de l'ensenyament de les estratègies lectores, concepte que 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 propostes didàctiques generades per aquesta mirada amplien l'abast de la perspectiva lingüística, en considerar les estratègies globals de comprensió i d'altres factors que condicionen la participació de l'alumne en les pràctiques d'aprenentatge. Els elements distintius de la didàctica de la perspectiva psicolingüística són:

- La motivació és un element cabdal en l'aprenentatge i el consegüent foment d'activitats amenes pensades per afavorir l'interès i la implicació de l'alumne en les activitats. Amb aquesta finalitat, 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 *et al.* 1993: 226).
- La dimensió subjectiva i psicològica del lector actua activament en el procés de comprensió textual i el consegüent foment d'exercicis de resposta oberta i d'activitats cooperatives de lectura on la interpretació es construeix en base a diversos punts de vista o textos.
- Els objectius de lectura, que poden ser molt variats (estudiar, resumir, buscar informació, etc.), condicionen l'ús que el lector fa del text. Coherentment, la lectura 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.
- Els alumnes han d'entrar en contacte amb els usos reals de la llengua (és a dir, varietats dialectals, registres, estils i formats diversos) que

coneixen i usen en la vida diària. Coherentment, es treballen textos autèntics³¹ —extrets d'entorns no acadèmics, exempts d'un objectiu pedagògic intern.

- La idea que llegir a l'escola ha de servir per ser millor lector a fora d'aquest context, i el foment de la implicació (lectora, personal, social) de l'alumne amb els textos, la cultura i el món.

L'objectiu és crear el que Isabel Solé (1992: 62) anomena «lectors autònoms» capaços d'aprendre a partir dels textos. 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, però la lectura en conjunt es planteja des d'una mirada menys centrada en la llengua. És una obvietat destacar que el plantejament que la perspectiva psicolingüística adopta es fonamenta en els principis de les teories constructivistes de l'aprenentatge-ensenyament de la lectura i, especialment, en la noció d'«aprenentatge significatiu» (Ausubel *et al.* 1963; Vigotski 1978).

El plantejament didàctic que adopta la perspectiva sociocultural es basa en una mirada global, ideològica i crítica sobre els usos i els significats dels textos per part dels usuaris. En l'adaptació didàctica s'introdueix tant la reflexió crítica sobre la dimensió ideològica del text com la consideració del caràcter situat de l'activitat lectora:

³¹ Cassany *et al.* (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. 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, fomentant la seva participació a les activitats d'aula i la seva implicació social (crítica) en la comunitat.

- Llegir o escriure es conceben com pràctiques lletrades socioculturals i els textos com a esdeveniments comunicatius on s'impliquen qüestions personals i ideològiques a través de la llengua, els formats textuais i els usos.
- En el procés de producció i recepció d'un text, és a dir, en la interacció amb l'escrit, autor i lector construeixen i adopten rols i identitats concretes. La idea és que llegint i escrivint, autor i lector s'impliquen i participen en un procés social. Per tant, 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. La funció de la didàctica seria aconseguir que els estudiants fossin conscients d'aquests factors.

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*). 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 (orals i escrits) 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, buscant el que Lankshear i Knobel (1997) anomenen «una ciutadania activa» (*active citizenship*). Consideren que la clau de l'aprenentatge

és l'atribució d'agència³² a l'estudiant que el porti a posicionar-se davant els fets i els textos (McCarthy 2002; Pahl i Rowsell 2005; Moore i Cunningham 2006). Així ho constaten Pahl i Rowsell (2005: 98): “One of the unspoken truths about teaching and learning is that the more agency we give to students, the more they learn.”.

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 que aquesta construcció cultural de la textualitat implica un posicionament per part de l'autor però també 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 (a ser possible triats per ells mateixos) amb certa autonomia. La idea és que l'ensenyament de les diverses formes textuais i les diverses pràctiques lletrades produïdes per la interacció humana poden comportar «pedagogies de creixement orgànic» (Freiberg i Freebody 1997).

Per aquestes raons, la pedagogia de la lectura 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

³² Per a una definició del mot «agència» (*agency*), vegeu l'apartat 2.4.4.

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 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. La gestió de la veu de l'alumne a l'aula és un aspecte d'actualitat que està gestant moltes recerques (Cook-Sather 2002 i 2007). Aquest plantejament també repta d'altres elements: la funció del professor, els textos que es treballen i els sistemes d'avaluació que s'apliquen.

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 èmfasi 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 l'ús 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. Algunes de les activitats lectores (Alvermann *et al.* 1999; Marsh i Millard 2000; Pahl i Rowsell 2005; Cassany 2006b, 2008 i 2009; Compton-Lilly 2008; Martí 2009) que es fomenten són: la lectura de textos contrastats amb diversos punts de vista, autors i tesis, la reflexió sobre la intenció de l'autor i la seva ideologia (en lloc de cercar la idea principal del text) i el treball cooperatiu en parelles o grups dirigit a construir interpretacions socials i col·lectives dels textos (i no pas només individuals).

2.5.1.3 Identitats lectores

Les teories sobre les concepcions lectores es quedarien aquí i no donarien gaire importància a la visió de l'estudiant. De fet, la idea de reflexionar sobre la configuració de les identitats lectores és una visió subsidiària del plantejament sociocultural. Des d'aquesta perspectiva es considera que les teories lectores i pedagògiques sobre la formació lectora incideixen en la manera com nens i joves s'apropien dels significats i valors associats a la lectura en la seva comunitat acadèmica i social de referència. L'exposició de l'alumne a maneres particulars d'“estudiar” la lectura condiona, també, els

ritus d'ús dels textos fora del context acadèmic, així com el punt de vista que desenvolupen sobre els beneficis que pot tenir en la seva vida personal, acadèmica i professional. Ells són l'objectiu de la pedagogia i per aquesta simple condició és rellevant explorar el punt de vista ideològic i emotiu que desenvolupen.

Cada combinació teoria-didàctica genera concepcions sobre què compta com a 'bona' o 'mala' lectura i, per tant, té efectes en el procés de construcció de les identitats lectores dels aprenents, en els comportaments i posicionaments lletrats que defineixen. Les imatges que els alumnes reben i integren sobre la lectura són l'objecte d'anàlisi de l'apartat que segueix. Entenem que en la representació que els estudiants "aprenen" sobre la lectura s'hi articulen diverses ideologies: a) què compta com a 'bona' i 'no tan bona' lectura, b) quines conductes caracteritzen al 'bon' i al 'no tan bon' lector, definides mitjançant etiquetes discursives que polaritzen la identitat dels lectors, i c) com s'interpreta el desinterès per la lectura. La taula 4 sintetitza i guia l'anàlisi que presentem.

| | | LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA | LA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA | LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL |
|--|---|---|--|---|
| ¿QUÉ COMPTA COM A LECTURA? | | <ol style="list-style-type: none"> El domini de la tècnica de la codificació-descodificació del codi escrit. | <ol style="list-style-type: none"> La comprensió del sentit del text a través de l'aplicació de diverses microhabilitats lectores. El domini de la tècnica de la codificació-descodificació del codi escrit. | <ol style="list-style-type: none"> La generació d'un discurs crític sobre la societat (la definició personal d'un punt de vista sobre el món). La comprensió del sentit del text a través de l'aplicació de diverses microhabilitats lectores. El domini de la tècnica de la codificació-descodificació del codi escrit. |
| IDENTITATS LECTORES | <i>Criteris de definició de la conducta lectora</i> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rapidesa lectora. <input type="checkbox"/> Quantitat de textos llegits. <input type="checkbox"/> Coneixements lingüístics, gramaticals i literaris. <input type="checkbox"/> Domini de l'expressió escrita. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Autonomia lectora. <input type="checkbox"/> Coneixement del món. <input type="checkbox"/> Motivació lectora. <input type="checkbox"/> Reflexions personals. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Intuïció. <input type="checkbox"/> Reflexió social. <input type="checkbox"/> Argumentació escrita i oral. |
| | <i>Les etiquetes polars</i> | El 'bon lector' <i>versus</i> el 'mal lector' | El 'lector expert' <i>versus</i> el 'lector aprenent' | El 'lector crític' <i>versus</i> el 'lector vulnerable' o 'passiu' |
| COM S'INTERPRETA EL DESINTERÈS PER LA LECTURA | | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dèficit en l'automatització de la tècnica. <input type="checkbox"/> Domini dèbil del lèxic i la gramàtica. <input type="checkbox"/> Manca d'interès per la cultura literària. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Defectes en la gestió de les microhabilitats. <input type="checkbox"/> Hàbits de lectura mal adquirits. <input type="checkbox"/> No es crea una representació global del text adequada. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No apropiació dels valors socioculturals vinculats a la pràctica lectora en una comunitat. <input type="checkbox"/> Manca d'interès i compromís social. |

Taula 4. La identitat lectora en relació a les perspectives paradigmàtiques sobre l'ensenyament de la lectura

L'èmfasi que la perspectiva lingüística posa en la part més tècnica de la lectura fa que l'estudiant aprengui que el més important quan es llegeix és descodificar 'bé' i ràpid les paraules del text. Des d'aquest enfocament, els lectors es classifiquen segons el domini que mostren sobre els procediments d'interacció amb els textos (precisió i fluïdesa en la lectura oralitzada, rapidesa lectora, quantitat de textos llegits i coneixements lingüístics, gramaticals i literaris que es van desenvolupant al llarg de les experiències textuais). L'objectiu didàctic 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 que, per alguns, esdevé un cercle sense sortida: a) per llegir cal disposar de paraules i d'estructures lingüístiques que cal reconèixer durant l'acte lector, b) s'assumeix que, si un lector no està familiaritzat amb les estructures gramaticals o el lèxic d'un text (si no ha assolit un mínim cabal lèxic), aleshores tindrà dificultats per accedir als continguts (Goodman i Greene 1977: 27 i c) aquestes dificultats amb la llengua el portaran a llegir menys i, per tant, a desenvolupar un bagatge lingüístic i discursiu menys sofisticat que el perjudicarà en experiències textuais posteriors.

El 'bon lector' és el lector veloç i àgil que acumula lectures de textos, li agraden les paraules escrites i sap gaudir-ne estèticament, i cada vegada està més preparat per llegir textos més sofisticats lingüísticament i més complicats intel·lectualment. El criteri per ordenar els lectors es basa en el judici del codi, segons el grau de domini de la mecànica de descodificació i atribució de significats. En contrapunt, el 'mal lector' és el lector lent, que comet errors en el procés d'oralització de la lletra i li costa donar sentit a les paraules: llegeix però no entén plenament allò que ha llegit. Als joves que no llegeixen se'ls acostuma a fer un diagnòstic des del punt de vista del dèficit tècnic, lèxic i cultural, i és en aquests aspectes en què es fixa l'avaluació oral i escrita. Les dificultats tècniques els porten a adquirir menys vocabulari, a disposar de

menys recursos lingüístics i discursius per expressar-se i parlar del que han comprès, i tot plegat els porta a expressar-se amb debilitat en els contextos d'avaluació.

El lingüista Leonard Bloomfield (1930 i 1942) descriu la identitat del 'poc lector' des de la perspectiva estructural, que conceptualitza la lectura com un procés fonamentalment mecànic de descodificació i oralització 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)

La perspectiva psicolingüística articula el model lector des dels processos cognitius que ocorren a la ment quan els individus llegim. Quan el model es tradueix al pla de la didàctica, porta els estudiants a aprendre que llegir és un procés complex, articulat en diversos nivells de comprensió (el retoricolingüístic, l'estructura del text i la tipologia del gènere, la interpretació del contingut, etc.). Els detalls són fonamentals: fixar-se en els antecedents dels pronoms, els camps semàntics, la semàntica dels adjectius que l'escriptor subtilment ha triat, les fineses difícils de copsar que estableixen les conjugacions verbals, etc. Llegir exigeix concentració perquè activa moltes habilitats que s'han de posar en joc simultàniament; per entendre els textos cal tenir certa cultura i coneixement del món però, alhora, els textos serveixen per aprendre coses noves. L'alumnat digereix i assimila la idea que llegir és un procés textual i cognitiu feixuc, amb poca connexió amb l'experiència vital. Llegir és una activitat costosa, d'especialització, exclusiva, interessant per als amants de la llengua i dels textos, però no tothom hi té un accés fàcil.

El 'lector expert' és aquell lector autònom que té recursos per cercar la informació que necessita per comprendre el text i que es mou per una motivació intrínseca pel saber a través de la llengua. El 'lector expert' sap apropiat-se els textos (especialment el literari i el poètic) donant-los sentit en el marc de la pròpia vida, i sap emprar-los per reflexionar sobre què significa viure i ser humà en general i en particular. El 'lector aprenent' està en el procés de construir aquesta visió dels textos. Des de la perspectiva psicolingüística el jove desapassionat per la lectura no ha sabut desenvolupar l'experiència estètica davant dels textos a causa de raons diverses com les dificultats d'automatització de la tècnica (que li dificulten l'accés al contingut i, en conseqüència, la construcció de significats personals a partir de l'experiència lectora), les mancances en la consolidació de la consciència sobre el procés interpretatiu, la poca reflexió sobre els objectius situats de la lectura, el bagatge lèxic i gramatical dèbil, i, també, el desinterès de fons per la cultura literària i la tradició.

Finalment, l'òptica sociocultural en l'aprenentatge-ensenyament de la lectura focalitza en l'ús dels textos i de la pràctica lectora en el context sociocultural on s'empren. El jove desenvolupa la idea que llegir serveix per participar a la seva societat, per pensar sobre l'entorn, per definir un punt de vista personal sobre el món. Llegir serveix per parlar, per posicionar-se, per discutir i argumentar. Tot és valorable, abordable des de punts de vista diferents, sempre hi ha avantatges i inconvenients: el més important és reflexionar i saber analitzar la llengua i el discurs per argumentar la perspectiva pròpia. Cadascú llegeix el text des del seu punt de vista, des dels seus interessos i coneixements, i per això cada lector es fixa més en algunes coses que en d'altres. Aquest plantejament dilueix la manca de coneixement d'alumnes amb menys habilitats o interès pel comentari lingüístic i literari. El focus es posa en una dimensió comuna (la relació de l'individu amb l'entorn social) i

no pas en una dimensió d'especialitat (l'anàlisi lingüística i discursiva de gèneres concrets).

La multiplicitat de textos que caracteritzen aquesta orientació teoripedagògica porta a una concepció menys elitista sobre el text: tots els textos, pel simple fet d'existir, desenvolupen una funció al món i són interessants de llegir i comentar a l'aula i a la vida. El text literari i el poètic assumeixen una funció estètica i sovint també lúdica, el periodístic informa, la carta és una comunicació personal pseudoliterària, el xat és un text tan legítim i complex com un article de la Constitució. Hi ha textos estables (com una novel·la o un article), n'hi ha d'inestables perquè contínuament es revisiten i transformen (com la viquipèdia) i n'hi ha que són textos produïts socialment, alguns amb vida llarga (com els blocs) i d'altres amb la vida efímera que correspon a la parla (com la comunicació *messenger* o els xats). L'autoria és relativa: no només són autors aquells que publiquen llibres: els ciutadans que escriuen una carta al diari o un bloc també en són autors. Els alumnes, quan escriuen textos vernacles o escrits acadèmics a l'aula, també són autors d'aquests textos. D'altra banda, llegir és una activitat infiltrada en la vida: no es llegeix només a l'aula, al sofà, al llit o a la taula, sinó que també es llegeix en d'altres espais de la vida social (al metro, a les sales d'espera, als aeroports, etc.). No només es llegeixen llibres i articles sinó que també es llegeixen cartells publicitaris, diaris, revistes, contractes de lloguer. I no només es llegeix en paper: també es llegeix en pantalla, al mòbil, al videojoc i a la TV.

El 'lector reeixit' és aquell que sap generar una reflexió interessant des del text, i que sap comunicar-la oralment i per escrit. És conscient del poder que poden tenir els textos i que o bé transmeten ideologies o bé manipulen; sap emprar els textos per fer coses tant d'interès personal com per reptar l'ordre establert de les pràctiques dominants; sap reconèixer i emprar la diversitat de

registres escrits (l'estàndard, el codi internet) i valorar-ne la seva utilitat en contextos concrets. El valor rau en el pensament propi, arrelat a l'experiència, i en la contundència de l'expressió. El 'lector reeixit' sap donar sentit als textos en la seva vida; sap que fer-se preguntes és el més important, sense que a vegades es tingui una resposta absoluta als interrogants que sorgeixen. Des d'aquesta perspectiva, la interpretació del text és compartida, discutible, valorable, arrelada a la discussió i a la interacció entre punts de vista; no hi ha interpretacions canòniques inflexibles acceptades com "la veritat" sinó punts de vista, a vegades més raonats i a vegades més emotius. En definitiva, el que aquesta perspectiva dona a l'alumnat és «agència» (vegeu l'apartat 2.4.4), és a dir, capacitat de decidir, triar i pensar des d'ell mateix, tal com autors diversos han observat (McCarthy 2002; Pahl i Rowsell 2005; Moore i Cunningham 2006).

En resum, cada perspectiva porta als alumnes a posicions concretes a partir de les quals es posicionen com a lectors. Aquests models també reflecteixen alguns dels informadors que hem estudiat i que presentarem més endavant (vegeu el capítol 4).

La perspectiva lingüística desenvolupa en l'estudiant una visió mecànica de la lectura. Aquesta concepció pot portar a l'estudiant a pensar que ja sap llegir perquè ja sap oralitzar la lletra i entendre-la. L'implícit darrere de la visió mecànica de la lectura és que, quan ja se sap llegir 'bé' i 'ràpid', es pot assumir que la formació ja s'ha completat. Si s'arriba a aquest punt, llegir pot perdre el sentit i portar a un jove a fer el raonament següent: *Ja sé llegir. Si no lleixo és perquè no m'agrada*. Aquesta posició és la que, en part, marca la participació de dos dels informadors que estudiarem (l'Arnau i el Jaime) a les pràctiques lectores dominants del context acadèmic.

La perspectiva psicolingüística desenvolupa en l'estudiant una visió hipercomplexa de l'activitat lectora. Aquesta visió pot portar l'alumne a pensar que llegir és massa enrevessat i estressant perquè s'ha de fixar en molts detalls per analitzar-los i donar-los sentit. Llegir no és una activitat relaxada sinó tensa, meticulosa. *Si, de fet, no em dedicaré ni a la filologia ni a la literatura, doncs tampoc no paga la pena fer aquest esforç ingent. Només cal aprovar.* És el cas d'un altre dels informadors, el Manuel, que a secundària pensava que analitzar la llengua als textos i llegir clàssics no l'ajudaria ni a parlar i escriure millor, ni a ser un fisioterapeuta més eficient i preparat. No és, en canvi, el cas del quart informador, el Ferran, que, malgrat no veure la lectura com un recurs per al seu futur havia après a passar-s'ho bé fent els comentaris de text a les assignatures de Llengua i Literatura. Al Ferran li agradava que els professors i els altres el veiessin com algú intel·ligent i el motivava tot allò que el pogués portar a treure una bona nota, que per a ell significava un reconeixement de la seva intel·ligència i potencial professional.

La perspectiva sociocultural construeix l'activitat lectora com un valor social. Aquesta perspectiva porta l'alumne a entendre la lectura com una forma de participar en una pràctica social. *Llegint faig coses i, si lleixo, no m'enganyaran.* Llegir serveix per reforçar la identitat pròpia, per parlar i expressar el punt de vista propi sobre les coses. Llegir forma part de la pròpia biografia personal, acadèmica, lletrada i social. El perill d'aquesta perspectiva pedagògica és que demana un entrenament per part del professor per saber gestionar, a partir del context d'un text, els altres aprenentatges lingüístics i psicolingüístics que els alumnes també han de desenvolupar. I al final de la sessió, l'alumne no ha de tenir la sensació d'haver estat simplement discutint qüestions desconnectades de la llengua, la comunicació i el gènere textual: ha de sortir de l'aula amb la convicció que ha après a analitzar millor els textos, a llegir millor, alhora que —a través del text, el discurs i la llengua— ha discutit temes interessants que l'han fet pensar coses que no havia pensat mai.

2.5.2 Orientant i comprimint les perspectives

Les tres perspectives descrites s'han desplegat cronològicament en el temps, concebant-se cadascuna com a substituïda de l'anterior. Cada perspectiva en si mateixa ofereix una aproximació limitada i parcial d'una qüestió que és molt més complexa. La literacitat no fa referència *només* als processos lingüístics de descodificació, ni opera *només* al nivell de comprensió ni és útil *només* per reflexionar sobre el món: llegir és una activitat altament complexa on aquests nivells funcionen simultàniament i complementàriament, tal com hem intentat exposar a través de l'anàlisi transversal. Com que llegir és un fenomen abstracte i multidimensional (s'esdevé en contacte amb els símbols gràfics, ocorre en la ment i també és un procés social), cada plantejament teòric es situa en un punt de partida des del qual basteix una teorització. Però aquestes tres aproximacions que han funcionat (tant en la teoria com en la pràctica pedagògica) amb independència, en realitat es complementen i, en conjunt, ofereixen una visió més complexa del que és i significa llegir. Cada perspectiva teòrica (i la seva traducció didàctica) emfasitza aspectes diferents d'un mateix procés.

El punt que volem argumentar és que la combinació didàctica d'aquestes concepcions lectores ofereix una visió complexa i més acurada del que implica llegir. Caldria, doncs, desenvolupar una visió creativa de les tensions entre aquests models que ens portés a desenvolupar una didàctica que potenciés alhora l'agència lingüística, textual i social de l'alumnat. En aquest sentit, considerem que un model didàctic de l'ensenyament de la lectura com un procés situat seria clau, aplegant com a estructura el plantejament sociocultural dels NEL.

2.6 La construcció de les identitats lectores: les peces i l'engranatge d'un procés opac

En aquesta recerca hem construït una definició operativa de què són i com funcionen les identitats lectores amb l'objectiu de fer-les analitzables en el context biogràfic adolescent dels quatre informadors. Ens hem nodrit de les teories constructivistes de la identitat que acabem de descriure, i reconeixem la influència cabdal de les metàfores de la identitat com una posició identificable en els artefactes narratius, tant si són narracions-en-interacció en una conversa enregistrada amb finalitats d'investigació o bé identitats sedimentades en artefactes comunicatius.

Considerem que les identitats lectores emergeixen en les interaccions socials —regulades per les relacions personals que s'estableixen entre els participants— i que es van consolidant en el temps a través de la suma d'esdeveniments i experiències que els lectors van acumulant en diversos contextos i situacions de vida. Seguint Gee (2002: 99), qui defineix la identitat com “the kind of person one is recognized as being, at a given time and place”, entenem aquesta noció com un fenomen social, plural i dinàmic que es va construint en el temps, en diversos escenaris socials, i en relació amb els altres.

El fenomen de la identitat lectora es situa en aquell interstici abstracte que connecta els textos amb les «ments privades» (Gee 2000) dels individus. Els processos a través dels quals els individus construeixen, graduen i alimenten les seves identitats lectores ocorren en un espai opac que és abordable o bé des de la invocació narrativa o bé a través de l'observació de conductes i accions. Basant-nos en Gee (2000) i Ivanič (1997), considerem que les identitats lectores són el resultat de la història personal de cada individu i de la seva interacció amb persones, institucions, discursos i pràctiques culturals.

En conseqüència, entenem que construir una identitat lectora consisteix a desenvolupar un punt de vista ideològic i emotiu envers la cultura lectora. “The way we see the world is part of our identity” (Pahl i Rowsell 2005: 101). Ser lector significa adoptar un rol social dins d’un grup (per exemple, el grup-classe o la colla d’amics) en relació amb els altres.

La dinàmica d’aquest concepte —polièdric i interactiu— sembla impossible de sistematitzar. Ens limitem, aquí, a detectar alguns dels elements principals que semblen estructuradors de les identitats lectores:

- Les pràctiques lletrades dominants de cada comunitat cultural, perquè controlen les representacions socials sobre què s’hauria de llegir, com i per a què.
- Les pràctiques lletrades vernacles que cada individu desenvolupa al marge del cànon, no reconegudes acadèmicament ni social com a pràctiques legítimes.
- La suma d’esdeveniments lletrats en què cada individu participa al llarg de la seva vida (dins i fora del domini escolar); la qualitat de cada experiència i els sentiments que se’n deriven (de frustració, èxit, indiferència, etc.).
- La interacció social que es produeix en cadascun dels esdeveniments lletrats i el contrast de l’autoconcepte lector i de les idees pròpies amb aquelles implícites o sostingues en els discursos dels altres, especialment d’aquells que representen rols d’autoritat o complicitat (familiars, professors, amics, etc.) o que constitueixen l’«Altre rellevant» en relació amb un mateix.
- Les creences i els valors que forgem sobre la lectura, marcats per les representacions dominants sobre aquesta pràctica i els usos socials que li atribuïm.

- La construcció de coneixements textuals i el desenvolupament d'habilitats lingüístiques, discursives i interpretatives; l'avaluació dels altres i el contrast amb els altres.

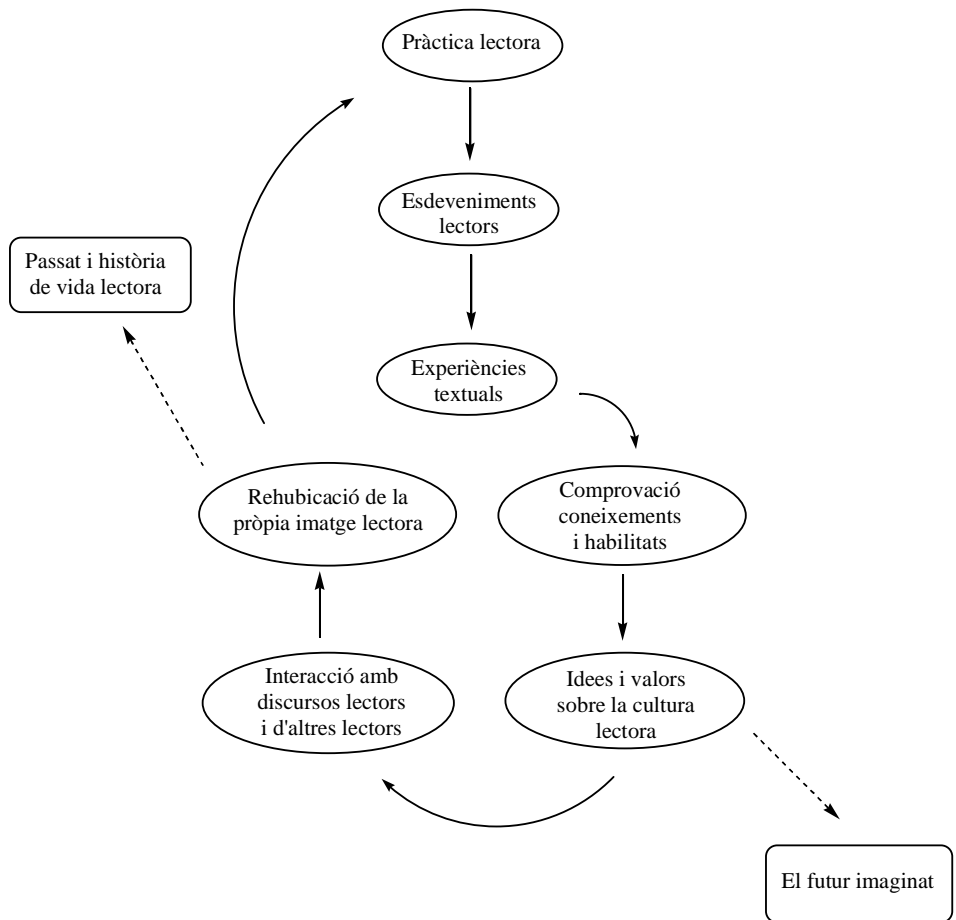


Figura 13. Els components i processos en la construcció de les identitats lectores

La figura 13 relaciona dinàmicament els dispositius anteriors. Dins de cada domini (per exemple, familiar, escolar, social, laboral) i en el marc de cada pràctica lectora (llegir contes amb els pares, llegir clàssics a l'institut o llegir diàriament un diari esportiu al bar), l'individu participa en esdeveniments lectors concrets (escoltar, estirat al llit abans d'adormir-se, la lectura que una

mare fa a un fill de l'adaptació infantil traduïda al català del *Petit príncep* d'Antoine de Saint-Exupéry). Cada esdeveniment constitueix per al subjecte una experiència emotiva amb el text que pot ser més o menys intensa, més o menys positiva. Cada experiència lectora està tenyida pel conjunt d'emocions fluctuants que hi afloren (sentiments, estats previs anímics, frustracions o des/motivacions personals, identificació o desinterès per la història i els personatges).

En cada experiència textual l'individu posa en joc els coneixements lectors (sobre la llengua, el gènere textual, la situació comunicativa) i les habilitats (de descodificació, comprensió, interpretació, reflexió) de què disposa i que *vol activar*, segons l'objectiu de lectura, el temps que té i la motivació. L'individu comprova les facultats que té i les repta, o potser pren consciència de les seves limitacions i es desmotiva. L'esdeveniment es suma als anteriors i, quan és positiu, enriqueix l'experiència i el bagatge lector. En aquestes experiències textuales l'individu construeix i transforma idees (creences, representacions, imatges) sobre la cultura lectora dominant i vernacla que coneix i l'envolta. A més, és en els esdeveniments lectors on l'individu interacciona amb els discursos socialment disponibles sobre la lectura, en què veu com els altres llegeixen, què diuen i què pensen (del text concret i de l'acte de lectura), i s'hi compara. Es produeix un posicionament i una reubicació de la pròpia imatge lectora o de l'autoconcepte lector (que es consolida o transforma). Aquest procés condiciona les actituds amb què els individus participen en els esdeveniments lectors posteriors.

D'altra banda, cal dir que aquest desenvolupament que acabem de simplificar aquí s'emmarca en un context més ampli en què els pensaments i les accions de l'individu estan mediades —tal com subratllen Barton *et al.* (2007)— per la força de la seva història lectora i pel futur que s'imagina (interessos, expectatives, objectius de vida), i també per la trajectòria d'identificació

(Wortham 2004 i 2006) que segueix perfilant-se. El procés d'afaiçonament de les identitats lectores es desenvolupa en una escala temporal (Lemke 2000), vital, social i local. En tot aquest procés, la identitat lectora —associada a un domini social, una pràctica, unes persones i uns objectius de lectura— va sedimentant en làmines d'identitat que es van solapant i articulant fins a coagular en una imatge lectora massissa i coherent de cara a un mateix i als altres.

2.7 El desinterès per la lectura des de la identitat

lectora

Al llarg d'aquest segon capítol teòric hem descrit des d'una mirada constructivista la identitat com un fenomen plural, situat, polièdric, socialment construït. Hem arrencat preguntant-nos què sabem, des de la bibliografia especialitzada, sobre com els adolescents construeixen la identitat lectora pròpia, i quin paper juga l'educació i la pedagogia en aquest procés.

Hem vist que les identitats lectores es construeixen en relació amb les pràctiques dominants de cada comunitat cultural (que controlen les representacions socials sobre què s'hauria de llegir, com i per què) i les vernacles, que cada individu desenvolupa al marge del cànon. La experiències que emergeixen en l'interior de l'individu en cada esdeveniment lletrat i l'autoconcepte i la imatge lectora que es negocia en cada interacció van donant forma a valors, creences i significats personals sobre la lectura que afecten la participació en els esdeveniments lletrats posteriors.

Hem considerat la proposta d'explorar la identitat lectora de l'adolescent des de la biografia lletrada (Barton 2007) i combinar-la amb l'anàlisi dels posicionaments discursius que s'adopten quan es parla (Wortham 2004; Benwall i Stokoe 2006) i es narra (Baynham 2000). També hem considerat

d'altres aproximacions a la identitat lectora com la que proposen Rowsell i Pahl (2007) en relació amb l'escriptura. El seu concepte analític de les «identitats sedimentades en els textos» permetrà apropar-nos a la identitat lectora dels informadors des de la seva escriptura vernacle en paper i digital (vegeu capítols 7 i 8). D'altra banda, la revisió bibliogràfica sobre les etiquetes lectores ens ha portat a descobrir el poder discursiu i simbòlic que tenen, i el fet que estan culturalment monitoritzades per una visió literària de la literacitat.

En definitiva, l'angle de les identitats ens permetrà explorar per què els joves del nostre estudi resisteixen les representacions i els discursos 'estàndards' del que significa llegir i escriure a l'institut. L'anàlisi que despleguem en la segona part d'aquesta tesi doctoral sobre la cosmovisió lectora de quatre adolescents ens ha portat a observar que per a ells llegir té poc sentit quan l'activitat està descontextualitzada del seu món social i biogràfic. Llegir per emular un text i el seu autor perquè la tradició l'ha consagrat és, des de la seva cosmovisió, una activitat purament estètica i descontextualitzada que només adquireix sentit si aconsegueix connectar amb el seu món des del vessant emotiu. En canvi, quan llegir connecta amb el seu món situat (biogràfic, social, acadèmic), aleshores l'actitud canvia perquè llegir modifica les seves relacions socials i les seves posicions al món (els dona més agència) i, a més, els fa pensar sobre la vida en general i la pròpia.

II.

LES ULLERES
ETNOGRÀFIQUES

Capítol 3

METODOLOGIA DE LA RECERCA

(...) the ethnographer makes extraordinary the ordinary, and makes visible the invisible patterns of ordinary life within a group.

(Green i Bloome 1997: 187).

3.1 Introducció

Aquest capítol descriu l'aproximació general al nostre objecte d'estudi —el desinterès per la lectura d'una colla d'amics a secundària— i raona les decisions metodològiques de generació i anàlisi de les dades que hem pres. Presentem els referents teoricometodològics que han guiat la concepció del treball de camp —la perspectiva etnogràfica i l'estudi de cas—, com vam trobar els informadors, les estratègies metodològiques a través de les quals vam documentar els seus punts de vista sobre la lectura, com vam constituir una mostra de treball i com vam tractar i analitzar les dades, sempre segons els objectius i les preguntes de recerca prèviament formulades. Al llarg d'aquest capítol també constatarem el que considerem els punts forts i dèbils del nostre estudi i alhora reflexionarem críticament sobre les limitacions del disseny metodològic i del treball de camp.

Sovint passa que, en l'esforç de transferir en un discurs intel·ligible la mecànica metodològica que ha erigit els processos d'investigació, ens veiem forçats a explicar una història estructurada —i bonica— sobre les dades

(Silvermann 2000: 233). Certament, el que en realitat és un procés complex, la redacció l'afaiçona en paràmetres d'un procés lògic i simplificat. Abans d'obrir aquest capítol, volem fer constar aquesta observació que a nosaltres ens sembla sensata: el que aquí hem representat com un desenvolupament conseqüent, sistemàtic i nítid va ser, en el fons, un desenvolupament força més embrollat.

3.2 Objectius i preguntes de recerca

El desinterès per la lectura, com el racisme o el fanatisme, no és un objecte “estudiable” en abstracte. Cal cercar camins concrets per arribar-hi. Per exemple, el racisme es pot analitzar estudiant les percepcions que marquen la relació cultural entre dues comunitats concretes, però sembla ambigu, dispers i poc factible fer-ho “en general”. Aquí abordem el desinterès lector de quatre joves des de l'angle de la construcció de les identitats lectores adolescents al llarg del temps i en relació amb diversos dominis socials, dins i sobretot fora del context escolar; és a través d'aquest plantejament que ens proposem reflexionar sobre el desinterès lector com a fenomen general.

El nostre objecte d'estudi és, doncs, documentar les identitats lectores d'una colla de joves que es veuen com a ‘poc lectors’ des de l'exploració de les pràctiques lletrades dominants, populars i vernacles en que participen. A partir d'aquest objectiu general hem desplegat els tres objectius específics següents:

1. Documentar (amb fonts empíriques i/o narratives) les pràctiques lectores dins i fora de l'àmbit escolar de l'Arnau (el nostre informador principal) i de la seva colla d'amics.
2. Descriure i contrastar els tipus de participació en les pràctiques lectores documentades en dominis socials diversos, i el punt de vista, significats, sentiments i actituds associades.

3. Explicar interpretativament els processos d'apropiació de la cultura lletrada d'aquests joves en relació amb la construcció de les identitats lletrades, tenint com a marc de referència la seva pròpia vida i les esferes socials i culturals que habiten.

Per desenvolupar els objectius anteriors hem delimitat una pregunta de recerca general: *com la posició resistent envers la lectura dels informadors, lectors febles acadèmics, s'ha construït, biogràficament, acadèmic i social, a través d'experiències lletrades dins i fora de l'entorn acadèmic durant l'adolescència?* La pregunta ens ha portat a abordar el perfil del 'lector feble' des d'una mirada ecològica en dominis lletrats diversos: la biografia lletrada, el context acadèmic, el context social de la colla, l'oci i la xarxa social. En cadascun dels capítols d'anàlisi hem abordat l'anàlisi del lector feble en relació amb un o dos d'aquests contextos. En cada capítol plantejem una pregunta de recerca específica:

Capítol 4: Com s'ha construït biogràficament el desinterès lector dels informadors? Com senten, pensen i practiquen la lectura? On, quan i com projecten les resistències envers la lectura i per què?

Capítol 5: Com s'ha construït acadèmicament el desinterès lector dels informadors? Com la cultura lectora dominant transmesa a l'institut els posiciona i com s'hi posicionen? Quin discurs sobre la lectura i els lectors circula a la colla? Com, cada informador, s'ha apropiat les ideologies lectores amb les quals està en contacte? Com han influït en el procés individual de definir una identitat lletrada? Com canvien aquests posicionaments en el temps?

Capítols 6, 7 i 8: Com s'ha construït socialment el desinterès lector dels informadors en dominis lletrats no escolars? Quines continuïtats i discontinuïtats hi ha entre les seves pràctiques i identitats lectores dins i fora

de l'acadèmica? En quines pràctiques lletrades participen relacionades amb l'oci? Què hi aprenen? En quina mesura aquestes pràctiques incideixen en la seva identitat lectora? (capítol 6) En quines pràctiques lectores/lletrades participen en el context de la xarxa social? Què hi aprenen? En quina mesura l'escriptura vernacla, en paper i digital, incideix en la seva identitat lectora/lletrada? (capítols 7 i 8).

3.3 Els fonaments teoricometodològics

Els dos pilars que sostenen aquesta recerca són la teoria etnogràfica i la teoria de l'estudi de cas. Tant la concepció del treball de camp com el procés d'anàlisi de les dades s'han realitzat des de la combinació sintonitzada d'aquestes posicions —ontològiques, epistemològiques i metodològiques— de recerca.

Basant-nos en la classificació de Latorre *et al.* (1996: 44), aquesta investigació es situa, dins de la recerca qualitativa, a cavall entre el paradigma³³ interpretatiu-fenomenològic i el sociocrític. Del paradigma interpretatiu-fenomenològic prenen els postulats de la teoria interpretativa, la concepció de la naturalesa com una realitat dinàmica, múltiple i holística, i també l'ús de la recerca com a recurs per a la comprensió interpretativa dels significats, les percepcions, les intencions i les accions de les persones. D'altra banda, del paradigma sociocrític, més orientat al canvi, prenen sobretot la concepció que la investigació és alhora un procés i un producte, que l'investigador és un subjecte participant de la recerca, que aquesta no està desproveïda de valors; i també que la teoria i la pràctica (sovint escindides) són indissociables i mantenen una relació dialèctica (la pràctica és teoria en acció). Ambdós

³³ Entenem el concepte de “paradigma» com aquell sistema de creences essencials basades en supòsits ontològics, epistemològics i metodològics que orienten una recerca. Els paradigmes representen la cosmovisió sobre la naturalesa ‘del món’ i, lògicament, defineixen els límits legítims tant del treball de camp com del camp de la investigació.

paradigmes inclouen el mètode qualitatiu —en essència inductiu i analític—, la triangulació d'instruments i dades, i l'estudi de cas com a estratègies adequades per a l'estudi dels fenòmens que s'aborden. Els apartats següents situen el nostre treball en el marc d'aquests paradigmes i n'expliciten els supòsits adquirits.

3.3.1 La recerca qualitativa

La metodologia qualitativa és una forma particular d'accés a la realitat social sostinguda per una mirada interpretativa del món. Li interessa especialment l'exploració dels significats i les representacions socials que monitoritzen els sentiments, les actituds, les intencions i les accions dels individus. El mot-parauga «qualitatiu» situa l'afany de l'investigador en una preocupació directa per l'experiència, tal com és viscuda, sentida o experimentada pels individus (Sherman i Webb 1988: 7). La mirada qualitativa és múltiple, reflexiva i intersubjectiva, i es desenvolupa a través de procediments sistemàtics que no cerquen l'objectivitat ni la transparència científica —un valor que des d'aquesta posició es qüestiona com un ideal utòpic— sinó la descripció, l'explicació i/o la comprensió exhaustiva i 'densa' (Geertz 1990) de fenòmens lligats a les cosmovisions socialment construïdes per individus, grups, comunitats o cultures. Es diferencia epistemològicament i ontològicament de la metodologia quantitativa que, situada en el paradigma de l'empirisme lògic i el positivisme³⁴, busca la producció d'explicacions causals, moguda per processos de predicció i confirmació fonamentats en la formulació d'hipòtesis, la quantificació i la inferència estadística.

³⁴ En el sentit modern del terme «positivisme» (a partir del segle XX), que assumeix que la ciència ha d'avançar respectant la comprovació científica i el rigor de la lògica formal.

Taylor i Bogdan (1984: 19-23) absteuen els fonaments de la mirada qualitativa en deu eixos que, en conjunt, en caracteritzen la intenció i la forma d'obtenció de les dades (la traducció al català és meva):

- La investigació qualitativa és inductiva. No parteix de models o de categories predeterminades.
- L'escenari i les persones es perceben des d'una perspectiva holística. Persones, grups o escenaris mai no es redueixen a variables, sinó que es prenen com un tot.
- Els investigadors són sensibles als efectes que causen sobre les persones dins del marc de referència d'elles mateixes.
- Qui investiga no pot donar res per sobreentès.
- Totes les perspectives són valuoses.
- Els mètodes qualitatius es basen en les accions humanes.
- Els mètodes qualitatius estan destinats a assegurar una estreta relació entre les dades i el que la gent realment diu i fa.
- Per a l'investigador qualitatiu tots els escenaris i totes les persones són dignes d'estudi, perquè són similars i únics.
- La investigació qualitativa és un art.

Precisament perquè l'estudi del fracàs lector adolescent ha estat dominat per descripcions estadístiques o psicològiques del processament textual i els hàbits de lectura, inscrivim aquesta recerca en la tradició d'estudis qualitatius i etnogràfics. Considerem que la perspectiva qualitativa ens permet il·luminar qüestions del nostre objecte d'estudi —el desinterès adolescent per la lectura en relació amb la construcció de les identitats lectores— que són inaccessibles des d'una metodologia quantitativa. El nostre focus d'atenció no és tant la quantitat o qualitat de la lectura sinó les formes de participació (o resistència) en pràctiques socials de lectura d'aquells estudiants desmotivats a l'aula. Concebem, doncs, el nostre objecte d'estudi com un

fenomen subjectiu, multidimensional i complex situat en l'àmbit dels discursos i de les cosmovisions, i no pas en l'àmbit d'allò que és numèricament quantificable o mesurable.

D'altra banda, darrere d'aquesta decisió també hi ha una certa insatisfacció amb els resultats derivats dels estudis quantitius disponibles, que ens ofereixen descripcions —estàtiques, objectives, neutres— d'una problemàtica que considerem més complexa. El repte que ens vam proposar va ser problematitzar el desinterès per la lectura d'una colla d'estudiants des de la seva subjectivitat individual i grupal, amb la idea d'explorar-ne les causes situadament, en context. Això ens porta a abandonar la pretensió de dissecionar la problemàtica en variables conceptualment aïllables i mesurables, i a evitar extreure resultats estadísticament significatius, però sí a oferir narracions reveladores o il·lustratives, genuïnes, que ens permeten comprendre les persones i els fets documentats, encara que certament no siguin generalitzables a altres situacions, persones, grups o cultures.

Dins de la tradició qualitativa de recerca en lectura, la nostra es basteix específicament de l'àmbit d'estudis dels NEL, segons el plantejament etnogràfic iniciat per Street (1993), Gee (1990) i Barton i Hamilton (2000), que hem exposat al capítol 1. D'aquesta aproximació sociocultural a la lectura contemporània n'assumim els postulats teoricometodològics següents:

- La complexitat del fet lector s'entén millor quan es concep com a pràctica social, i no només com un conjunt d'habilitats psicològiques i textuais aïllables i descontextualitzades.
- Diversos dominis de pràctica hi tenen associats diferents pràctiques lletrades.
- La lectura com a pràctica social s'ha d'estudiar des del context ecològic i sociocultural que l'embolcalla, considerant especialment la

influència que les representacions i els punts de vista sobre la pràctica lectora —socialment i biogràficament construïts— tenen en les formes de participació i apropiació en aquestes pràctiques.

- L'etnografia i l'estudi de cas són metodologies adequades per captar la complexitat de la lectura com a pràctica i identitat social.
- L'exercici de documentació de les pràctiques lectores contemporànies pot informar la pràctica educativa a les escoles i instituts i donar-li claus o pistes per a la transformació.

La nostra proposta és, doncs, sondejar el desinterès per la lectura des de la perspectiva dels NEL, fet que implica aproximar-nos des d'una posició etnogràfica a les pràctiques i identitats lletrades d'adolescents 'poc lectors', i documentar-les a través dels seus espais socials en el temps de l'adolescència. La idea és descriure allò que és substancial de cada experiència humana particular; arribar, des de l'estudi de quatre casos concrets, a essències més generals.

3.3.2 La perspectiva etnogràfica

L'etnografia³⁵ és una manera de donar sentit a l'alteritat. Hymes (1982) ens recorda que, per comprendre l'essència de l'etnografia, hauríem de buscar-ne les arrels en l'origen de la història universal que es remunta a Heròdot, i després continuar amb els relats sobre el descobriment del nou món de les Amèriques. Generalment, però, els manuals fan coincidir l'inici de la tradició etnogràfica amb el sorgiment, a finals del segle XVIII, de la recerca interpretativa enfocada a la documentació dels punts de vista que els pobres tenien sobre la vida (Erickson 1997: 202). A finals del segle XIX, aquest

³⁵ Etimològicament, el mot conjumina dos termes grecs: *etnoi* i *graphie* (Latorre *et al.* 1996). El primer l'usaven els grecs per referir-se als altres, és a dir, als bàrbars que no eren grecs; mentre que el segon vol dir escriptura. La memòria etimològica del terme ens recorda, doncs, que l'aspecte més característic de l'etnografia és l'escriptura sobre la cultura dels altres.

interès es va desplaçar cap a les comunitats 'primitives' de les colònies que alguns països europeus tenien a l'Àfrica i a l'Àsia. Aleshores, els científics socials (viatgers, missioners, aventurers i científics naturals) van prendre el model descriptiu i taxonòmic de la història natural per descriure el funcionament individual i comunitari d'aquestes 'altres' cultures.

Tot i que el treball de Franz Boas (1886) a l'illa de Vancouver havia marcat un punt d'inflexió 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, el 1922, de *Los argonautas del Pacífico occidental*. Amb aquest informe sobre els habitants de les illes Trobiant (Melanèsia), el científic polonès Bronislaw Malinowski va revolucionar el camp de l'antropologia social, en descriure els procediments d'observació emprats i postular que la meta de la investigació etnogràfica era documentar i comprendre *la vida* dels altres: "llegar a captar el punto de vista del indígena, su posición ante la vida, comprender *su* visión de *su* mundo" (Malinowski 2006/1922: 41). Des d'aleshores l'etnografia, en tant que estudi de les activitats humanes, s'associa a la necessitat d'una aproximació empírica a l'estudi de l'altre, a una metodologia múltiple i oberta, i a la preocupació d'arrelar al camp la comprensió del fenomen que s'explora. Segons els dos treballs fundacionals de l'etnografia contemporània (Hymes 1982 i 1996; Fabian 1983), l'etnografia cerca integrar els fets situats que s'observen en el context sociocultural en el qual ocorren.

Des d'aleshores, l'etnografia, gestada en l'àmbit de l'antropologia, ha esdevingut un recurs per a disciplines molt diverses com la sociologia, l'educació i la psicologia social, generant una multiplicitat d'usos i significats del terme. Des de l'últim terç del segle XX, l'etnografia ha estat reinterpretada en contextos acadèmics diferents, emprada amb funcions i intencions dispars, i associada a un ampli ventall de fenòmens i estudis

(Pulido 1995). Teòrics de l'etnografia com Clifford i Marcus (1986: 26) han argumentat que "Ethnography is hybrid textual activity: it traverses genres and disciplines". D'altres (Agar 1996; Green i Bloom 1997), han començat a problematitzar la circulació d'idees heterogènies sobre què és l'etnografia, i han reclamat l'esforç d'articulació d'una definició comuna que doni compte de què és i què compta, al món contemporani, en l'àmbit de les ciències socials, com a 'etnografia'. En aquest estudi entenem l'etnografia des del plantejament particular dels NEL, com l'estratègia de recerca més adequada per estudiar la literacitat en tant que pràctica social i les identitats lletrades que aquesta genera.

Entenem que l'etnografia és, dins de les possibilitats que ofereix la recerca qualitativa, una opció metodològica específica de concepció, recol·lecció, interpretació de les dades i comunicació dels resultats. L'etnografia no és només un mètode per fer recerca ni una descripció teòrica exhaustiva del context: és una perspectiva interpretativa amb característiques ontològiques, epistemològiques i comunicatives. La recerca etnogràfica implica una dedicació compromesa, sostinguda i longitudinal amb els llocs i les persones que s'estudien, i amb les pràctiques i els esdeveniments que hi ocorren diàriament.

La preocupació que distingeix l'etnografia d'altres metodologies qualitatives és, precisament, la consideració de la distància que hi ha entre el món de l'investigador i el de l'investigat (Agar 1996). Per tant, s'ocupa tant del marc perceptiu de l'investigador («etic») com del marc perceptiu dels informadors («emic»). L'angle de visió de l'etnògraf és sempre constitutiu de la descripció etnogràfica que aquest produeix: la suspensió dels significats propis —el *bracketing*— és, a més d'impossible, limitant. L'objectiu és entendre el «món simbòlic» (Fielding 1992: 157) en el qual la gent viu i quins sentits dona a les pròpies experiències, i és per això que l'etnografia implica un procés

d'aprenentatge en el qual el procés de construcció del coneixement és el coneixement (Blommaert i Jie 2010). Això explica que la investigació etnogràfica no s'organitzi a partir d'hipòtesis formals que calgui validar o falsar sinó més aviat d'expectatives o interessos personals, ja que s'assumeix que els treballs etnogràfics no es poden replicar.

El text etnogràfic és un gènere específic de la narració, en tant que està guiat implícitament pel que Bruner (1986) defineix com «narratives estructurades», referint-se a les històries sobre les persones que s'estudien, que són les que organitzen i donen sentit a l'experiència de l'investigador. La història que expliquem en aquest treball és la de quatre amics que no han trobat, al llarg de l'escolarització obligatòria, el sentit ni el plaer de llegir a l'institut, i que han descobert —en part com a efecte d'aquesta tesi— que són lectors de textos específics. Prenem com a fil argumental de la seva història el que sí que llegeixen al marge del context acadèmic i la prescripció escolar. Es mostren lectors resistents a l'escola, però, a l'ombra, llegeixen d'altres textos que són invisibles als ulls de la institució escolar (vegeu el capítol 6), i també produeixen, en el marc de la pròpia intimitat i esfera social, textos en els quals imiten les veus literàries o filosòfiques que han sentit i que s'han apropiat a les aules (vegeu els capítols 7 i 8).

L'etnografia posa èmfasi en el poder i les identitats (Agar 1996). L'etnografia estudia processos, grups socials o situacions del món contemporani en relació amb l'organització social que els defineix. Gradualment, l'etnògraf aprèn els codis tàcits que monitoritzen el comportament i el pensament de la comunitat que estudia. La mirada etnogràfica problematitza les conseqüències individuals i socials que les estructures de poder que organitzen el món i les institucions tenen per als individus. El poder, la veu i la representació de persones o grups socials socialment desfavorits o desprotegits són qüestions inherents als treballs etnogràfics contemporanis.

D'aquí el concepte d'«agència» (*agency*), que fa referència a les iniciatives de les persones, la direcció pròpia (*self-direction*. Holland *et al.* 1998: 4; vegeu l'apartat 2.4.4).

En concret, en aquesta recerca, la perspectiva etnogràfica ens ha permès, des de les lents socioculturals, explorar la relació entre poder i identitat pel que fa a la lectura en l'univers de quatre adolescents. El poder social històricament sedimentat en certs textos i gèneres (poesia, literatura, teatre, assaig) desencadena identitats lectores particulars. A les escoles i instituts, aquestes categories d'identitat funcionen en relació de dependència amb les identitats acadèmiques ('bons' o 'mal' estudiants). En el món adolescent, funcionen com a definidors socials d'intel·ligència i d'expectatives professionals de futur. Aquestes identitats distribueixen el poder social. Des d'aquesta perspectiva, ens hem plantejat, a partir de les percepcions dels nostres informadors, en quina mesura les identitats situades afecten el seu desenvolupament acadèmic i social i, en concret, els seus processos d'aprenentatge.

Presentem, doncs, una recerca qualitativa enfocada a comprendre etnogràficament el desinterès per la lectura d'una colla d'amics d'institut. Prenent la definició de Hymes (1982: 175) entenem que comprendre etnogràficament un fenomen suposa l'anàlisi integrada de l'estructura ecològica i cognitiva. D'una banda, el concepte d'*estructura ecològica* designa el context social, econòmic i històric que determina les particularitats estructurals que constitueixen el fenomen. De l'altra, la noció d'*estructura cognitiva* fa referència al conjunt de sentits i connotacions que els individus projecten al fenomen, el que els analistes del discurs denominen la construcció d'un *model mental* (Van Dijk 1998: 78-90). La intenció etnogràfica busca interpretar les representacions subjectives dels participants sobre un

fenomen concret en relació amb les pròpies percepcions de les realitats socials, econòmiques i històriques que viuen.

Volem argumentar que el treball que presentem no el considerem plenament etnogràfic. Green i Bloom (1997) distingeixen, d'entre els etnògrafs de l'educació, els que fan etnografia, els que adopten una perspectiva etnogràfica i els que utilitzen eines etnogràfiques. D'acord amb això, aquesta recerca és, clarament, un treball amb perspectiva etnogràfica, ja que està orientat a l'estudi d'un aspecte particular (la construcció de la identitat lectora en l'adolescència), relacionat amb les pràctiques socials quotidianes (llegir i escriure al món contemporani) d'un grup social concret (una colla d'amics que prefereixen no llegir les lectures obligatòries). El que li faltaria per ser una investigació etnogràfica en el sentit clàssic seria un focus en l'observació directa de la interacció dels informadors en les pràctiques de lectura i d'escriptura, que en aquesta recerca abordem des de la narració i la història de vida lectora. L'observació participant és un dels elements clau de les etnografies clàssiques, en coordinació amb d'altres elements com el treball de camp, l'estudi a través del temps i la triangulació de dades (Goetz i LeCompte 1984).

En aquest treball de camp hem fet observació participant de les entrevistes però no dels comportaments i pràctiques quotidianes dels nostres informadors. Alguns teòrics de l'etnografia (Hymes 1982; Blommaert i Jie 2010) consideren que aquesta decisió metodològica implica una limitació pel que fa al tipus de dades que es poden obtenir, ja que, sovint, la gent actua sense tenir consciència de les forces que la porten a comportar-se de la manera com es comporta:

“People are not cultural or linguistic catalogues, and most of what we see as their cultural and social behaviour is performed without reflecting on it and without an active awareness that this is actually something they do. (...) Asking is indeed very often the worst possible way of trying to find out.”

(Blommaert i Jie 2010: 3)

3.3.3 L'estudi de cas

L'estudi de cas és una categoria força dilatada que reuneix les recerques que, des d'estratègies metodològiques diverses, tenen com a objectiu revelar i comprendre les particularitats significatives d'un cas (o d'un conjunt limitat de casos) que són rellevants per a l'òptica teòrica que s'adopta i la problemàtica que s'aborda. En general, el podríem definir com una aproximació a un fenomen social a través d'una anàlisi profunda i intensiva d'un cas, que pot ser una persona, un grup, un episodi, un procés, una comunitat o societat, o bé una altra unitat de la vida social.

Yin (1984) concep l'estudi de cas com una estratègia de recerca que busca complaure els tres principis de la metodologia qualitativa: descriure, entendre i explicar un fenomen. A diferència d'altres estratègies d'investigació, l'estudi de cas és una opció pertinent quan les preguntes de recerca formulades són "com?" o "per què?". L'estudi de cas projecta l'estructura i el disseny metodològic cap a l'obtenció d'un coneixement exhaustiu de l'objecte d'estudi en el seu context natural i en la seva singularitat. L'èmfasi es posa en la qualitat de la informació que s'obté i menys en la quantitat. La focalització de l'objecte d'estudi en processos, persones o institucions concretes té, però, dos costos que no podem passar per alt.

El primer cost és el caràcter reflexiu del procés i la incertesa que aquesta dinàmica genera. La informació potencial que els informadors poden oferir és altament imprevisible i accedir-hi requereix entrar al camp i a la fase posterior de tractament i anàlisi de les dades amb pocs elements teòrics o apriorístics. L'investigador ha de treballar a partir de guions dúctils i oberts al voltant d'un centre d'interès i definir un disseny metodològic que admeti que la recerca pot adoptar tómbos insospitats. Són les dades que s'apleguen i els sentits globals que es van construint el que orienta i redreça constantment la direcció de la investigació.

Seguint les reflexions epistemològiques sobre l'etnografia de Hymes (1982: 176-180), en aquesta recerca hem adoptat un procés flexible de construcció conceptual i metodològica, orientat per un interès global i una hipòtesi inicial (*hypothesis-oriented stage*) que s'ha anat afinant progressivament segons les dades que s'han anat recollint. L'interès que ha guiat la recerca ha estat entendre l'apatia lectora des del punt de vista d'estudiants amb alt risc de fracàs escolar. La hipòtesi de partida intuïda era que el vincle personal que aquests adolescents havien desenvolupat amb la lectura era el resultat de la seva interacció individual i grupal amb les pràctiques lectores i els discursos dominants sobre la lectura, amb els quals entraven en contacte en els àmbits socials bàsics: l'escola, la família, els amics i l'entorn digital. Aquesta mirada al desinterès lector adolescent soterrava quatre supòsits que es desprenen dels punts de vista teòrics definits en els capítols anteriors:

- La pràctica lectora és múltiple i situada.
- Les conductes lectores dels adolescents estan influïdes pels seus models i valors sobre la realitat social.
- El discurs lector de l'escola constitueix una força social i històrica que nodreix i controla la representació que els adolescents van construint, al llarg del temps escolar, sobre què compta com a 'text' i 'lectura' a l'aula i al món. També gestiona la imatge que assumeixen d'ells mateixos com a lectors.
- La representació de la lectura i del lector al context acadèmic privilegia tipus particulars de ser lector —en promoure maneres concretes de llegir i interpretar els discursos— en relació amb un conjunt limitat de textos, aquells que representen el cànon literari, la 'bona' llengua i la 'bona' escriptura.

El segon cost que es deriva de l'opció metodològica de l'estudi de cas és l'abisme entre la particularitat i la generalitat de les dades i dels resultats obtinguts. Aquesta opció comporta, inevitablement, una mostra d'estudi

reduïda i unes dades situades. Com valorar, en aquests casos, la representativitat de les persones, fenòmens o institucions que s'estudien? D'entrada, ens afiliem amb Silvermann (2000), que discuteix aquesta qüestió argumentant que la generabilitat és un objectiu propi de la recerca quantitativa. Els procediments estadístics de delimitació de la mostra, diu, no estan disponibles per a la recerca qualitativa, que es formula altres preguntes i busca altres respostes. Tanmateix, considerem que, en alguns sentits, els casos que s'estudien poden ser potencialment representatius de més gent i poden proporcionar claus per a la interpretació de fenòmens o estructures socials més generals. Potser només els casos més rics tenen la capacitat de superar el valor merament testimonial i les explicacions idiosincràtiques per bastir un procés de transferència de coneixements des de la particularitat del cas cap a la teoria. Aquest potencial d'aprenentatge no té res a veure amb la representativitat o la generalització estadística, però té un valor científic.

Per vèncer aquest segon cost hem posat en joc dues estratègies. Seguint els consells de Silvermann (2000: 103-104), hem coordinat el nostre estudi de casos amb d'altres treballs afins i contemporanis. Ens ha servit especialment la tesi de la Mireia Manresa (2009), *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*, treball que, casualment, s'ha desenvolupat simultàniament a aquest. Des de la sociologia de la lectura i amb procediments quantitius, l'autora documenta els hàbits lectors de tres grups d'alumnes durant els tres primers anys de la Secundària Obligatòria a Catalunya, i en proporciona informació global referent a la quantitat, preferències de lectura, maneres de llegir i de parlar sobre els textos (Manresa 2007 i 2010). Hem pres el seu estudi com a clau de contrast per situar la representativitat dels casos que aquí hem explorat.

D'altra banda, la segona estratègia que hem emprat ha estat la de comentar informalment amb professors de secundària d'instituts catalans quina creien que era la tipicitat dels nostres quatre casos per representar un perfil desviat

de la norma de lector-estudiant que es promou al sistema acadèmic. Són típics els adolescents que hem estudiat? En teniu a l'aula? No buscàvem respostes numèriques, sinó més aviat les seves reaccions intuïtives. La resposta general ha estat positiva.

Finalment, sembla útil constatar una qüestió de conceptualització de l'estudi de cas. El desenvolupament del treball de camp va afectar la meua visió sobre què és un cas. Quin cas o casos volia i estava estudiant? Estudiava el cas del grup o els casos individuals de quatre membres d'un grup? Com es veurà a continuació, la recerca es limitava al cas de l'Arnau, que empràvem per explorar les seves resistències a la lectura acadèmica, documentant també les seves pràctiques de lectura vernacles, i com aquestes estaven lligades a les seves identitats socials i a les seves relacions familiars i socials. Ens interessava especialment entendre qui era l'Arnau, és a dir, a què aspirava en la vida, quines preferències tenia, qui eren els seus amics i familiars, en què invertia el seu temps. El segon any del treball de camp, els amics de l'Arnau van ser incorporats a la recerca com informadors clau, però l'interès que em van suscitar em va portar a considerar, també, els seus casos particulars. Malgrat tot, vaig mantenir sempre l'Arnau com a l'informador focal de la recerca.

Vist retrospectivament, l'estudi va evolucionar d'un estudi de cas d'un subjecte, l'Arnau, a l'estudi de les seves identitats lectores a través del temps i els espais socials en relació amb els seus millors amics. Aquesta és la fórmula que hem acceptat com a més representativa d'aquest treball. L'Arnau sempre és al centre de la diana i els casos dels amics s'han estudiat tant individualment com en relació amb l'Arnau i el grup. L'Arnau és el punt de referència de la xarxa social que estudiem, que és la seva. Estudiem, doncs, el cas d'una colla però des de la particularitat del cas d'un dels seus membres, l'Arnau, sense prescindir de la particularitat dels casos dels altres membres,

amics seus. La manera de representar lingüísticament aquesta conceptualització és a través de l'expressió “estudiem l'Arnau i els seus amics”.

La recerca ens ha portat, també, a examinar la compatibilitat entre l'etnografia i l'estudi de cas; a veure com aquestes estratègies de recerca poden funcionar juntes en una investigació. En conjunt, la perspectiva etnogràfica i l'estudi de cas ens han permès emfasitzar la profunditat, la intensitat i la riquesa (Fielding 1992: 155) del fenomen de les identitats lectores construïdes al llarg de l'adolescència. Volem destacar el valor d'aquest tipus d'anàlisi en profunditat quan s'aplica amb la finalitat d'explorar fenòmens contemporanis en el teixit sociocultural en el qual estan imbricats (Yin 1984: 13), perquè il·luminen qüestions inaccessibles des de metodologies quantitatives. Aquesta sintonia ens ha permès adoptar una mirada interpretativa global d'un fenomen que és subjectiu, complex i privat, i entendre'l situadament en el context del cas particular de l'Arnau i dels seus amics.

3.4 Selecció dels informadors

El procés de selecció de l'informador va ser enrevessat i feixuc. Durant dos mesos (desembre del 2006 i gener del 2007) vaig buscar un adolescent desapassionat per la lectura, barceloní, estudiant de 4t d'ESO o 1r de Batxillerat en un institut públic de Barcelona, d'entre 15 i 17 anys. D'entrada, vaig recórrer a la meua xarxa de relacions socials: familiars, amics de diferents entorns i edats, companys de la Universitat i coneguts. 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 em va semblar que només volia la recompensa econòmica que li oferia— i la noia acabava d'abandonar els estudis de 1r de Batxillerat per

treballar en un forn de pa i em va dir, per telèfon, que llegia (tot i que el contacte m'havia assegurat que era una de les activitats que més odiava). Després em vaig adonar que havia perdut 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 i Wilhelm 2002) on remarcaven el buit d'estudis en població masculina.

3.4.1 L'Arnau

Al gener del 2007 vaig començar les sessions pràctiques del Curs d'Aptitud Pedagògica (Universitat de Barcelona, curs 2006-2007) en un institut de l'Eixample dret de Barcelona, molt a prop de Passeig de Gràcia (a partir d'ara l'anomenaré Institut Miquel Gibert). L'estada es va prolongar durant tres 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 en aquest grup de noies que estava buscant un jove de 4t d'ESO a qui no 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. “Es repetidor, muy simpático y te aseguro que no le gusta leer”, em va dir.

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 Miquel Gibert, que era repetidor i que no li agradava llegir. L'inconvenient? Era llatinoamericà, aspecte que canviava substancialment l'angle d'estudi d'aquell projecte verd que jo duia al cap. De totes maneres, haver de fer entrevistes no li havia despertat cap interès. Més aviat, de seguida va passar el

telèfon al seu company de classe, amb qui en aquell moment jugava a la videoconsola. “Mira, te paso con mi amigo, que es todo lo que buscas”. 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’. Aquesta coincidència era valuosa en una recerca en què les percepcions socials tenen un pes cabdal. S’havia produït una triangulació espontània de percepcions, altrament anomenada «validació convergent». Vaig haver d’insistir diverses vegades per aconseguir que acceptés la proposta. La Mònica va resultar ser la seva exnòvia i el Jaime la seva “media naranja”. Tots dos tenien una estreta relació amb ell i vam poder-los incorporar a la investigació.

D’entrada, l’Arnau em va dir que no volia participar-hi. “¿Cuánto tiempo dura una entrevista?, ¿una hora?! Pues vaya palo”. Potser vaig pressionar-lo massa, però finalment em va donar el seu mòbil i vam quedar que hi pensaria. Potser va canviar de parer quan vaig dir 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 de les trobades amb l’Arnau no va ser fàcil. No aconseguíem comunicar-nos pel mòbil, no m’agafava la trucada. Tampoc no contestava els SMS. Un dia, fins i tot vaig trucar al Jaime perquè m’ajudés a localitzar-lo. A través seu, 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 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 anul·lar la trobada: “Te

llamo para desquedar”. La seva postura desatenta em va enutjar durant el primer cicle de les entrevistes (C1 fins C5), que va durar prop de sis mesos. Les relacions que vam establir i la seva disponibilitat va canviar al llarg del temps del treball de camp (vegeu l’apartat 3.8.3).

Ara entenc, però, que aquesta actitud despreocupada, que em va descoratjar tant al principi, forma part d’un sentit de la responsabilitat i del compromís de més fondària, que revela aspectes actitudinals i motivacionals transcendents per a la comprensió del desinterès per la lectura. No agrada als joves —potser a ningú— parlar de coses que la gent considera ‘importants’ però que ells detesten, com la lectura o l’estudi. L’aparença és que els fa ‘pal’; la realitat és que els fa mal. Parlar d’allò que no agrada ve a ser com parlar d’allò que no saps fer, d’allò en què no destagues, d’allò que fa que els altres et vegin com algú incompetent. Parlar-ne —sobretot a una desconeguda— pertorba alguna cosa interna, làmines molt íntimes de la pròpia identitat, del que creus que ets, del que creus que els altres pensen que ets, i també del que vols i esperes ser. La tessitura inicial en la qual vaig situar a l’Arnau i als seus amics va ser, certament, incòmoda.

3.4.2 Els amics

Una vegada finalitzada la primera fase del treball de camp (el cicle de 5 entrevistes amb l’Arnau) l’estudi podia prendre dos camins factibles:

- a) cercar més casos que fossin semblants al de l’Arnau, en d’altres instituts de Barcelona, o bé
- b) ampliar l’estudi a la xarxa social de l’Arnau, incorporant-hi els seus amics.

Després de consultar-ho amb l'Arnau vam pactar redirigir la recerca cap a la segona opció. L'Arnau havia parlat de mi als col·legues i a alguns els havia sorprès l'estudi i fins i tot els feia gràcia participar-hi. L'Arnau va proposar quatre amics, tenint en compte tres condicions: que fossin nois, que fossin amics sòlids i propers, i que estiguessin disposats a col·laborar en la recerca. Va escollir els seus quatre millors amics i només un, el Santi, va preferir no participar-hi. Un a un, individualment, els vaig anar coneixent. El Manuel havia estat el gran amic de la infància, el Jaime el de la preadolescència, i el Ferran el de l'entrada al món adolescent.

Des de segon d'ESO, els cinc formaven part d'una colla d'institut més extensa, on també hi havia noies. L'Arnau era un dels caps visibles que articulava la colla, i el Jaime, el Manuel i el Ferran els seus "amigos del alma". Quan els vaig conèixer, a 4t d'ESO, el Jaime i l'Arnau estaven repetint curs (per tant ja no eren companys de classe amb el Manuel i el Ferran) però tanmateix es consideraven una colla. L'any següent, la colla va començar a fragmentar-se: el Santi va abandonar l'institut i el Jaime va trobar nous amics fora de l'entorn escolar. Aquest trencament el va fomentar una nova distribució acadèmica: el Jaime es va inscriure al Batxillerat de ciències socials i l'Arnau va optar per l'artístic. La cohesió de la colla es va anar dissolent, tot i que van mantenir una relació intermitent de "buen rollo" i d'amistat sincera.

Vaig anar quedant individualment amb cadascun dels membres de la colla. Quan m'interessava explorar una pràctica lletrada en la qual participaven dos dels informadors, aleshores convocava una conversa en parella. Cadascun dels informadors em va permetre accedir a les cosmovisions individuals i em va donar pistes per fer un retrat més fidedigne de la història del grup, dels rols de cada membre en aquest grup i de les relacions establertes entre ells al llarg del temps (vegeu la reconstrucció de la història del grup a l'apartat 4.2). Aquesta contextualització em va donar accés a les pràctiques de lectura i

d'escriptura desenvolupades a l'esfera social, en el marc de la xarxa social, de les quals jo volia comprendre les motivacions i els significats, des de l'òptica dels propis actors.

3.4.3 Els informadors secundaris

Sovint, altres membres de la colla estaven implicats en les pràctiques de lectura o escriptura que comentàvem. És el cas del diari compartit (vegeu l'apartat 7.4.2) que l'Arnau va escriure amb una de les seves nòvies, la Mònica. En aquest cas, vaig convocar dues entrevistes amb tots dos per entendre millor els significats i la lògica d'aquesta pràctica lletrada.

D'altra banda, vaig poder conversar amb algunes de les mares i dels germans dels informadors. L'accés a aquestes figures em donava dades sobre les personalitats i les històries dels informadors. Cal dir, però, que transgredir la frontera de l'entorn familiar i accedir a les cosmovisions que els familiars tenien sobre ells no va ser fàcil (vegeu l'apartat 3.8.1).

L'accés a les visions de la institució escolar tampoc no van ser fàcil d'aconseguir i gestionar. Només vaig poder conversar amb el professor de català i tutor de 4t d'ESO de l'Arnau i el Jaime (que no coneixia el Ferran i el Manuel). Quan l'Arnau va abandonar l'institut, vaig intentar en dues ocasions trobar-me amb la tutora del mòdul de l'Arnau, però la idea no va prosperar. A l'Arnau no li agradava la idea i, per qüestions ètiques, vaig haver d'acceptar-ho.

3.5 Instruments de recollida de dades

Els «instruments de la recerca» són els recursos, les eines concretes, que l'investigador elabora i utilitza amb el propòsit d'enregistrar dades. Distingim el concepte anterior del de «tècnica de recollida de dades», que fem per

referir-nos als usos genèrics, estandarditzats i tipificats, d'aquests procediments. D'altra banda, anomenem «estratègies» o «mètodes generals de recollida de dades» el conjunt de tècniques i instruments que es posen en joc en una recerca concreta per construir-ne el dispositiu metodològic i la mecànica interna.

Els apartats següents descriuen com s'han concebut i combinat en aquest treball els instruments de recollida de dades: per què els vam escollir, què ens permetien fer i quines n'eren les limitacions, quin tipus de dades ens aportaven i en quina mesura ens permetien desenvolupar els objectius inicials de la investigació. L'ús combinat d'aquests instruments busca l'eclecticisme metodològic.

3.5.1 De bar en bar: les converses en profunditat

L'entrevista ha estat la tècnica principal del treball de camp, a través de la qual hem documentat les narracions orals dels informadors sobre les seves experiències lectores i punts de vista, guiats amb preguntes del tipus: com parlen de la lectura i d'ells com a lectors?, com es posicionen discursivament envers diverses pràctiques lectores associades a esferes socials diferents?, com canvien els posicionaments al llarg de l'adolescència i del cronotops escolars?. El tipus d'entrevista, tal com l'hem concebuda aquí, oscil·la entre l'entrevista en profunditat i la conversa amb propòsit. Ens ha agradat anomenar-la «conversa de bar en profunditat» per dues raons: per reconèixer-ne el caràcter mixt i perquè vam definir als informadors la situació d'entrevista amb l'expressió 'converses sobre la lectura i la vida en un bar'.

Una entrevista és un tipus particular d'interacció acordat entre almenys un investigador i un informador. Es classifica segons el grau d'estructuració i planificació de les seqüències comunicatives que la construeixen, alhora marcat per la directivitat dels protocols, l'agenda de l'investigador (*interview schedule*) i el grau de formalitat. Literalment, el mot «entrevista» significa

“entre la vista” (en anglès: *inter-vien*), i es refereix a una “conversa amb contacte visual”. L’entrevista és, doncs, un intercanvi de punts de vista entre dues persones que conversen per interès mutu. És, en aquest sentit, que considerem l’entrevista com un espai social d’interacció i experiència, com “un lloc integral humà” (Sanmartín 2000) en què tant els informadors com l’entrevistador adopten rols i negocien identitats socials.

L’entrevista en profunditat —també anomenada «entrevista antropològica» o «etnogràfica» (Spradley 1979; Agar 1996) o «entrevista desestructurada»— és una modalitat d’entrevista no estructurada que aspira a aproximar-se al model de la conversa natural. Es distingeix de l’enquesta i de l’entrevista semi-estructurada pel baix grau d’estructuració i directivitat de la interacció. Taylor i Bogdan (1984: 10) la defineixen com una sèrie de “trobades reiterades cara a cara entre qui investiga i els informadors, dirigides a la comprensió de les perspectives que tenen els informadors de les seves vides, experiències o situacions, tal com les expressen amb les seves pròpies paraules”. Arnaus (1996: 68) la defineix metafòricament com una “eina d’excavació” útil quan el que es vol és obtenir dades sobre els coneixements, les percepcions i les actituds que els individus tenen envers la vida social.

D’altra banda, la «conversa amb propòsit» (*conversation with a purpose*) és un tipus d’entrevista desestructurada pròpia del camp de l’etnografia educativa (Woods 1986; Burgess 1988). Es caracteritza per buscar conscientment la reproducció del context quotidià i natural de la comunicació, a través d’un estil conversacional desimbolt que promogui relacions de proximitat, confiança i complicitat entre els participants. La conversa orbita al voltant d’un focus temàtic, que en el nostre cas era el que els informadors i jo vam anomenar “la lectura”. El caràcter distès i la construcció d’una relació alhora personal i cordial amb l’informador és fonamental per accedir a la seva vida i aprofundir en les seves idees i visions del món simbòlic que habita.

“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)

Les limitacions que vam acceptar en prendre la decisió d'emprar les entrevistes desestructurades van ser dues: el factor temps (una hora d'entrevista suposa una quantitat desproporcionada de temps de tractament de les dades) i la flexibilitat del mètode, que reclama una bona perícia per part de l'entrevistador a l'hora de gestionar l'espai i l'eix de la conversa (que lògicament no teníem i hem anat practicant i entrenant des de la primera entrevista). Tanmateix, hem considerat que la conversa en profunditat ha estat un instrument eficaç i adequat per accedir als elements següents:

- els esdeveniments i les experiències lectores dels informadors que eren anteriors al moment de la conversa, lògicament no registrades documentalment;
- els escenaris, els llocs i les situacions on l'investigador té vetada l'entrada física (l'esfera familiar, l'aula, les interaccions entre amics, el món privat dels informadors), negociat individualment amb cada informador;
- els valors i els codis assumits, i els estereotips socials interioritzats que suporten les representacions mentals privades sobre la lectura i els lectors de cada informador.

És ben sabut que el context físic, social i ideològic de les entrevistes les defineix i alhora les limita. El context físic condiciona els rols i la relació que s'estableix entre els participants, i aquesta variable alhora emmotlla l'estil de l'entrevista, el grau d'accés a la informació i el tipus de dades que es poden generar des de l'espai social de l'entrevista. Guiats per les reflexions de

diversos autors (Spradley 1979; Woods 1986; Burgess 1999; Kvale 1996; Sanmartín 2000), vam decidir situar, idealment, les converses amb propòsit en diversos espais de la vida social dels informadors: la llar, l'institut i els espais de socialització entre amics. Amb l'Arnau vam aconseguir fer una entrevista en un passadís de l'Institut i una altra a la terrassa de casa seva. Amb el Jaime vam trobar-nos en dues ocasions al saló de casa seva. La major part de les entrevistes, però, les vam fer a diversos bars situats al carrer de l'institut Miquel Gibert. Aquests bars eren els llocs de trobada amb els amics, cada vespre després de classe. Vaig deixar lliurement als informadors que triessin el lloc de cada entrevista. En el cas del Manuel i el Ferran va ser l'únic lloc de trobada.

En l'espai públic d'aquests bars, els informadors se sentien segurs, còmodes i menys cohibits. Alhora que xerràvem sobre la lectura i la vida, preniem una coca-cola o un cafè, fumàvem, sèiem com volíem i contestàvem tranquil·lament les trucades que ens sorprenien. La presència intimidant de la màquina enregistradora de seguida quedava subtilment desdibuixada en un espai dinàmic, ple de persones i batibull. Solíem pactar una conversa d'una hora que generalment es convertia en un parell d'hores. La ubicació de les trobades en aquests espais em va permetre conèixer d'altres amics que hi passaven la tarda, posar cara als professors dels quals em parlaven i, fins i tot, "enxampar", en dues ocasions, l'Arnau "fent campana".

En definitiva, les converses de bar en profunditat van resultar ser molt adequades al perfil dels informadors, que eren joves. El registre proper els va fer sentir destensats i en una situació més o menys natural. L'estratègia va ser útil per evitar que s'expressessin en un to o un registre que no els caracteritzés plenament. Entenem, doncs, que el comportament discursiu dels parlants que hem documentat està, en part, interceptat per les identitats socialment construïdes que són rellevants per a ells. Cada informador les

expressa “a la seva manera”, sometent-les a un procés de reconstrucció i apropiació interpretativa.

Per a cadascuna de les trobades enregistrades en àudio vam realitzar observació participant, vam prendre notes de camp i, en ocasions, fotografies dels entorns socials i lletrats. L'ús d'aquestes tècniques està correlacionat amb les entrevistes, que constitueixen la font d'informació primària del procés de recollida de dades d'aquesta recerca.

3.5.2 El quadern de bitàcola

El quadern de bitàcola és el llibre de bord on el capità de vaixell o el pilot anota les incidències de la navegació i, sovint, d'altres fets contextuals que li criden l'atenció. Així és com hem conceptualitzat, en aquesta recerca, la llibreta etnogràfica: com un diari de la nostra navegació particular pel mar de la poca-lectura en l'univers de quatre adolescents.

Les notes de camp són la tècnica antropològica tradicionalment emprada per registrar les observacions de camp. Fielding (1992: 164) distingeix entre les «notes mentals» (*mental notes*), les «anotacions preses de pressa» (*jotted notes*) i les «notes de camp detallades» (*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”. Considerem, com Geertz, que les notes de camp són més que una observació —són una interpretació— i que, per tant, constitueixen el primer pas de l'anàlisi.

Inicialment, vaig emprar la llibreta etnogràfica com un instrument per recollir cronològicament les observacions de camp, bàsicament centrades en les converses de bar. Basant-me en els consells de Fielding (1992: 164) vaig prendre notes just després de cada trobada. En aquestes notes incloïa les descripcions del context de les trobades i els angles morts que

L'enregistrament àudio no cobria, com per exemple les converses que es produïen al carrer fins arribar al lloc de l'entrevista. També era un espai on escrivia comentaris i reflexions personals sobre l'experiència de la conversa, especialment les sensacions pròpies i les actituds dels informadors. Sovint, també reflexionava sobre la meua actuació com a entrevistadora, de manera que les notes de camp també donen compte del meu aprenentatge personal (vegeu l'apartat 3.8.4).

Amb el temps, aquesta llibreta va anar adoptant la forma del que Burgess (1999) anomena un diari de recerca (*research diary*) entès com aquell espai textual on l'investigador deixa rastres dels processos mateix de construcció de la recerca. De manera intermitent, vaig començar a incloure en aquesta llibreta síntesis de lectures, reflexions generals, les preguntes que em feia i els esquemes o representacions visuals d'idees o processos que anava produint. La llibreta etnogràfica va passar de ser una crònica de les entrevistes a ser una crònica de la recerca. Considerem, com Burgess (1999), que aquestes observacions són dades, i per això les hem integrades al relat etnogràfic que presentem.

Així doncs, la llibreta etnogràfica ha servit com a suport tant de les entrevistes com de la recerca. L'hem emprada per:

- gestionar les entrevistes (agenda de l'entrevista i observacions);
- capturar els contextos observats, tant els entorns socials dels informadors que vaig poder visitar com el context comunicatiu de l'entrevista;
- documentar la gestió del treball de camp (SMS, trucades i correus electrònics amb els informadors);
- documentar el procés general de la recerca i, de retruc, el procés de conceptualització de la recerca (lectures, pensaments, connexions,

presa de decisions, reflexió sobre la tensió entre els objectius de la recerca, la teoria i les dades que s'anaven recollint).

3.5.3 El registre fotogràfic

La fotografia ha estat un instrument poc explotat com a tècnica de recollida de dades en els dissenys qualitatius, i ha estat l'etnografia moderna que, a principis del segle XX, ha pres consciència del poder que té per copsar pràctiques i perspectives èmiques (Barton i Hamilton 2000; Moss 2001; Burnett i Myers 2002). Considerant aquest buit teòric i metodològic, ens hem inspirat en l'ús de la fotografia a l'estudi de Barton i Hamilton (1998), *Local literacies*, on l'empren per documentar visualment les pràctiques lletrades privades i públiques dels habitants de Lancaster (UK). La fotografia és un recurs diferent per explorar fenòmens socials contemporanis i per obtenir significats socials que no es podrien obtenir per d'altres vies (Burnett i Myers 2002).

En aquest treball la fotografia ens ha servit per observar i documentar visualment els entorns lletrats dels informadors, com l'institut o les llars. En els casos quan l'entrevista era en un bar, l'hem emprada per retenir el context i la circumstància de la trobada. En el cas del Manuel, la fotografia va ser l'eina per superar el fet que jo no pogués entrar al seu espai familiar: el Manuel em va enviar per correu electrònic un conjunt de fotografies que capturaven la biblioteca privada i els seus artefactes per jugar al *Warhammer*, un joc d'estratègia amb figuretes que els jugadors decoren (vegeu F17 a l'annex 3). Aquestes fotografies van articular un intercanvi de correus electrònic i posteriorment una seqüència d'una conversa de bar.

En general, el corpus de fotografies que hem produït funcionen com elements de suport i complement de les entrevistes, que centralitzen les

dades principals de la recerca. En diverses ocasions ens han servit per triangular dades.

3.5.4 Artefactes de la identitat lletrada per a l'anàlisi

L'anàlisi de documents (*document analysis*) és una tècnica emprada en el camp de la investigació social per documentar la vida social. Els documents, tot i tenir una forma permanent o estàtica, són artefactes dinàmics que funcionen en marcs socials i camps d'acció concrets (Prior 2003). Aquestes xarxes d'acció impliquen creadors, usuaris i entorns. L'anàlisi de documents permet identificar esdeveniments, matisos de significat i recurrències, alhora que ens dóna claus sobre el context social i les conjuntures de la producció. Els textos contenen rastres de les pràctiques socials per a les quals han servit (Pahl i Rowsell 2005), perquè tot document ha estat produït en circumstàncies particulars, per persones concretes, amb objectius concrets, en el marc d'un context sociocultural i biogràfic concret. D'altra banda, tot text té conseqüències, siguin previstes o insospitades, siguin personals, socials o acadèmiques. És en aquest sentit que considerem els documents o artefactes vernacles dels informadors com a recursos documentals que ens informen sobre fets que no hem pogut observar.

En el disseny d'aquesta recerca la recol·lecció de documents per a l'anàlisi constitueix una font d'informació secundària, en contrast amb les entrevistes, que en són la font principal i primària. Si a les converses de bar hem generat les dades com a conseqüència de la recerca, a través de la recol·lecció de documents hem accedit a textos, esdeveniments i experiències que formaven part del passat dels informadors.

Al llarg dels tres anys de treball de camp hem recollit diversos artefactes³⁶ que els informadors han llegit o escrit en diverses esferes socials, amb objectius diversos i en circumstàncies també dispars. Són documents autèntics que representen pràctiques de lectura i usos concrets dels textos i de la llengua. L'exercici de comentar-los amb els informadors a les converses de bar ens ha permès relacionar-los amb d'altres qüestions: els motius de la lectura o de l'evitació de la lectura, les formes lectores de participació o resistència, i la vinculació entre lectura i participació en pràctiques socials més àmplies (per exemple: estudiar, jugar a futbol, flirtejar amb noies o construir una identitat laboral). Aquests artefactes són significatius i rellevants per al nostre estudi en tant que contenen petges de la identitat lectora dels informadors, dels seus coneixements sobre els gèneres, la llengua i la comunicació, i també perquè ens informen de les pràctiques lletrades que han estructurat aquests coneixements.

En la taula 5 hem organitzat els documents segons dues variables: la materialitat de l'artefacte (lectura, escriptura o multimodal) i la pràctica que l'emmarcava (acadèmica o vernacla). En la categoria de pràctica vernacla distingim entre aquells artefactes que serveixen per a la comunicació (privada o social), aquells relacionats amb l'oci o el temps de lleure i aquells vinculats a la construcció d'una identitat professional.

³⁶ Noteu que en aquesta tesi doctoral definim com “artefacte de la identitat lletrada» el que des de la lingüística tradicionalment s'ha anomenat “text». La distinció terminològica ens serveix per situar la recerca en l'àmbit dels NEL i per emfasitzar algunes característiques dels textos que són rellevants per al nostre objecte d'estudi: la materialitat, el procés de construcció multimodal i la vinculació que tenen amb la identitat i amb les pràctiques socials. En la literatura de referència, aquest concepte es lliga amb la possibilitat de documentar i analitzar les “identitats en la pràctica» (*identity-in-practice*). Per a la descripció del concepte, que prenem de Rowsell i Pahl (2007), i la justificació teòrica d'aquest posicionament teòric que hem adoptat, vegeu l'apartat 2.3.2.4.

| | | <i>Comunicació (privada / social)</i> | <i>Oci</i> | <i>Identitat professional</i> | <i>ès. ab</i> |
|--------------------|---|---|---|------------------------------------|-------------------|
| | PRÀCTICA ACADÈMICA | PRÀCTICA VERNACLA | | | |
| Lectura | - Llibres i textos de lectura obligatòria - Llibres o manuals de consulta | | - Lectures voluntàries al marge de l'institut (revistes, llibres) - Lletres de cançons | - Manuals de consulta | |
| Escriptura | - Treballs escrits sobre les lectures obligatòries per a les assignatures de Llengua i Literatura Catalanes i Castellanes - Treballs per a d'altres assignatures - Apunts i esquemes per a l'estudi | - Diaris personals i escrits privats - "Kartes" lliurades en mà (notetes d'aula, cartes de comiat) | | - Resums i esquemes per a la feina | |
| Multimodals | | - Produccions multimodals en paper (històries, còmics, etc.) - Bloc - <i>Facebook</i> | - Pàgines web - Vídeos d'oci | | |

Taula 5. Classificació dels artefactes lletrats recol·lectats en el treball de camp

La recol·lecció d'artefactes lletrats va ser un instrument limitat per la voluntat dels informadors, que em van deixar escanejar els textos que ells triaven. Inicialment, la proposta que els vaig fer —que em deixessin veure textos escolars i privats— els va semblar una mica intrusiva. “Al principi sí que me molestava”, em va confessar l'Arnau en una de les darreres trobades (C22). Jo ho vaig notar i no vaig insistir-hi. De seguida, però, informadors com el Ferran i l'Arnau em van portar, voluntàriament, cartes i textos privats que havien escrit. El Ferran i el Manuel varen ser els únics que em van deixar fotocopiar treballs d'institut que havien aprovat amb molt bona nota. L'Arnau, deia, havia portat tots els treballs a la casa de vacances i per això en

el seu cas no dispo de textos acadèmics per contrastar-los amb l'escriptura vernacle. El Jaime va saber esquivar molt hàbilment les meves propostes i només em va deixar el treball de recerca i l'accés al seu *facebook*. En definitiva, els informadors em van deixar accedir només a aquells artefactes que generaven d'ells una «imatge social positiva» (Van Dijk 2003) coherent amb la pròpia autorepresentació positiva, evitant també la possible imatge negativa de la colla.

L'anàlisi del corpus, constituït per 89 artefactes, ens va permetre:

- guanyar coneixement i perspectiva sobre les identitats lectores dels informadors sedimentades als textos vernacles;
- capturar l'escriptura, el pensament i el comportament dels informadors (ja que els textos són un mitjà i alhora un instrument del pensament i acció);
- accedir a pràctiques de lectura i escriptura situades a l'institut i a la comunicació entre els amics de la colla;
- documentar la tensió entre l'aprenentatge escolar i l'escriptura vernacle, la tradició i la creativitat, els requisits comunicatius dels gèneres i les possibilitats de la llibertat expressiva;
- identificar i analitzar exemples de tercers espais (entre l'institut i d'altres dominis socials) construïts lliurement i de manera natural en l'escriptura vernacle.

La meva tasca va consistir a:

- demanar la informació que jo necessitava per entendre el contingut i la funció dels artefactes que lliurement em van cedir;
- reconstruir quan, com i per què aquests textos es van produir, sota quines condicions i circumstàncies, i amb quines convencions discursives i de gènere;

- reconstruir la vida d'aquests artefactes: qui els va produir, com es van utilitzar, per a què van servir i quina funció seguien desenvolupant en l'actualitat.

3.6 Corpus

El corpus per a l'anàlisi generat al llarg dels tres anys del treball de camp està compost pels materials orals i escrits que hem anat recollint. Els presentem a la taula 6 quantificats i ordenats segons si es tracta de dades generades des de dins de la recerca, de dades recol·lectades o bé de dades prèvies a l'inici del treball de camp. Els materials els hem agrupat segons la tipologia.

D'altra banda, la taula 7 ordena i caracteritza les converses enregistrades: participants, tipus d'entrevista, focus de l'agenda, data, durada i remuneració.

Cal aclarir que les entrevistes es van realitzar amb la llengua “triada” intuïtivament pels participants (els informadors i l'entrevistadora), que va ser el castellà, potser perquè és la llengua de comunicació a la colla. Els informadors principals són parlants competents tant en català com en castellà. La situació lingüística de permeabilitat lingüística a Catalunya ha fet que les dades orals i escrites siguin en català i castellà, sense que la llengua formi part de l'objectiu de l'anàlisi.

| | Materials d'anàlisi | | Descripció |
|-----------------------------------|---|---|---|
| Dades generades des de la recerca | 25 converses (C) (50 hores i 4 min. de gravació / 609 pàgines de transcripció) | | Entrevistes conversades (informals o semi-estructurades, individuals o en parella, amb els quatre informadors principals o amb d'altres informadors de l'entorn, físicament realitzades als bars freqüentats pels informadors principals, a les seves cases o a l'institut Miquel Gibert). |
| | 1 quadern de bitàcola (la llibreta etnogràfica) | | Documents de gestió de les entrevistes (agenda de l'entrevista i notes personals escrites amb posterioritat a les trobades), comunicació escrita (e-mail, sms), notes sobre la comunicació oral (converses telefòniques), reflexions, interpretacions sobre les dades i síntesi d'algunes lectures. |
| | Xx fotografies (F) | Xx realitzades per la investigadora 1 "reportatge fotogràfic" realitzat pel Manuel | Dels entorns lletrats dels informadors (llar i institut Miquel Gibert i biblioteca) i del context de l'entrevista. |
| Dades recollides | 89 Artefactes d'identitat (AI) | 27 en paper (AIP) | Textos molt diversos produïts en paper pels informadors, 8 acadèmics (treballs acadèmics i apunts) i 19 vernacles. |
| | | 62 digitals (AID) | L'historial de 2 blocs i 4 perfils a <i>facebook</i> |
| | Textos llegits pels informadors (I) | | Diversos llibres, webs, revistes, documents llegits (a l'institut, voluntàriament, a la feina). |
| (Prèvies) | Observacions ³⁷ de classes de Llengua i Literatura Catalanes de 1r i 2n de Batxillerat a l'institut Miquel Gibert. | | Notes preses abans d'iniciar aquesta recerca, en el context de les pràctiques del Curs d'Aptitud Pedagògica. |

Taula 6. Descripció del corpus

³⁷ En l'apartat 3.4.1 hem explicat que l'Arnau era alumne de l'Institut Miquel Gibert on la investigadora d'aquesta tesi doctoral estava realitzant les pràctiques del Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP) durant el mesos de gener, febrer i març de 2007. Aquesta graella inclou com a dades prèvies les observacions d'aula realitzades en el context del CAP. Si bé no formen part del corpus d'anàlisi d'aquesta tesi, les hem tingut presents i ens han aportat una mirada des de dins de l'institut.

| Ref | Domini lletrat | Participants | Tipus d'entrevista | Agenda | Data | Durada | Remunera- ció |
|-----|------------------------------------|-------------------------------|---|--|---------|----------------------------|------------------|
| C1 | El bar de l'insti | L'Arnau | No estructurada | Exploració del perfil | 12-3-07 | 1h 13 min | 10 € |
| C2 | La biblioteca de l'institut | L'Arnau | Semi-estructurada | Lectura acadèmica, ús de la biblioteca | 21-3-07 | 1h 19 min | 10 € |
| C3 | El bar de l'insti | L'Arnau i el Jaime | Semi-estructurada | Lectura acadèmica i lectures personals Exploració del perfil del Jaime | 8-5-07 | 1h 51 min | 10 € 10 € |
| C4 | El bar de l'insti | El professor de català (Pol) | Semi-estructurada | Lectura acadèmica Intervenció acadèmica en l'aprenentatge lector | 25-6-07 | 15 min 08 min 59 min | - |
| C5 | La llar | La mare i el germà de l'Arnau | Semi-estructurada | Tradicions lletrades familiars. Història i hàbits lectors de l'Arnau a l'entorn familiar | 2-7-07 | 59 min | - |
| C6 | El bar de l'insti | L'Arnau | Semi-estructurada | Presentació de la tesina i discussió dels temes clau | 10-9-07 | 2h 48 min | 10 € |
| C7 | Un bar | L'Arnau | No estructurada | Lliurament d'articles escrits i selecció dels amics que s'incorporaran a l'estudi | 7-2-08 | 57 min | 10 € |
| C8 | Un bar al costat de la UPF Rambles | El Jaime | Semi-estructurada | Història de vida lectora | 15-3-08 | 2h 13 min | 10 € |
| C9 | Oxbridge Academic Programs | El Jaime | Xerrada lliure amb alumnes del programa | Oci, esport, música, llengua, política | 20-7-08 | 1h 13 min | 50 € |
| C10 | Oxbridge Academic Programs | L'Arnau | Xerrada lliure amb alumnes del programa | Oci, esport, música, llengua, política | 23-7-08 | 1h 12 min | 50 € |
| C11 | El bar de l'insti | Ferran | Semi-estructurada | Exploració del perfil Transició a la universitat (Selectivitat), records d'institut, lectures personals | 3-7-08 | 1h 36 min | 10 € |
| C12 | El bar de l'insti | Manuel | Semi-estructurada | Exploració del perfil Transició a la universitat (Selectivitat), records d'institut, lectures | 3-7-08 | 2h 3 min | 15 € |

| | | | | personals (rol) | | | |
|--------------|--------------------------|------------------------------------|-------------------------------|--|---------|-----------------------|-------------|
| C13 | Bar Pepe | Arnau | Semi-estructurada | Escola vocacional, futbol, records d'institut, feina a la botiga de cafè | 21-1-09 | 1h 6 min 1h 43 min | 15 € |
| C14 | Bar Pepe | Arnau i Mònica | Semi-estructurada | Diari personal amb la Mònica | 26-2-09 | 1h 51min 2h 46 min | 15 € 15 € |
| C15 | El bar de l'insti | Ferran | Semi-estructurada | Història de vida lectora | 3-3-09 | 2h 27 min | 15 € |
| C16 | Bar Pepe | Ferran | Semi-estructurada | <i>Facebook</i> , blocs | 10-3-09 | 1h 48 min | 15 € |
| C17 | El bar de l'insti | Manuel | Semi-estructurada | Jocs de rol, bloc, universitat | 11-3-09 | 2h 5 min | 15 € |
| C18 | Un bar | Ferran i Arnau | Semi-estructurada | Cartes i blocs | 20-3-09 | 1h 44 min | 15 € |
| C19 | Un bar (UPF Comunicació) | Ferran, (col·laboració Fabiola) | Lliure | Visita UPF Comunicació i xerrada informal amb Fabiola (professora comunicació audiovisual). Transició a la universitat | 24-6-09 | 58 min | - |
| C20 | El bar de l'insti | Arnau i Ferran | Semi-estructurada | <i>Facebook</i> , cartes, feina, amics, transicions | 29-6-09 | 3h 18 min | 15 € 15 € |
| C21 | El bar de l'insti | Manuel | Dirigida | Triangulació anàlisi dels blocs | 4-1-10 | 2h 1 min | 15 € |
| C22 | Bar Pepe | Arnau | Dirigida | Triangulació història de vida, anàlisi <i>Facebook</i> i interpretació textos vernacles | 29-3-10 | | 20€ |
| C23 | Casa (sopar) | Jaime, mare i padrastre | Lliure (sense enregistrament) | Història de la família, vida acadèmica del Jaime, i d'altres | 30-3-10 | 12 min 5h aprox. | 20€ |
| C24 | El bar de l'insti | Ferran | Dirigida | Triangulació història de vida, anàlisi blocs | 2-4-10 | 2h 8 min | 20€ |
| C25 | Casa | Jaime (+ conversa padrastre) | Dirigida | Triangulació història de vida, anàlisi <i>Facebook</i> | 3-4-10 | 2h 11 min | 20€ |
| Total | | | | | | 50 h 4 min | 415€ |

Taula 7. Descripció del corpus de converses

La figura 14 organitza les dades del corpus segons si les hem conceptualitzades com a primàries o secundàries i també mostra com les hem triangulades (vegeu l'apartat 3.7.3). Les dades orals generades des de la circumstància de conversa —situada en dominis lletrats diversos— sempre és al centre de l'estudi. La resta (els artefactes d'identitat lletrada acadèmica i vernacla, els textos llegits pels informadors, la llibreta etnogràfica, les fotografies i les entrevistes a informadors secundaris) són dades secundàries a partir de les quals hem ajustat els processos d'interpretació de les primàries. El que nosaltres estudiem (un punt de vista emotiu sobre la pràctica lectora) està íntimament relacionat amb l'àmbit de les cosmovisions i el discurs; és per això que l'abordem des de la narració discursiva, tal com hem justificat al capítol anterior (vegeu els apartats 2.3.2.1 i 2.3.2.2). La documentació física recollida (en paper i digital) ens ha servit per generar més dades narratives i per analitzar la identitat 'poc lectora' des d'altres angles d'accés (l'escriptura vernacla, la semiòtica dels entorns lletrats), creant contrastos i sinèrgies entre totes les dades.

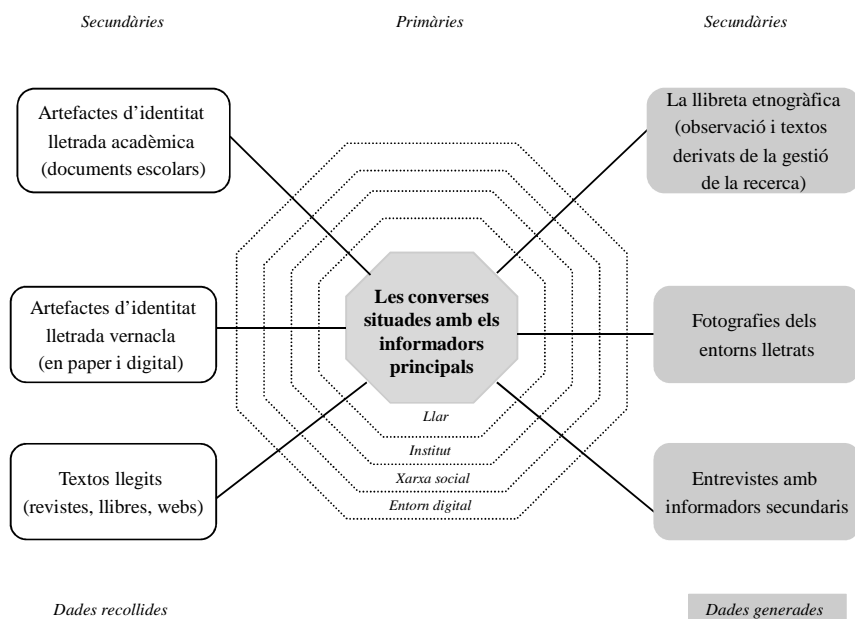


Figura 14. Creuament i sinèrgies entre les dades primàries i secundàries

3.7 Anàlisi de les dades

L'obtenció i anàlisi de les dades són processos complementaris, continus, simultanis i interactius, i no pas fases seqüencials de la recerca (Latorre *et al.* 1996). L'anàlisi comença amb la primera recollida de dades i continua durant tot el procés, buscant un equilibri entre el coneixement global i el coneixement dens de les dades, passant per etapes iteratives de dispersió i saturació que finalment porten a un tipus de coneixement compacte. És un procés creatiu que no accepta gaires prescripcions científiques o mecàniques: cada investigador ha de trobar els seus propis mètodes i estil (Spradley 1979). Latorre *et al.* (1996) defineixen aquest procés com una «artesanía intelectual». En qualsevol cas, l'objectiu final de l'anàlisi és arribar a una espècie de síntesi d'ordre superior, sigui descriure patrons i regularitats, identificar l'estructura fonamental d'un fenomen o simplement definir un quadre conceptual.

L'àmbit de la nostra anàlisi és el de les pràctiques i les identitats lectores de l'Arnau i dels seus amics, al llarg del temps d'adolescència, a través de diversos espais socials i mitjans d'expressió. L'anàlisi de les dades ha estat guiat per l'òptica teòrica dels NEL. La figura 15 simplifica les fases d'anàlisi que hem anat solapant i complementant. Per a cadascuna n'explicita els punts generals que hem considerat. Els apartats següents descriuen els tres punts de l'anàlisi que considerem clau: la transcripció de les converses orals, la identificació i organització dels punts de riquesa del corpus i el procés de triangulació de mètodes i dades.

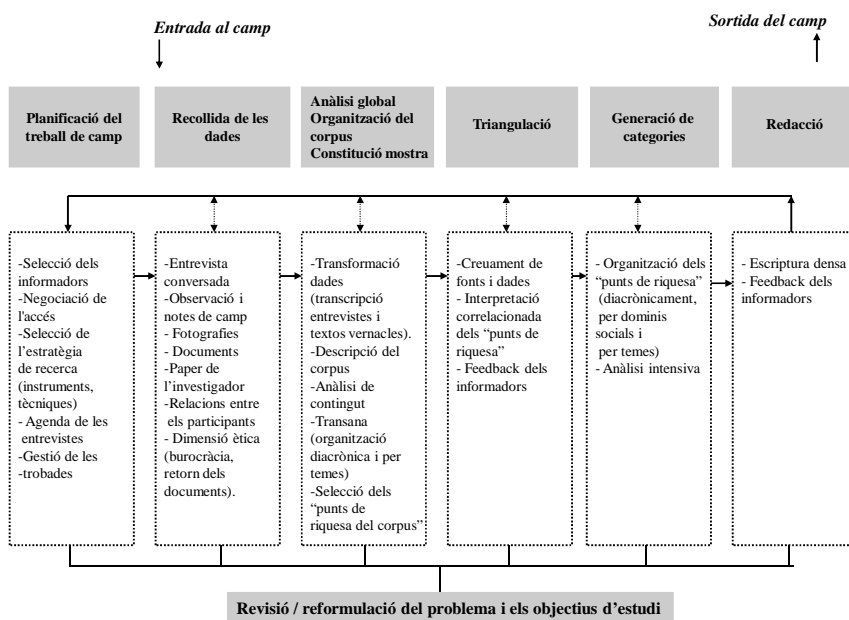


Figura 15. Fases del procés de recerca

3.7.1 Criteris de transcripció

El procés de transcripció és en si mateix un primer pas de l'anàlisi de les dades. L'elecció d'un codi de transcripció adequat ha d'adaptar-se als objectius de l'estudi (Duranti 1997). Certament, el treball de transformació de les dades orals en un text escrit és molt costós i feixuc, però realment permet a l'investigador conèixer a fons el corpus de la recerca. Aquesta immersió intensiva en les dades el converteix en una mena de base de dades i això li permet fer connexions molt productives en les fases posteriors d'ordenament, interpretació i extracció de resultats. En l'exercici de transcriure, l'investigador va donant sentit al corpus, a més d'impregnar-se de la veu, el pensament i la lògica d'aquells a qui escolta. Aquest olfacte o intuïció que desenvolupa són vitals per conduir la recerca cap als temes

importants i per entendre la lògica que explica les dinàmiques d'aquells a qui vol comprendre.

Hem realitzat, amb excepció de les entrevistes de triangulació i dues xerrades en públic³⁸, una transcripció total de les converses que ens permetés disposar d'un buidat literal del contingut de les converses i de les interaccions en suport escrit, per llegir-les i analitzar-les. Per a la transcripció del corpus oral ens hem basat en el codi de transcripció proposat per Calsamiglia i Tusón (1999). Hem adaptat la seva proposta a les necessitats de la nostra recerca, més enfocada a una anàlisi de contingut, que ens permetés codificar tant el contingut del discurs (què diuen?) com les característiques discursives (com ho diuen?). La taula 8 recull la simbologia de la transcripció i a continuació oferim una caracterització general del tipus de transcripció aplicada:

- Hem transcrit les interaccions, tant el discurs dels informadors com els de l'entrevistadora.
- La transcripció segueix les normes ortogràfiques convencionals però no utilitza tots els símbols de puntuació tradicionals; es limita a respectar les pauses i els silencis produïts pels parlants.
- No s'han corregit les construccions gramaticals incorrectes des del punt de vista de la normativa, amb la idea de mantenir les particularitats del discurs nadiu i el caràcter genuí de les reflexions.
- No s'han tingut en compte els aspectes fonètics.
- No s'han considerat els aspectes proxèmics, cinèsics i paraverbals propis de la interacció oral (limitació de l'enregistrament en àudio).

³⁸ Vaig convidar al Jaime i a l'Arnau a fer una xerrada als meus alumnes nord-americans en un curs d'estiu de llengua espanyola. Vaig enregistrar la xerrada. Algunes de les preguntes que es van fer estaven relacionades amb els seus hàbits i preferències lectores.

| | <i>Símbol</i> | <i>Descripció dels significats codificats</i> |
|---|--------------------------------|--|
| Solapaments | [] | Encavalcament que es produeix en la interacció. Text afectat |
| | = = | Continuació del torn de parla |
| Prosòdia | | Pausa breu (1 segon) |
| | | Pausa mitjana (2 a 3 segons) |
| | | Pausa llarga (més de 3 segons) |
| Entonació (intensitat) | :: | Allargament |
| | ? | Entonació interrogativa |
| | ! | Entonació exclamativa |
| | <u>subr</u> | Èmfasi expressiu |
| | - | Ruptura: entonació suspesa, discurs tallat o frase inacabada |
| Interjeccions | ah | Indica que s'ha comprès alguna cosa o que se li ocorre alguna cosa en aquell moment |
| | eh | Quan s'està pensant en alguna cosa abans de dir-ho o s'està cercant la paraula adequada |
| | mhm | Confirmació, acceptació o manteniment del contacte amb l'interlocutor |
| Aspectes contextuais i notes de transcripció | ((<i>cur</i> s)) | Comentaris sobre comportaments, gesticulacions dels parlants, sorolls contextuais, reaccions de riure, explicitació del referent discursiu (en la llengua del discurs) |
| Aspectes de la meta-transcripció | () | Discurs dubtós |
| | (xxx) | Discurs incompreensible |
| | www | Fragment que no s'ha transcrit |
| Significats de la tipografia | Lletra plana | Idioma principal de la conversa, sigui el català o el castellà |
| | <i>cursiva</i> | Canvi d'idioma |
| | Majúscula en la lletra inicial | Noms propis, llibres, revistes, diaris, llocs, etc., fins i tot quan no se citen amb la referència completa |
| | “ ” | Discurs directe (repeticions literals interpretades d'allò que algú ha dit) |

Taula 8. Simbologia de la transcripció de les dades orals

3.7.2 Els punts de riquesa

Agar (1996: 36-36) argumenta que els etnògrafs acaben treballant amb el que ell anomena «punts de riquesa» (*rich points*) del corpus. Amb aquest concepte fa referència al conjunt de “coses” que suposen una dificultat per a l’investigador; perquè li sobten o perquè encara no és capaç d’entendre-les. Són els punts on emergeixen contradiccions o ambigüitats; els punts de rigidesa i tensió que es fan visibles quan les perspectives dels informadors i de l’investigador topen.

“These problems in understanding are called *rich points*”. When a rich point occurs, an ethnographer learns that his or her assumptions about how the world works, usually implicit and out of awareness, are inadequate to understand something that had happened. A gap, a distance between two worlds, has just surfaced in the details of human activity. Rich points, the words or actions that signal those gaps, are the raw material of ethnography, for it is this distance between two worlds of experience that is exactly the problem that ethnographic research is designed to locate and resolve.”

(Agar 1996: 31)

El procés de constitució de la mostra de treball va estar enfocada a segregar del corpus els punts de riquesa. Aquesta operació es va anar fent simultàniament amb l’anàlisi descriptiva i global del corpus, i en paral·lel al procés de recollida de dades. Aquest sincronisme em va permetre retornar al camp per tornar a posar en joc els punts de riquesa que anaven traspuntant. Per exemple, el Manuel solia afirmar que no llegia literatura però que llegia *El senyor dels anells*, *El Conde de Montecristo* i *Ensayo sobre la ceguera*. Jo no podia entendre el sentit del seu discurs, que vaig documentar en tres ocasions diferents. El retorn d’aquest aspecte al camp em va anar donant claus per poder construir un marc coherent d’interpretació d’aquest fet. Diversos instruments de recerca (converses de bar individuals amb els altres informadors, registre fotogràfic de l’entorn lletrat a la llar) em van permetre generar dades diverses sobre aquesta qüestió en temps de l’adolescència diferenciats. Això requeria un procés posterior de triangulació de les dades (vegeu l’apartat 3.7.3).

Vam emprar el software *Transana* per a tractar les dades orals. Aquesta aplicació informàtica ens va ajudar a centralitzar el corpus i a comprendre'n l'estructura. Ens va permetre:

- Sistematitzar el procés de transcripció i edició del corpus oral.
- Explorar globalment els materials orals.
- Identificar els punts de riquesa i les narratives significatives del corpus per treballar-hi independentment, tenint un accés ràpid al context de la conversa.
- Organitzar el corpus d'entrevistes cronològicament i temàticament.
- Organitzar el corpus en clips per generar categories representatives (descomposició del corpus, classificació i categorització).
- Fer cerques de paraules clau a través del corpus.

Les categories que vam generar per representar els punts de riquesa del corpus van ser:

- *Posicionaments en la narració*. Interaccions en les quals els informadors assumien, rebutjaven o transformaven les identitats lectores.
- *Pràctiques de lectura*. Pràctiques de lectura vinculades a dominis socials diversos: llar, institut, xarxa social, entorn digital i entorn laboral.
- *Pràctiques de lectura-escritura*. Pràctiques en les quals l'escritura tenia un rol preponderant i anava lligada a l'activitat lectora.

3.7.3 Un exemple de triangulació

El concepte de triangulació prové dels estudis marítims i l'estratègia militar, contextos en què s'utilitzen múltiples punts de referència per localitzar la posició exacta d'un objecte. La recerca qualitativa ha assumit aquest concepte per referir-se metafòricament al procés a través del qual el fet o la problemàtica que s'investiga es mira des de perspectives diferents. Això

implica l'ús de dues o més fonts o estratègies metodològiques que es creuen i contrasten.

En aquest estudi hem aplicat diversos tipus de triangulacions:

- *Triangulació teòrica*. Hem combinat l'òptica teòrica dels NEL amb d'altres marcs conceptuals sobre la lectura i els lectors, com la didàctica, la psicologia i la sociologia de la lectura.
- *Triangulació metodològica i de les dades*. Hem combinat diversos instruments d'obtenció de les dades (converses de bar, registre fotogràfic, anàlisi de documents vernacles) per oferir un abordatge multimètode a l'estudi de les identitats lectores.
- *Triangulació d'informadors*. Combinem les narratives obtingudes dels quatre informadors principals amb les dels secundaris (pares, germans, professors, nòvies, amics i amigues). Això ens ha permès construir una perspectiva més rica sobre el desinterès lector dels informadors.
- *Triangulació d'espais socials i temps*. Hem intentat situar les converses enregistrades en diversos dominis socials dels informadors (llar, escola, xarxa social d'amics). El conjunt de converses es despleguen en una línia temporal que abraça tres anys de l'adolescència (dels 15-16 anys als 19 anys).
- *Triangulació de les interpretacions amb els informadors*. Hem retornat els documents de treball (transcripcions de les converses) i els textos escrits (articles, *Power Point*, tesi doctoral) als informadors, per tal de confirmar les interpretacions de dades.

Tenint en compte la pluralitat de les dades del nostre corpus, la triangulació de dades no es va poder aplicar de manera sistemàtica, però en els casos en què hem aconseguit creuar les dades primàries amb les secundàries hem

obtingut resultats interessants. És el cas dels episodis sobre *El Quixot*, que ara prenem com exemple per il·lustrar el tipus de triangulació que hem pogut produir.

L'Arnau, en la C1 (primera conversa), em va comentar que havia llegit aquest clàssic quatre vegades. Jo no ho entenia. En la C2 vaig tornar a treure el tema i em va tornar a dir exactament el mateix. Vaig aprofitar la trobada amb el Jaime (C3) per tornar a plantejar aquesta qüestió i veure com reaccionava davant de l'amic. Em va tornar a dir que ell havia llegit *El Quixot* quatre vegades. En aquesta ocasió, el Jaime es va sorprendre i li va preguntar “¿te lo has leído? yo me lo he estudiado cuatro veces”. L'Arnau li va dir que sí, que ell volia dir això. Per tant, l'Arnau deia que havia llegit aquest llibre quan en realitat volia dir que l'havia estudiat. Se'm continuaven escapant moltes coses. En la C5 vaig poder accedir a casa seva i vaig fer una fotografia de la seva prestatgeria de llibres: *El Quixot* no hi era! En vam tornar a parlar a la C6, i aleshores va delatar la seva representació sobre què compta com a lectura: estudiar un llibre i llegir-lo són processos diferents però equivalents perquè el que compta és disposar de la informació important del llibre per poder-ne parlar oralment o per escrit. Aleshores em va demostrar que coneixia la història, explicant-me-la amb les seves paraules, i va produir la narració que reproduïm a continuació. Aquesta observació em fa fer adonar que aquest moviment de justificació era un patró comunicatiu general quan l'Arnau parlava d'altres lectures obligatòries d'institut:

- Arnau** [...] a mí siempre me ha gustado el quijote | es una historia bastante rara y todo | y me gusta bastante
- Cristina** ¿por qué?
- Arnau** porque ya: tengo información sobre ello | de tantas veces que lo he hecho | ya me lo sé
- Cristina** o sea tú crees que sí: te cuentan | antes de leer un libro | [si te cuentan la historia-
- Arnau** 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

Cristina | luego el yelmo:: | cosas de estas
 ¿y por qué te impactan [esta::s
Arnau no:] | porque las he repetido tantas veces ya que:: | que he 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 quedao | pero bueno

(Annex 2, C2: 167-180)

3.8 La coconstrucció del camp

L'Arnau, el Jaime, el Manuel i el Ferran no només són els protagonistes de la història que aquí explico: també en són coautors. La recerca etnogràfica és col·laborativa (Agar 1996: 16), en el sentit que són els membres clau d'una comunitat els que ajuden l'etnògraf a definir i desenvolupar l'estudi. L'etnògraf necessita que els altres l'acompanyin en el seu procés d'aprenentatge, que l'obliguin a posicionar-se i a qüestionar els supòsits, creences i marcs conceptuals que carrega. Sense aquest acompanyament, l'etnògraf no pot bellugar el procés d'anar donant sentit a l'equidistància que el separa del món simbòlic de l'altre. Com vaig aconseguir que els informadors m'acompanyessin? No va ser fàcil ni ho serà explicar-ho: els apartats següents ho exposen.

3.8.1 Consideracions ètiques

He aplicat, en aquest estudi, els protocols ètics que molts investigadors dins de la comunitat de recerca qualitativa consideren imprescindibles quan es treballa amb discursos i idees d'altri (Taylor i Bogdan 1984; Arnaus i Contreras 1995 i 1996; Woods 1986; Kvale 1996). La idea essencial que defensen es pot resumir amb tres conceptes clau: compromís, respecte i donar-los agència.

1. *L'anonimat*. Per tal de respectar la privacitat i les identitats dels informadors vaig acordar amb ells un pseudònim per a cadascun i per a la resta de persones que es mencionaven a les converses (amics, familiars, professors, coneguts). Jo mateixa vaig decidir el pseudònim de l'institut.

2. *Els drets i els compromisos.* Vaig formalitzar tant els seus drets i deures com els meus en diversos documents que vam signar. Quan els informadors, a l'inici de la recerca, encara eren menors d'edat, els pares també van signar els documents.

- *Carta de compromisos i deures dels participants* (vegeu D1, D2 i D3 a l'annex 1). És la carta inicial amb la qual em vaig presentar als informadors. Era un text informatiu que recollia les meves dades de contacte i on es detallaven els objectius i procediments de la recerca, com també els possibles usos de les dades que se'n podien derivar. Aquest document formalitzava un compromís i una col·laboració per part de l'entrevistat però també de l'entrevistadora. Jo em comprometia, entre d'altres coses, a retribuir als informadors amb 10 euros³⁹ per entrevista, com a agraïment i recompensa pel temps invertit.
- *Rebut de pagament* (vegeu D4 i D5 a l'annex 1). Es tracta d'un rebut on l'informador fa constar que ha rebut la quantitat de diners acordada.
- *Rebut dels materials generats* (vegeu D6 a l'annex 1). Es tracta d'un rebut on l'informador fa constar que ha rebut l'àudio, les transcripcions i les fotografies. En el cas del text final, també se li demana que el llegeixi i que en censuri els comentaris i diàlegs que consideri.

3. *Els límits de la recerca són els límits lliurement decidits pels informadors.* Quin és el camp de treball de la recerca? On comença i on acaba? Qui en decideix els límits? Quina informació és publicable i quina no? Aquests interrogants són fonamentals per a les recerques que treballen amb informadors. Vaig assumir, com a principi, que els límits d'aquest treball els havien de decidir els informadors. Això suposava que jo m'havia d'adaptar a la seva

³⁹ A partir del segon any vaig incrementar la recompensa a 15 euros i en les entrevistes de triangulació van rebre 20 euros.

disponibilitat horària i que, quan em bloquejaven l'accés a un espai que jo havia previst explorar, havia de buscar alternatives o acceptar que no el podia estudiar. La conseqüència d'administrar el treball de camp des d'aquesta convicció és clara: la irregularitat de les dades per a cadascun dels casos. L'estratègia que vaig posar en joc va ser adoptar una actitud pacient i creativa envers aquesta tensió entre allò que m'hagués agradat fer i allò que m'era permès i era factible de fer.

Per exemple, quan vaig proposar als informadors una conversa al seu entorn familiar, amb la idea d'entrevistar la família, les reaccions van ser diferents en cada cas. Inicialment, l'Arnau s'inventava excuses (“no he podido hablar con mi madre”, “estoy de exámenes”) fins que un dia em va sorprendre convidant-me a casa seva per conèixer la mare. Al Ferran, en canvi, li va agradar la idea i la mare i la germana van acceptar-ho, però no ens vam posar d'acord amb el dia de la trobada. El Jaime em va convidar a sopar! Els pares van cuinar i vam parlar sobre el Jaime, el seu futur, la història de la família i la vida en general. El Manuel, en canvi, em va escriure —molt sincerament i educadament— el correu electrònic que reproduïxo, amb el qual no em permetia accedir al seu entorn familiar.

bola cristina! por mi no hay ningún problema, cuando quieras quedamos, pero se lo he comentado a mi madre y eso de que vengas a casa parece que no le hace mucha gracia, no es nada personal pero ultimamente esta un poco agobiada.

Pero conmigo no hay ningún problema, el día que te vaya bien me lo dices y yo te lo confirmo!!

espero tu respuesta! un beso!!
(23-12-2009)

Per superar aquesta frontera vam acordar que ell faria fotografies de l'entorn familiar (habitació pròpia, prestatgeries...). Vaig esperar pacientment durant tres mesos, fins que un dia me les va enviar. Gairebé havia fet un reportatge periodístic, amb fotografies i descriptors (vegeu F17 a l'annex 3). Tot plegat era un joc d'aixetes, que a vegades estaven obertes i a vegades tancades.

3.8.2 Jugant el meu rol

Tot investigador ha d'encarar-se al problema ètic de decidir quina o quines identitats posa en joc al camp per interaccionar amb els informadors. Si bé la representació clàssica de l'etnografia implicava la cerca, per part de l'etnògraf, de convertir-se en un d'aquells a qui estudiava, avui dia s'accepten posicions mixtes que no demanen la immersió en la cultura de l'altre. El valor que l'etnografia tradicional havia assignat als procediments de submergiment sociocultural implicava el supòsit que el coneixement objectiu de la realitat de l'altre era conseqüència d'uns bons procediments d'immersió. La mirada constructivista que ha anat impregnant els procediments de l'etnografia contemporània ha portat a un qüestionament d'aquest principi i ha generat un altre tipus d'axioma: els etnògrafs expliquen històries sobre els altres, històries que certament podrien haver estat explicades d'una altra manera, històries que, per definició, no són objectives ni independents d'ells mateixos en tant que persones amb història, interessos i limitacions. L'etnògraf irremeiablement es carrega a si mateix i la seva tasca consisteix a buscar fórmules per prendre consciència del que porta a les espatlles.

Definir el rol que vaig adoptar a les converses amb els informadors és difícil de conceptualitzar. Conscientment vaig escollir un rol a cavall entre l' "extraterrestre" i el "convertit" (Lofland 1971). No vam arribar a ser ni amics ni habitants de planetes diferents: érem l'Arnau, el Jaime, el Ferran, el Manuel i la Cristina, persones que no es coneixien i que, per motius diferents, feien un esforç per apropar-se. Potser la paraula que millor descriuria la relació que vam establir seria la de "coneguts".

Vaig entrar al camp amb la categoria 'estudiant de doctorat'. La idea de presentar-me com a 'estudiant' (i no pas, per exemple, com a 'investigadora') i d'estar fent "un treball sobre la lectura i els joves" va ser útil per evitar possibles visions jeràrquiques en les relacions de camp que s'anaven

negociant. Amb aquesta identitat vaig promoure conscientment un tipus d'interacció que buscava l'equilibri entre l'estranyament i l'empatia. A vegades em mostrava sorpresa i a vegades em mostrava interessada. Aquestes actituds que posava en joc provocaven, desencadenaven i prolongaven els discursos dels informadors. Durant la quantitat d'hores ingent que em vaig passar transcrivint, vaig adonar-me que fins i tot m'adaptava a la seva manera de parlar: sovint utilitzava argot i algun insult.

El foment d'aquesta relació empàtica i alhora respectuosa va resultar ser vital per tenir accés tant als imaginaris lectors dels informadors com als seus entorns socials i íntims. Ells m'explicaven coses bones i dolentes que els passaven a l'institut i a la vida, amb la lectura, la família i els amics: jo també compartia històries personals amb ells. A vegades l'Arnau arribava enfadat amb professors o a vegades m'explicava l'emoció d'haver trobat feina o la frustració de no poder-se comprar una moto, i jo sempre respectava aquestes seqüències en les quals ell m'explicava el que era important per a ell. En una ocasió, vam passar-nos, amb el Ferran, uns vint minuts parlant de la carrera que triaria (vegeu C11 a l'annex 2). Estava totalment perdut i li va agradar comentar-ho amb mi. En una altra ocasió, quan va abandonar la llicenciatura d'enginyeria tècnica, també m'ho va voler explicar amb molt de detall (vegeu C15 a l'annex 2). Estava destrossat i la setmana següent vam quedar a la meua universitat i vam fer un cafè amb una professora de comunicació audiovisual (vegeu C19 a l'annex 2). M'interessava tant pels problemes que tenien com per les converses directes sobre llegir i escriure. Màgicament, però, tots els temes ens portaven a la mateixa cosa: la lectura.

El xoc entre el que jo feia visible que m'interessava i el que ells creien que em podia interessar va ser molt productiu. Al principi, es sorprenien quan jo mostrava interès en les seves pràctiques de lectura no acadèmiques. Quan posava en joc aquest tema, de seguida s'esfumava i la conversa ràpidament es

resituava en un altre ordre de coses. El procés de transcripció i anàlisi de les interaccions em van portar a observar una tendència en el discurs dels informadors, que solien redirigir la conversa cap a les lectures obligatòries de l'institut, basades en textos clàssics o literaris. Amb el temps, he anat entenent que aquesta inclinació en realitat revelava la seva cosmovisió de què comptava per a ells com a 'bona' lectura. Des del seu angle de visió, no tenia sentit parlar de textos i lectures que no fossin culturalment 'importants'; per tant, deduien que a mi no em podien interessar. La meua insistència a entendre per què llegien textos relacionats amb el rol o el futbol o per què els agradava tant llegir i escriure cartetes sota el pupitre de l'institut va ser clau per accedir a aquests espais lletrats. Quan tant ells com jo vam entendre que d'això anava la recerca, aleshores es van obrir més.

3.8.3 La transformació de les relacions

Les relacions etnogràfiques són difuses i tenen un termini llarg (Agar 1996: 120). L'etnògraf s'associa amb la gent al llarg d'un període de temps i, per tant, les relacions canvien. Inicialment, quan ens vam conèixer amb l'Arnau, ell estava a l'expectativa. Al final de la tercera trobada em va confessar que havia tingut una conversa amb la mare sobre mi. La mare li havia dit que anés amb compte per si tot plegat la meua proposta era "un timo". Va voler confessar-me que, tot i que inicialment ho va pensar, havia canviat d'opinió.

La relació amb l'Arnau va canviar especialment quan vaig lliurar-li una còpia enquadernada de la tesina. Em va dir "es un curro impresionante". Vam estar comentant com havia anat, fins aleshores, el cicle de converses. En aquella trobada vaig poder captar la seva posició envers la recerca. El fragment que reproduïxo a sota mostra l'interès de l'Arnau pel treball i les renunciés que se'n deriven. El que em sembla més revelador és la seva visió de les converses en paràmetres de "teràpia" i la seva visió de mi mateixa com algú

que l'escolta i que no el jutja. Si bé la seva predisposició va canviar notablement a partir d'aquella trobada, localitzar-lo i trobar-nos va seguir sent una tasca feixuga, fins que vaig provar sort amb el *Facebook*.

Arnau te felicito por el trabajo | la verdad
Cristina bueno léetelo primero | léetelo | a ver
Arnau no pero ya:: viéndolo es que sé que va a estar bien | o sea quieras que no me conoces | ya por haber prestado tanta atención y todo | creo que:: me conoces bastante | y lo que me gusta a mi es que: a lo mejor tú no te has dao cuenta pero el venir aquí a hacer una entrevista ((*pues*)) no he salido con los amigos | ((*me preguntan*)) “¿qué has hecho?” ((*les contesto*)) “ná:: he estao con cristina | la chica de las entrevistas y tal y cual” y dicen “¿qué? ¿te va a dar treinta euros y tal?” | “sí | me ha dao treinta euros pero yo me lo paso muy bien yendo allí” | yo se lo decía al Jaime “¡eh Jaime! ¡oye vénte! que hacemos las entrevistas” y decía “ui::” y yo “Jaime ¡ves! porque quieras que no hablas de la vida y todo lo que tú quieras | te va a ayudar” | a mi poco a poco esto me ha ido ayudando | me has entendido mejor tú a mi que yo sabiendo como soy
Cristina bueno | es más facil ¡eh! yo no sabría definirme a mi misma //
Arnau [...] yo pensaba | si ella va hacer el trabajo sobre mi | le tendré que decir toda la verdad | para que tú puedas hacer bien el trabajo | que claro [...] si fuera una entrevista:: “¿te gustan los libros?” “sí” | “¿qué tipo de libros?” “este este y este | tal y cual::” ((*pues no me gustaría tanto*))
(Annex 2, C16: 1137-1154 // 2319-2323)

L'Arnau i el Jaime van poder venir com a públic el dia que vaig presentar oficialment la tesina, quan m'examinava per obtenir la suficiència investigadora. Van presentar al tutor de l'institut la invitació signada que els vaig preparar (vegeu D7 i D8 a l'annex 1). Al final de l'acte, l'Arnau, molt emocionat, em va felicitar i em va dir “puedes estudiarme toda mi vida”. A poc a poc va anar rebent els enregistraments, les transcripcions i els articles que jo anava escrivint. La seva disposició va canviar molt, tal com queda palès en aquests correus electrònics al *Facebook* que ens vam enviar quan jo estava fent una estada de recerca de tres mesos a Anglaterra.

Cristina Aliagas 09 November 2009 at 11:24

Hola, [REDACTED]

Que tal todo?? Yo sigo en Sheffield, en Inglaterra. Estoy muy contenta de estar aqui y aprender ingles. Es todo una aventura!!

Ya te dije que aqui haria una presentacion de tu historia de vida lectora. La hice en ingles y al publico le encanto!!! Me han comentado de publicar la presentacion que hice en su pagina web, y queria pedirte permiso. Te importaria? Te la mando adjunta a [REDACTED], me dices si te importa. Me la he currado mucho, ya veras! Espero que te guste y que estes contento.

Otras cosas.

1. He escrito a M [REDACTED] para hacer una entrevista con ella. Supongo que recibiste el mensaje.
2. En una entrevista me contaste que escribias en un forum sobre futbol. Me gustaria ver algunas de tus publicaciones para demostrar que tu interes por el futbol es mas que una aficion. Lo que pasa es que no hay manera de encontrar estos textos. Me puedes ayudar con esto?

Bueno... creo que ya esta. Espero que estes MUY BIEN, y que aproveches al maximo el modulo!!

Te mando un abrazo desde Inglaterra!
Cristina.

A [REDACTED] 10 November 2009 at 00:59

wapisimaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa!!!! jajajajaja me alegro muchiiiiiiiiisimo de ke les aia gustado ahi en sheffield, soy yo el mas agradecido de este trabajo, y si con ello te puedo ayudar, much mejor, la verdad esk el modulo me va fenomenal, estudio agosto ahora pork es alo ke me gusta y nose eso es una de las cosas e an kambiado en mi, ide dos examenes, los dos aprovaio uno kon un 6,5 (era e mas dificil del trimestre y es una d las buenas notas d la klase i el otro no me lo an dado pero m fue tambien k seguro k sako MINIMO un 8 :). Nose la verdad esk ahora mestan iendo las kosas mejor k nunka, estoy feiz k es lo imprtante pork acia tiempo k nome sentia asj, ... bueno... ya te d [REDACTED] muchas cosas, cuando vuelvas puedes llamarme kuando kieras ke aremos un weko lo mas rapido posible i kedamos el rto k kieras :) y si es kon montse tambien, ... respekto a lo del foro, era el año pasado ... y nse si estara aun... t lo buskare i si lo encuentro de lo adjunto, pork ahora no lo encuentro, espero ekntrarlo, mln mismo me lo pongo a buskar, un besazo wapisimaaaaa sigueee aprendiendoo ingleeeeeeeeeeeeeeeee, k es mu imprtanteeee, me alegro mucho kestes bien, ya nos cotaremos miles d cosas, cuidate muxo, besos wapisima mua!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

La relació es va anar transformant en molts sentits, especialment en el sentit humà, perquè ens anàvem coneixent. Cada informador va apropiarse d'aquest treball de maneres diverses. A l'Arnau li agradava parlar sobre la seva vida i que jo l'escoltés. Quan em va introduir a la seva xarxa social em va categoritzar en els termes següents: "es como mi psicóloga". Al Jaime li feia molt de pal quedar, però una vegada situats en un bar li encantava explicar-me coses. El Manuel, en canvi, sempre estava disposat a quedar i a ajudar-me. Al Ferran el fascinava la idea de participar en una investigació i de ser-ne un protagonista. De fet, potser va ser l'informador que es va prendre la recerca més seriosament. Es va convertir en un informador clau pel

coneixement que tenia de les vides dels amics i per la capacitat expressiva i analítica de parlar-ne.

Els informadors sovint s'interessaven per la recerca i per la meua vida (què havia estudiat, com era jo quan anava a l'institut, etc.). En aquestes seqüències ens intercanviàvem els rols entrevistador-entrevistat: eren ells els que preguntaven i dirigien la conversa. En aquesta interacció que hem triat com a exemple d'aquesta transformació, el Ferran em va fer saber que volia llegir la tesina sobre l'Arnau i intentava esbrinar quin era, exactament, el meu objectiu de recerca:

- Ferran** me gustaría mucho porque sé que:: cuando el Arnau fue ((a la defensa de la tesina)) dijo “¡tío! es que yo tenía las conversaciones con Cristina | le contaba mis cosas y tal | y luego lo que ella ha sacado de ahí:: ¡es increíble!” y alucinaba el tío diciendo “pero cómo puede ser que con conversas así saquen tanto detrás ¿no?” y:: y él se quedó alucinao | y me gustaría mucho ver algo:: [...] todo esto lo has aprendido a hacer ¿no? ¿en la carrera? ¿o no?
- Cristina** esto:: bueno | más en el doctorado
- Ferran** vale | porque:: ¿tú estudiaste?
- Cristina** humanidades
- Ferran** humanidades
- Cristina** sí
- Ferran** es que:: es muy interesante porque:: bueno | yo no sabría hacerlo | esto está clarísimo
- Cristina** es cuestión de ponerte en el tema y::
- Ferran** ¿sí? porque supongo que hay- hay un trabajo de abstracción de todo esto que:: que es importante

(Annex 2, C16: 1393-1428)

La transformació de les relacions va ser vital per accedir a les esferes privades dels informadors. Ells prenen les decisions (deixar-me o no entrar a l'entorn familiar, deixar-me o no textos que havien escrit, etc.). A l'Arnau li va costar molt deixar-me llegir escrits privats. Un dia, però, amb va sorprendre amb el “millor” text que creia que havia escrit, titulat “en 1 rincón de mi cabeza”, que analitzarem a l'apartat 7.3.2. En la interacció que reproduïm, l'Arnau fa visible que no va ser fàcil prendre la decisió de deixar-me'l i d'alguna manera em comunica que és un text privat. Em demana que el respecti i que vagi en compte, tot i que confia en les meves bones intencions.

- Arnau** es que lo he visto y he dicho “lo arranco”
Cristina (...) ¡ah! ¿lo has arrancado? me sabe mal:
Arnau no:: digo “óstia” | sé que es algo muy:: impactante para mí | dárselo a Cristina o sea es:: que te lo haya dao es:: ¡tela!
Cristina ya:: muchas gracias ¡eh!
Arnau estaba a punto de dejarlo ahí | y he dicho “va:: se lo doy porque sé que: que iría bien ((*para la investigación*)) | supongo”
Cristina ¡mucho! ¡mucho!

(Annex 2, C20: 2151-2160)

3.8.4 Els aprenentatges

Aprendre és al centre de la tasca etnogràfica i afecta tant l'investigador com els informadors. Si no hi ha aprenentatges, no hi ha reflexió ni resultats (Agar 1996: 126). En aquest penúltim apartat ens interessa destacar els aprenentatges que aquesta recerca han suposat, tant per als informadors — que hem pogut sistematitzar analitzant les interaccions on mostraven un *feedback* envers el treball— com per a la investigadora —en aquest cas documentades al quadern de bitàcola.

Què han après els informadors?

- Fonamentalment que són lectors, però de textos que no s'ensenyen a les aules i que socialment no tenen tan prestigi.
- Que llegir revistes de rol o el diaris d'esport és una activitat complexa (tot i que inicialment no ho sentissin així perquè hi estaven acostumats).

Què he après jo?

- Que el desinterès per la lectura és un tema complex i que depèn del punt de vista que s'adopti envers què compta com a 'bona' lectura i 'bon' text.
- Que fer una recerca d'orientació etnogràfica és costós, perquè implica treballar amb informadors que tenen dret a decidir com serà el treball, gestionar el treball de camp i donar coherència a un corpus de dades ingent.

- Que el coneixement de què disposem sobre la vida dels adolescents i com interactuen amb textos en diversos entorns socials és insuficient.

Tanmateix, els aprenentatges segurament més valuosos que he construït al llarg d'aquest viatge estan relacionats amb el fet de repensar els meus prejudicis anteriors a la recerca. He après a qüestionar el supòsit que tants adolescents a secundària són joves desinteressats per la lectura. També he après, a partir de la bibliografia de referència, a repensar l'assumpció que llegir és una habilitat general i que les estratègies de lectura que es posen en joc en diversos contextos de lectura es poden aprendre a través d'un procés estàndard i universal. Finalment, he après a veure el lector i el procés de construcció de les identitats lectores en un entramat complex d'influències, que el fan adoptar identitats contextuals i fluctuants al llarg de l'adolescència:

- *Molt joves no llegeixen i no els interessa llegir.* Considero que aquesta és una pressuposició reduccionista i simplista. Potser seria més acurat pensar que els joves perden l'interès en la lectura conforme avança el temps escolar, però no perden interès en la lectura *per se*, tal com es fa palès quan es miren amb lupa les pràctiques de lectura i escriptura vernacles en què participen els informadors en d'altres dominis lletrats més enllà de l'acadèmic.
- *Les pràctiques de lectura vernacle són banals i insignificants.* Llegir (i escriure) textos vernacles requereix habilitats cognitives, textuals i socials específiques que són complexes. Les maneres de llegir i de ser lector dins i fora de l'escola són diferents, però igualment complexes i interessants.
- *La identitat lectora és estable i es fixa al llarg de l'escolarització.* He après a qüestionar les etiquetes per referir-nos als lectors com a 'ferotges', 'febles', 'passius' o 'resistents'. Aquestes etiquetes són representacions simples que perpetuen falses dicotomies i que tenen conseqüències cabdals (socials, acadèmiques i lletrades) per als adolescents. En lloc

de veure els lectors en paràmetres categòrics, els podríem veure, tal com suggereix Bintz (1993), segons les diverses posicions interpretatives que s'empren per definir-los: el lector demostra comportaments i actituds segons la posició i el rol que adopta en cada context davant de cada text. Les posicions canvien contínuament, de lectura a lectura, de context a context, segons el context social i també la naturalesa, la funció i l'objectiu de la lectura. Els casos que analitzarem al capítol 6 ho il·lustren prou bé: la posició social des de la qual l'Arnau i el Manuel llegeixen determina la identitat lectora que posen en joc. Es comporten com a 'poc lectors' quan llegeixen des de la posició d'estudiant però, en canvi, es comporten com a 'lectors experts' quan llegeixen des de la posició de fan o practicant d'un *hobby*.

3.9 L'escriptura etnogràfica

Taylor i Bogdan (1984: 179) recorden que "El propósito de la investigación no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas". L'etnografia té, doncs, un compromís inevitable amb l'escriptura: "The making of ethnography is artisanal, tied to the worldly work of writing" (Clifford 1986: 6). L'etnografia és alhora un procés (el desenvolupament del treball de camp) i un producte (l'«informe etnogràfic» o «monografia»). El text etnogràfic representa la culminació de la investigació: és el moment en què l'antropòleg transforma les dades que ha recollit i ha començat a conèixer i en presenta els resultats a la comunitat d'investigadors. Aleshores l'etnògraf esdevé, també, autor (Geertz 1989). En aquest apartat revisarem les tradicions en l'escriptura etnogràfica amb l'objectiu de situar i fonamentar les decisions de redacció preses.

3.9.1 Tradicions

Distingim dues grans tradicions pel que fa a l'escriptura etnogràfica, la «moderna» («tradicional» o «clàssica») i la «postmoderna» (o «postcolonial» o «contemporània»). Harris (1968) s'hi refereix com la «vella» i la «nova» etnografia. Cadascuna es fonamenta en maneres concretes d'entendre el treball de camp i la “veritat” del text etnogràfic.

L'aproximació moderna a l'escriptura etnogràfica es nodreix d'una visió científica del procés d'investigació i d'una conceptualització dels etnògrafs com a científics socials. El text etnogràfic s'associa a la veu de l'autoritat (*the authorial voice*) i al «realisme etnogràfic», assumint que hi ha una relació necessària entre el text i el món i que, en conseqüència, l'escriptura pot ser una mirall transparent d'una cultura que es pot estudiar en la seva totalitat i que es pot descriure asèpticament. Els informes han de ser exhaustius, desapassionats i cenyir-se a un conjunt de protocols discursius enfocats a garantir l'objectivitat i la precisió. Les obres més emblemàtiques d'aquesta tradició són l'estudi de Malinowski a les illes Trobiand, els estudis de Margaret Mead a Samoa i els d'Evans-Pritchard amb els nuer.

La visió postmoderna de l'escriptura etnogràfica —en la qual situem aquesta tesi doctoral— assumeix que l'objectivitat no existeix, que és impossible dibuixar el quadre sencer d'una cultura i que les veritats etnogràfiques són, per defecte, parcials. La subjectivitat emergeix com una font de coneixement vàlida que tenyeix tot el procés etnogràfic. La interpretació no es veu com una fase anterior a l'escriptura sinó com una fase lligada a la textualització. En definitiva, i parafrasejant Geertz (1989), el text etnogràfic postmodern té tesi, és un llibre de viatge i un informe etnogràfic, és un text filosòfic i també una mena de text literari simbolista.

L'aproximació postmoderna a l'escriptura etnogràfica sorgeix en conseqüència d'una crisi de representació en el si de l'antropologia, en veure que l'etnografia està, des del principi al final, atrapada en la xarxa de l'escriptura (Clifford 1986). El 1984 James Clifford i George Marcus van organitzar un seminari sobre les característiques de l'escrit etnogràfic en què es van deconstruir les monografies més importants de la disciplina (Malinowski, Mead, Evans-Pritchard, entre d'altres). Les anàlisis i discussions es van publicar a *Writing Culture*.

Parteixen de dues conviccions: que la cultura científica hegemònica els havia acostumat a una escriptura àrida i severa que no consideraven sinònim d'objectivitat (hi veien una subjectivitat camuflada) i que les monografies patien una incomoditat autorial, en ser textos científics fonamentats a partir d'experiències biogràfiques. Si l'etnografia produeix interpretacions culturals a partir d'intenses experiències de recerca, ¿com és que l'experiència, que no té regles, es transforma en un informe escrit "autoritzat"?

La lectura crítica dels informes etnogràfics els va portar a fer tres observacions que a partir d'aquella reunió van marcar la *praxis* de l'escriptura etnogràfica, prenent com a models els treballs de Geertz, Clifford i Marcus:

- que l'escriptura etnogràfica és un mètode d'investigació en si mateix (i no pas una textualització posterior a la concepció dels resultats);
- que el «jo» de l'etnògraf és una part fonamental tant del treball de camp com de l'escriptura;
- que la perspectiva narrativa i literària caracteritzen els escrits etnogràfics;
- que l'etnografia hauria de basar-se en una concepció particular de l'autoritat, la qual considerés tant la subjectivitat com l'objectivitat.

Les dues perspectives estan d'acord que l'escrit etnogràfic ha d'informar el lector del conjunt d'aspectes següents: la metodologia, el temps i l'extensió de l'estudi, la naturalesa i nombre dels escenaris i dels informadors, el disseny de la investigació, l'enquadrament mental de l'investigador, les relacions amb els informadors i el control de les dades, és a dir, com es van analitzar i controlar les afirmacions dels informadors (Taylor i Bodgan 1984: 182).

3.9.2 L'estructura narrativa

*L'època del treball de camp va esdevenir
l'experiència literària més concentrada de la meua
vida.*

(Bartley 1983: 140).

Arran del debat sobre l'autoria i la validesa de l'informe etnogràfic científic, l'etnografia postmoderna estableix que la narratologia és la forma més honesta de comunicar els coneixements etnogràfics, “de contar sinceramente una historia sincera” (Geertz 1989: 19). El text ha de reconèixer que la vida etnogràfica i la mirada de l'investigador són indestriables i una manera de fer-ho és construir textos híbrids en què l'experiència personal es combini amb la científicitat, el rigor analític i l'originalitat expressiva. El reconeixement de l'estructura retòrica del text etnogràfic porta a Geertz (1989: 18) a afirmar que “la antropología está mucho más del lado de los discursos «literarios» que de los «científicos»” (Geertz 1989: 18).

Els teòrics de l'etnografia postmoderna assumeixen que l'escriptura és epistèmica i per això la consideren un mètode d'investigació i de descobriment inherent al treball etnogràfic: “writing *is* thinking, writing *is* analysis, writing *is* indeed a seductive and tangled method of discovery” (Richardson i Adams 2005: 967). El discurs escrit esdevé un espai de coneixement, el “lloc” des del qual l'antropòleg es relaciona amb la realitat cultural que ha observat i construeix una continuïtat entre l'experiència que

ha viscut i “la realitat”. En aquest sentit, les interpretacions culturals són indissolubles de la forma per mitjà de la qual s’han representat i és per això que és honest presentar l’argument etnogràfic en forma narrativa, marcant el text subjectivament.

El text etnogràfic postmodern es concretitza en formes textuais flexibles i menys convencionals. En general, es distingeixen tres formes genèriques segons l’èmfasi que es dóna al jo de l’investigador en interacció amb aquells altres que intenta comprendre. L’«etnografia narrativa» fa referència als textos que es presenten en forma d’històries que incorporen les experiències de l’antropòleg tant en les descripcions etnogràfiques com en les anàlisis dels altres. L’«etnografia reflexiva» es distingeix de l’anterior per enfocar força més l’objecte de l’etnografia a la documentació dels aprenentatges i canvis de l’etnògraf durant el treball de camp. Quan l’etnògraf s’investiga a si mateix, s’anomena «autoetnografia». El text etnogràfic d’aquesta tesi doctoral desenvolupa la primera tipologia, en prendre la mirada de l’antropòleg com el fil conductor del treball de camp i de l’escriptura.

3.9.3 Polifonia de veus

Paral·lelament a la consolidació de la visió postmoderna de l’etnografia, es produeix una substitució de la veu única —monofònica, objectiva, transparent— en els treballs etnogràfics moderns a un text polifònic en l’etnografia postmoderna. Si bé l’escriptura moderna privilegiava la veu de l’antropòleg (que es comunicava per mitjà de la veu de l’autoritat) i “dominava” la dels altres, l’escriptura postmoderna reivindica el reconeixement i la representació de les persones investigades amb la seva pròpia (Arnaus 1996). La mirada de l’investigador —assumida com a parcial— també s’integra en l’escrit, permetent una escriptura intersubjectiva, dialògica i polifònica en busca d’identitats per als altres i per a ell mateix. Les

anàlisis etnogràfiques resulten de les trobades i processos en els quals l'etnògraf està permanentment involucrat, i és per això que el text etnogràfic es caracteritza pel contrast d'alteritats i mirades. En resum, el text etnogràfic postmodern mostra la naturalesa cooperativa de la situació etnogràfica entre l'investigador (*outsider*) i els informadors (*insiders*).

3.9.3.1 La veu reflexiva de l'investigador/a

La dimensió biogràfica de l'etnògraf és una característica del text etnogràfic postmodern (Coffey 1999). El text no té un caràcter ontològicament autònom i, en conseqüència, la realitat no pot parlar a través del text: el text està inevitablement marcat pels aprenentatges de l'etnògraf esdevingut autor i no cal amagar-ho. La reivindicació de la veu de l'etnògraf està relacionada amb una concepció del treball de camp com un procés d'aprenentatge (Blommaert i Jie 2010) durant el qual l'etnògraf intenta comprendre el comportament i el sentit que la gent dona al seu comportament, i alhora intenta trobar les pautes que connecten aquests diferents comportaments. El coneixement etnogràfic es produeix quan la mirada de l'etnògraf i la dels informadors xoquen, s'apropen, s'allunyen o es troben (Agar 1996). La concepció de l'etnògraf també canvia i es deixa de veure com un estri de la raó per pensar-lo com un buscador iniciàtic. La individualitat i l'especificitat de l'observador hi són sempre i s'han de reconèixer, explorar i posar al servei de la creativitat.

Així doncs, la reflexivitat de l'investigador és el tret més emblemàtic dels textos etnogràfics postmoderns. La reflexivitat expressa la consciència de l'etnògraf de la seva connexió amb la situació de recerca:

“Reflexivity, broadly defined, means a turning back on oneself, a process of self-reference. In the context of social research, reflexivity at its most

immediately obvious level refers to the ways in which the products of research are affected by the personnel and process of doing research.”
(Davis 1999: 4)

Si bé les etnografies modernes optaven per un narrador omniscient (reservant la veu personal per al diari de camp), l’etnografia postmoderna accepta la primera persona com una fórmula per deixar constància de la visió de l’etnògraf. Es tracta d’un text més lliure que accepta fórmules alternatives de representació:

“One consequence of this moment of supposed crisis was the advocacy of more open and ‘messy’ texts. In other words, rather than having a single narrative or a single authorial viewpoint, ethnographic texts would have more variegated textures, combining different kinds of writing style, and shifting viewpoint. These ‘alternative’ textual formats include ethnodrama, in which research findings are transformed into dramatic enactments, fictionalized narratives, and poems.”
(Atkinson i Hammersley 1983: 204)

D’altra banda, en l’escriptura etnogràfica l’etnògraf ha de convèncer al lector que ell va ser allà però també que, si el lector hagués estat allà, hauria vist el mateix que el primer va veure, sentir i concloure. En aquest sentit, la mirada narrativa de l’etnògraf esdevé una evidència de l’«haver estat allà» (*being there*; Geertz 1989) no només personalment sinó com a testimoni i autor d’aquest allà.

Seguint les indicacions anteriors, en el nostre escrit hem representat la veu de l’investigador per mitjà de les convencions següents:

- El plural de modèstia per als capítols de marc teòric i per a les introduccions als capítols.
- La primera persona del singular per als capítols d’anàlisi i especialment per a les seqüències que deixen constància de les opinions i dubtes. També s’ha emprat en la conclusió que es

desenvolupa al capítol 9 en anglès, tractant-se, en aquest cas, d'una marca lingüística del gènere acadèmic anglosaxó.

- El discurs neutre l'hem reservat per a la recreació descriptiva dels entorns.

3.9.3.2 La veu dels «altres»

L'escriptura etnogràfica postmoderna introdueix diverses fórmules per representar adequadament el pes dels informadors en el treball etnogràfic i per reconèixer el pensament col·laboratiu entre l'etnògraf i els informadors. Segons Blommaert i Jie (2010: 70), “the ‘best’ data you could hope for are stories, anecdotes”. D'altra banda, Taylor i Bogdan (1984: 184) ens recorden que “el informe de investigación debe estar lleno de ejemplos claros”.

La citació, amb la veu activa de l'informador, és l'estratègia més emprada i donen autenticitat al text. Les paraules dels informadors es transcriuen per posar-les al servei de la narració. Seguint Blommaert i Jie (2010: 72), la importància que l'etnografia postmoderna dóna al llenguatge està relacionada amb les decisions que es prenen quan es parla. Per cada cosa expressable, la gent té diverses maneres possibles d'explicar-la, però n'escull una i l'elecció no és arbitrària: implica afecte, emoció, èmfasi, actitud, sentiments, etc. La citació permet mantenir elements com les partícules cohesives, els usos dels temps verbals, els elements paralingüístics, el lèxic neutral o marcat, els eufemismes, els comparatius i superlatius, l'argot, etc. D'altra banda, les citacions dels informadors també han de fer visible l'impacte de les categories que l'entrevistador introdueix en la conversa.

Seguint les indicacions anteriors, en el nostre escrit hem representat la veu dels informadors per mitjà de les estratègies següents:

- La introducció de les citacions amb la veu activa dels informadors. Emprem les cometes angleses per a les citacions del discurs oral i la cursiva per a les citacions del discurs escrit (per exemple, en el comentari d'escrits vernacles). En aquests casos, hem intentat reproduir la parla dels informadors tenint en compte la coherència i estructura de la seva narrativa. A més, en les converses transcrites hem respectat les marques típiques de la seva parla i les expressions col·loquials. En mantenir la seva llengua, considerem que també mantenim el seu discurs i raonament. En el cas dels fragments seleccionats, puntualment els hem retocat afegint, entre parèntesi i en la llengua de la conversa, els referents del discurs per evitar l'ambigüitat o bé eliminant fragments que hem valorat com a irrellevants per a la idea que servien.
- La visibilització de l'impacte de l'investigador en el discurs de l'altre, deixant evidència dels intercanvis a les converses, dels solapaments i de les interrupcions, perquè els considerem parts en les quals els informadors negocien rols i expectatives.
- El discurs indirecte lliure l'hem reservat per a les informacions no conflictives però ressaltem amb les cometes angleses els mots o expressions dels informadors incorporats en el discurs etnogràfic. Quan no eren problemàtics, els hem traduït al català.
- Les cometes simples les emprem per fer notar un mot semànticament conflictiu relacionat amb la lectura o l'escriptura, mots el significat dels quals es negocien entre els informadors i l'investigador ('poesia', 'literatura') i expressions que categoritzen els lectors ('poc lector' 'bon lector').

D'altra banda, per reforçar la teoria de l'escriptura postmoderna de donar veu als informadors, en aquesta tesi doctoral hem pres la decisió lingüística de referir-nos-hi com a «informadors» i no pas com a «informants». Les

recerques qualitatives escrites tant en català com en castellà tendeixen a referir-s'hi com «informants» / «informantes», tot i que l'altre opció, en menys mesura, també circula. Les dues opcions són reconegudes als diccionaris (al DIEC i la RAE). En català, el DIEC reconeix en l'àmbit de la filologia, el mot «informador» com “parlant d'una llengua utilitzat com a subministrador de dades per a l'anàlisi d'aquesta llengua”. A part d'aquesta raó, nosaltres l'emprem perquè a l'òida del parlant català el sufix -or li connota una veu més activa.

Val la pena aclarir aquí que el nostre objectiu no és comparar les visions dels informadors amb allò que “se suposaria” que haurien de pensar, sentir o valorar des del punt de vista educatiu, ni tampoc jutjar aquests posicionaments. Volem documentar i descriure el seu punt de vista des d'una «perspectiva èmica» i, d'altra banda, comprendre què els porta a desenvolupar les representacions negatives sobre els textos i sobre la lectura que condicionen el comportament desmotivats amb què participen a l'aula, evitant els judicis de valors. Darrere d'aquest plantejament utilitzem una concepció de l'adolescent com un «actor social actiu» que té perspectives pròpies i legítimes sobre el món.

3.9.4 Els temps de l'escriptura etnogràfica

Quant al temps verbal, el present etnogràfic s'ha criticat com un mitjà de distanciament de l'altre i de falsa objectivitat. En les etnografies, el present etnogràfic es combina amb d'altres temps passats. Sovint, l'anàlisi es fa en present i les descripcions en passat. El present etnogràfic també se sol utilitzar per preservar la realitat de la trobada etnogràfica.

En el nostre escrit, hem intentat emprar el present per a les descripcions que contextualitzen els fets documentats i el passat per marcar la mirada de l'antropòleg.

3.10 Una visió del conjunt: la tensió entre la teoria i les dades

La imatge que ens agrada per representar el procés global d'aquesta recerca és la d'un ball entre les dades, els mètodes i la teoria (conversa amb Kate Pahl 2009). Aquest exercici de coordinació ens ha permès arribar a un equilibri assenyat entre l'òptica teòrica, les possibilitats potencials de la recerca (abstractes) i les possibilitats reals (factibles) del treball de camp, marcades per la voluntat, la disponibilitat i les circumstàncies dels informadors. Hem dirigit aquest joc d'equilibris a pensar com es pot transformar la pràctica educativa a les aules de llengua i literatura de secundària per tal que la lectura sigui un capital més disponible i captivador per a aquells que, ara per ara, l'esquiven.

Els capítols que segueixen donen compte d'aquesta tensió entre la teoria (què s'ha dit, què sabem de la lectura a l'univers de l'adolescent?) i les nostres dades (què es confirma i què no encaixa amb el que s'ha dit prèviament?, què s'aporta?, què es reformula o replanteja?). Cada capítol focalitza en una part del nostre corpus i en desenvolupa una anàlisi particular. Prenem «la metàfora del *zoom*», emprada per Judith K. Franzak (2006), per explorar les experiències dels adolescents que han estat identificats com lectors marginats (vegeu l'apartat 2.4). La investigadora s'inspira en el concepte de «zoom» que Istavan Banyai articula al llibre visual *Zoom* (1995), on cada nova pàgina amplia el context de l'anterior. Així doncs, hem conceptualitzat cada capítol d'anàlisi com un enfocament d'una càmera fotogràfica. Una vegada marcada la posició de la mirada es realitza un *zoom* per ampliar-ne l'abast. En cada capítol la direcció de la mirada va canviant i ens acostem o allunyem de l'objecte amb el zoom en diverses direccions.

El capítol 4 presenta les històries de vida lectora dels informadors —l'Arnau, el Jaime, el Ferran i el Manuel— situant els punts de vista que han construït

envers la lectura en la complexitat de les seves biografies acadèmiques, familiars i personals. El *zoom* del capítol 5 se centra en l'exploració dels posicionaments lectors dels informadors dins i fora del context escolar, en el marc de la colla, l'aula i la biografia personal, documentant també exemples de transformació dels posicionaments en el món laboral. El *zoom* del capítol 6 se centra en la documentació i anàlisi de la participació lectora dels informadors quan aquesta està inserida en pràctiques socials de lleure. Finalment, els darrers capítols persegueixen un objectiu complementari: documentar les identitats lectores sedimentades en l'escriptura vernacle dels informadors. El capítol 7 se centra en els artefactes vernacles en paper i el capítol 8 en els produïts en l'entorn digital.

III.

APROXIMACIONES A LA IDENTITAT 'POC LECTORA'.

L'ESTUDI DE CAS DE L'ARNAU I ELS SEUS AMICS

Arnau me gusta a mi saber todo esto | en serio

Cristina ¿sí?

Arnau como es digamos un trabajo mío | me interesa mucho más

Cristina sí::

Arnau claro | todo este trabajo a mi me ha ayudao mucho | le decía al Jaime “¡va! vamos allí | me lo paso muy bien en verdad” | venir aquí:: y hablar de todo esto | con poca gente hablas de:: digamos de la vida

Cristina de la vida::

Arnau con Ferran | por ejemplo | hablo de la vida (...) eso me gusta | no ser un:: un:: un típico de siempre | ahora esta clase | ara lo otro | ara apruebo | ara no

Cristina mhm | sí sí | a mi me ha gustado mucho | las entrevistas y todo | y además que:: me-me has ayudado mucho | tú a mi también (...) he aprendido mucho de ti | de los adolescentes | de la lectura y también de mi

(Annex 2, C6: 2174-2194)

Capítol 4

Zoom:

TRAJECTÒRIES DE VIDA, INSTITUT I LECTURA

Every person has a history (...) and every person has a literacy history. This goes back to early childhood and the first encounters with literacy practices in home literacy events; it continues with involvement in community and school practices, and on into adulthood with its varying and changing demands. At any point in time a person's choices are based on the possibilities provided by their past experiences. Just as our view of literacy is dependent on our view of language, it is also dependent on our view of learning.

(Barton 2007: 48)

4.1 Introducció⁴⁰

Aquest capítol presenta les històries de vida lectora dels quatre membres de la colla: l'Arnau, el Jaime, el Manuel i el Ferran. En la descripció de cada cas es combinen tres focus d'atenció: les personalitats, les trajectòries acadèmiques i les històries de vida lectora. Les caracteritzacions s'han elaborat a partir de l'anàlisi temàtica i discursiva de les narracions verbals dels informadors. En primer lloc, es presenta la història del grup d'amics. En segon lloc, es presenten dades biogràfiques generals sobre els membres de la colla i també se n'exposen les trajectòries acadèmiques. En tercer lloc, per a cadascun dels joves s'aporta un retrat de la seva personalitat i psicologia com a individu, estudiant i lector, que alhora es lliga amb el seu punt de vista

⁴⁰ Si no s'indica el contrari, les veus citades en tots els capítols s'han extret de l'Annex 2. En el cas dels altres materials del corpus se n'indicarà la ubicació.

sobre l'educació, l'evolució acadèmica, les aficions i els futurs imaginats. La descripció avança algunes de les vivències i records que han marcat les seves identitats lectores, que s'exploren amb més detall als capítols subsegüents.

La mirada d'aquest capítol pren l'estratègia metodològica de la història de vida lectora tal com la teoritza David Barton (Barton i Hamilton 1998; Barton 2007; Barton *et al.* 2007); vegeu l'apartat 2.3.2). La idea de fons del seus treballs és que estudiar la vinculació de l'individu amb la lectura des d'un punt de vista sociocultural implica estudiar les biografies lectores de la gent, amb l'objectiu de construir una teoria de la literacitat des de la subjectivitat individual (Baynham 1995). En aquest primer capítol d'anàlisi, l'aproximació als informadors des de les seves històries de vida lectora ens ha permès focalitzar en els significats personals sobre la pròpia educació i evolució lectora en diversos dominis lletrats, i contextualitzar-la en un sentit més holístic en relació amb la formació acadèmica rebuda i el propi desenvolupament vital i social. Encara més en concret, ens ha servit per observar el procés de construcció de la identitat lectora dels informadors, al llarg del temps vital, dels «cronotops escolars» (Compton-Lilly 2010; Bloome i Katz 2009) i a través de diversos dominis lletrats.

Les històries situen persones, moments de transició i condicions de vida en el context biogràfic i sociocultural de l'individu. En aquest capítol, les històries de vida lectora dels informadors s'han reconstruït des d'un espai molt concret (situació d'entrevista que pretén ser conversa); per tant, les dades que s'analitzen han estat coconstruïdes entre els informadors i la investigadora. Som conscients que, en el context de l'entrevista, tant l'entrevistat com l'entrevistadora hem projectat identitats que depenen del context de situació i de l'estructura de les relacions que condicionen la interacció. Per exemple, en les primeres cinc entrevistes, l'Arnau es presentava com un «fals lector» (Larrañaga i Yubero 2005; Larrañaga i

Yubero 2010), projectant-se com aquell lector que li agradaria ser, que coincideix amb la representació apresada del 'bon lector' socialment i acadèmicament valorat. En les entrevistes posteriors, va projectar-se com un «lector resistent» que volia ser vist com un «lector capaç» (Alvermann 2003).

Les històries de vida, institut i lectura que presentem en aquest capítol descriuen les cosmovisions que han influït la participació dels informadors en la pràctica lectora acadèmica i vernacla. Més endavant, també presentem les relacions socials i les estructures ideològiques sobre la lectura que circulen a la xarxa social de l'Arnau i al grup que estudiem (vegeu el capítol 5). Si bé aquest capítol analitza globalment els casos i els interrelaciona, també té la funció de familiaritzar el lector amb els elements contextuals i ideològics del grup. El fil conductor que mantenim és el de la construcció de la identitat lectora dins i fora del context escolar.

4.2 Una breu història del grup

La breu història del grup que es presenta a continuació s'ha reconstruït des del punt de vista de l'Arnau, que és l'informador focal de l'estudi. El fet que sigui l'informador focal implica que s'han recollit més dades sobre ell i que la descripció és més completa en el seu cas. Els quatre amics es coneixien molt bé entre ells, amb excepció del Manuel i el Jaïme, que van ser amics durant poc temps. L'Arnau, el Jaïme, el Ferran i el Manuel es van conèixer a l'institut Miquel Gibert quan tenien 12 anys i van esdevenir bons amics al llarg de la secundària. L'institut estava situat en un barri cèntric de Barcelona, de classe social mitjana-alta, en el qual tots també vivien.

El primer dia de curs, l'Arnau i el Ferran van xocar. L'Arnau li va preguntar d'on era i quan el Ferran li va comentar que venia de Madrid va haver-hi molta tensió. Al marge d'aquest primer contacte, en realitat es van conèixer

en un billar a prop de l'institut, on molts estudiants solien passar les tardes després de classe. Eren companys però mai no havien parlat, perquè formaven part de grups diferents. Una tarda, els grups respectius es van reptar al billar i en una de les partides va aflorar una intensa discussió sobre futbol. L'Arnau era un fanàtic del Barça i el Ferran, en canvi, recolzava el Real Madrid. Es van barallar. El gran somni de l'Arnau era esdevenir un periodista esportiu i per això llegia diàriament diversos diaris d'esport. El futbol era "el seu domini" i les seves opinions sobre futbolistes, fitxatges i resultats de lliga eren molt respectades entre els seus amics. El Ferran s'havia guanyat de seguida la reputació de ser 'el millor estudiant de la classe' i, d'alguna manera, qüestionant la seva identitat futbolística, l'estava desacreditant.

Però a partir d'aquell encontre es va anar construint una amistat forta. L'Arnau odiava l'escola i el Ferran el va començar a ajudar amb els deures i l'estudi. El Ferran era un estudiant compromès amb la l'estudi i, a més de destacar en totes les activitats acadèmiques, també tenia talent explicant i ensenyant als seus amics. Havia nascut a Alemanya, el país del seu pare, i després de la separació dels pares es va traslladar a Madrid, on va viure durant set anys amb la seva mare i la germana bessona. Com que era nou a Barcelona, l'Arnau el va ajudar a descobrir la vida jove a la ciutat i li va ensenyar les peculiaritats del català jove. L'amistat va emergir d'un xoc que tensava identitats vinculades als equips de futbol (intensament connectades amb identitats de llengua i visions polítiques controvertides) i les identitats acadèmiques.

Ràpidament, el Ferran va esdevenir l'ídol de la classe: bon estudiant a l'escola però un 'gamberro' al carrer, intel·ligent, amb presència, bessó i multilingüe. El Manuel deia d'ell "es la bandera de la clase | el himno | un modelo que muchos estudiantes quieren seguir". L'Arnau a vegades sentia enveja del

Ferran i a vegades intentava comportar-se com ell, especialment a l'escola, però sense gaire èxit. Un dia la frustració el va bloquejar i va demanar-li que no l'ajudés més amb els deures. La mare m'ho va explicar: “segons amb qui: | no vol ni sentir-ne a parlar | perquè no vegin doncs:: on falla | o que se'n puguin enriure d'ell ¿saps? | és molt selectiu amb això | [...] el Ferran va: intentar ((*ajudar-lo*)) però:: | no li va anar:: bé” (C5: 203-206).

L'Arnau va repetir 2n d'ESO i va ser quan va conèixer el Jaime, un noi xilè que havia arribat a Barcelona amb deu anys. Feia un any que eren companys de classe però no formaven part del mateix grup ni es queien gaire bé. Quan els dos es van trobar a una nova classe com a repetidors, es van anar apropant fins a fer-se amics. De seguida es van adonar que eren els 'guapos' i 'grans' de la classe, i que això els imbuïa d'un atractiu especial entre les noies d'aquell curs. Van desenvolupar recursos escrits sofisticats per flirtejar amb elles, com escriure poesia i cartes romàntiques. L'Arnau i el Jaime s'ho passaven bé junts, tant dins com fora de l'escola, i quan era indispensable també estudiaven junts. El Jaime seguia bé els cursos de matemàtiques i l'Arnau s'identificava més amb les ciències socials, així que a vegades es dividien els deures i s'ajudaven mútuament. Solien estudiar fins a altes hores de la matinada, la nit anterior a l'examen. Quan no podien estudiar junts, aleshores es comunicaven per xat o telèfon per contrastar les agendes i fer els deures col·laborativament. En aquest cas, els va unir el fet de compartir la identitat acadèmica de 'repetidors', que en el marc del nou grup-classe van reciclar amb noves identitats socials (ser els 'grans' i els 'guapos').

El Manuel era el graciós del grup i tenia un sentit de l'humor exquisit. Amb l'Arnau es coneixien des de primària i havien estat “uña y carne”. Al Manuel li agradava passar-ho bé amb l'Arnau, el Ferran i el Jaime, però també tenia present que la seva prioritat a la vida era estudiar fisioteràpia a la universitat. Estudiava molt, especialment durant el període d'exàmens, però no se sentia

recompensat amb les notes. Normalment aprovava els treballs i els exàmens amb notes justes. El Jaime i l'Arnau creien que el Manuel controlava la situació fent el mínim per aprovar, i d'alguna manera admiraven el seu comportament acadèmic. En realitat, el Manuel aspirava a tenir més èxit.

Quan vaig plantejar a l'Arnau la idea de dilatar la recerca per explorar les identitats lectores dels seus amics, em va posar en contacte amb els que en aquell moment considerava “mis mejores amigos”. El Manuel representa l'amic en l'etapa infantil (primària), el Jaime l'amic més proper en el moment de la tria (4rt d'ESO) i el Ferran el gran amic de l'etapa adolescent a secundària. També em va posar en contacte amb el Jordi, qui finalment no va voler participar en la recerca, però del qual vam parlar molt.

Quan es va iniciar aquesta recerca, els quatre nois se sentien una colla (també amb d'altres amics i amigues), però amb el temps les amistats es van anar redefinint. Tres anys més tard, segueixen sent amics, però ja no són una colla. El moment de separació està localitzat l'any 2008, quan l'Arnau s'inscriu en un mòdul d'educació física, el Jaime repeteix el Batxillerat, i el Manuel i el Ferran comencen els estudis universitaris. De totes maneres, des de l'any 2007, el Jaime havia fet noves amistats fora del grup i ja no es veien tant.

4.2.1 Dades generals i detalls biogràfics

La taula 9 ofereix detalls biogràfics dels quatre informadors des d'un punt de vista comparatiu: l'edat que tenien durant el treball de camp, el lloc que ocupaven en l'estructura familiar, la llengua a la família, el lloc en la família i els anys viscuts a Barcelona i escolaritzats al sistema català:

| | Edat durant el treball de camp | País/ciutat on va néixer | Llengua a la família | Lloc en la família | Anys a Barcelona |
|---------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|------------------|
| ARNAU | 16 - 19 | Palma | Català | 2n de 2 fills | des dels 2 anys |
| JAIME | 16 - 19 | Xile | Castellà (mare xilena) | 2n de 2 fills | des dels 10 anys |
| MANUEL | 17 - 19 | Zaragoza | Castellà (mare francesa) | 2n de 2 fills | sempre |
| FERRAN | 17 - 19 | Marburg Alemanya | Castellà (pare alemany) | bessó de 2 fills | des dels 8 anys |

Taula 9. Dades biogràfiques dels informadors

L'abstracció d'aquestes dades ens ha ajudat a afinar el perfil social del tipus de lector que estudiem: són adolescents de sexe masculí, generalment de parla castellana a l'entorn familiar i social, viuen en famílies reconstituïdes per motiu d'un divorci o una pèrdua, i són el germà petit d'una família de classe mitjana (excepte el Ferran que és bessó). Pel que fa a les característiques del grup cal dir que és multicultural (orígens diversos) i força multilingüe.

4.2.2 Trajectòries escolars

L'anàlisi de les trajectòries escolars ens aporta informació de les identitats acadèmiques dels informadors i de la seva cosmovisió de l'educació. Aquesta perspectiva és rellevant en el marc de l'estudi que presentem, en tant que permet analitzar l'evolució de les identitats lectores dels informadors en relació amb les configurades al context escolar, al llarg de les etapes de secundària i Batxillerat. L'etapa escolar és un període on la identitat lletrada i cultural dels adolescents generalment es defineix en relació amb la identitat que adopten com a estudiants. Les trajectòries escolars s'han reconstruït mitjançant les dades qualitatives obtingudes a les entrevistes. Per tant, la

descripció de les trajectòries està limitada per la informació que els informadors han volgut compartir amb mi. Posteriorment, les trajectòries, una vegada redactades, han estat llegides pels informadors i comentades amb mi individualment. Se'ls ha donat la possibilitat de complementar-les i modificar-les.

L'escola imposa per a tots els estudiants un recorregut d'aprenentatge estàndard basat en un model lineal de temps. Aquesta homogeneïtzació del procés d'aprendre lliga en una relació d'interdependència l'adquisició d'habilitats i coneixements amb ritmes temporals d'aprenentatge definits; l'alumne no només ha d'aprendre certs conceptes clau de cada disciplina sinó que els ha d'aprendre en un temps determinat, i demostrar que els ha après en situacions d'avaluació particulars que també estan definides temporalment. L'estandardització del desenvolupament escolar està, doncs, marcada per una disciplina del temps que cal tenir en compte quan s'exploren els conceptes d'èxit i fracàs escolar. Compton-Lilly (2010), prenent el concepte de «cronotops» de Bajtin, ha anomenat aquests períodes «cronotops escolars» (*chronotopes of schooling*).

Definim el concepte de «trajectòria escolar o acadèmica» com el recorregut que els alumnes realitzen per graus, cicles o nivells al llarg de la seva biografia escolar. Les trajectòries estan definides pels cronotops escolars i pels objectius acadèmics corresponents. Una trajectòria és «contínua» quan l'alumne travessa de manera estable les etapes escolars amb el temps assignat per l'autoritat educativa. Quan la trajectòria no s'adequa al desenvolupament tipificat, aleshores l'anomenem «discontínua», perquè hi ha interrupcions o irregularitats. Si bé la trajectòria contínua respecta els cronotops escolars i, per tant, compleix els estàndards, la trajectòria discontínua es defineix per no acomplir aquestes expectatives.

| | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------------------|---|---|--|----------------------------|
| ARNAU | 1r d'ESO | 2n d'ESO | | 3r d'ESO | 4rt d'ESO | 1r Batxillerat (artístic) (curs suspès, abandona) | Curs d'accés al mòdul d'educació física en una escola vocacional privada. Primera feina a una botiga de cafè . | Mòdul d'Educació Física. Feina en un bar. | Mòdul d'Educació Física |
| JAIME | 1r d'ESO | 2n d'ESO | | 3r d'ESO | 4rt d'ESO | 1r Batxillerat (ciències socials) | | 2n Batxillerat (ciències socials) (curs suspès) | 2n Batxillerat a distància |
| MANUEL | 1r d'ESO | 2n d'ESO | 3r d'ESO | 4rt d'ESO | 1r Batxillerat (científic) | 2n Batxillerat (científic) Selectivitat | Estudis universitaris (Fisioteràpia) | | Fisioteràpia |
| FERRAN | 1r d'ESO | 2n d'ESO | 3r d'ESO | 4rt d'ESO | 1r Batxillerat (científic) | 2n Batxillerat (científic) Selectivitat | Abandona els estudis universitaris (Telecomunicacions) Primera feina en un bar. | Periodisme | Periodisme |

Taula 10. Les trajectòries acadèmiques dels informadors

La taula 10 desplega cronològicament les trajectòries acadèmiques dels quatre amics, des de l'any 2002 (quan els informadors tenien 12 anys) fins al 2010 (quan en van fer 19), i permet comparar-ne el desenvolupament acadèmic. En termes escolars, aquest període comprèn l'educació secundària obligatòria fins a tres anys posteriors (Batxillerat, escola vocacional, universitat, entrada al món laboral). La taula també ofereix dades sobre els itineraris acadèmics, que a l'institut Gibert començaven a 4t d'ESO. També situa en el marc de les trajectòries acadèmiques de cada informador l'any que van realitzar la Selectivitat i van obtenir la primera feina. Les caselles destacades en gris indiquen el període que correspon a la fase de recollida de dades d'aquesta recerca.

Les trajectòries dels quatre amics són formalment idèntiques fins al curs acadèmic 2003-2004 (2n d'ESO). A partir de 2004-2005 s'observa un canvi en el grup: l'Arnau i el Jaime repeteixen i el Manuel i el Ferran passen de curs. Les trajectòries acadèmiques dels dos darrers són paral·leles fins 2008-2009, quan inicien els estudis universitaris (el Manuel comença la carrera de Fisioteràpia i el Ferran la de Telecomunicacions tècnica, especialització imatge i so, però l'abandona després de la primera convocatòria d'exàmens). En el cas de l'Arnau i el Jaime les trajectòries són també paral·leles fins a 1r de Batxillerat, quan tots dos tornen a repetir. Aleshores l'Arnau deixa el Batxillerat, s'inscriu a un curs d'accés al mòdul d'educació física i obté la primera feina com a ajudant en una botiga de cafè. El Jaime segueix dins del sistema, pressionat pels pares, i aconsegueix passar a 2n de Batxillerat, curs que suspèn. Els pares li donen la darrera oportunitat i decideix fer el batxillerat a distància.

La taula 11 relaciona la trajectòria a l'institut (discontínua o contínua) amb el rendiment acadèmic general (baix, mitjà o alt). Ens centrem en el període d'ESO i Batxillerat. El rendiment s'ha definit segons les dades que els

informadors han aportat al llarg de les entrevistes i, específicament, les seqüències on explicitaven les notes obtingudes a les tasques acadèmiques i a les avaluacions finals.

| | Trajectòria | Rendiment acadèmic |
|---------------|-------------|--------------------|
| Arnau | discontínua | baix |
| Jaime | discontínua | baix |
| Manuel | contínua | baix / mitjà |
| Ferran | contínua | alt |

Taula 11. Les trajectòries en relació al rendiment acadèmic

Les trajectòries acadèmiques dels quatre informadors que s'estudien en relació amb les identitats lectores són individuals i del tot diferents. Al llarg de l'escolarització obligatòria i del Batxillerat, les trajectòries de l'Arnau i el Jaime són discontínues i la del Manuel i el Ferran són contínues.

- L'Arnau abandona l'institut a 1r de batxillerat i comença un mòdul d'educació física.
- El Jaime repeteix tres vegades però segueix dins del sistema escolar.
- El Manuel desenvolupa una trajectòria contínua i comença els estudis universitaris de Fisioteràpia
- El Ferran desenvolupa una trajectòria contínua però abandona els estudis universitaris després de la primera convocatòria d'exàmens i els reprèn posteriorment en una altra carrera.

4.2.3 Les identitats lectores de la colla

Els apartats següents desenvolupen una anàlisi individual de les identitats lectores de cadascun dels membres de la colla. Prenem la metàfora de la identitat com un posicionament que es plasma en les narracions per aplicar-la al discurs adolescent sobre la cultura lectora (vegeu l'apartat 2.3.2.2). En concret, ens basem en la descripció teòrica de la metàfora elaborada per

Holland i Leander (2004), lligada a d'altres conceptes com el d'«identitats laminades» i els «mons imaginats».

La història de vida de cada informador s'estructura segons els aspectes que hem considerat fonamentals en les personalitats i identitats lectores. Les identitats lectores es presenten en relació amb les trajectòries acadèmiques, les filosofies de vida i els futurs imaginats. Hi ha un èmfasi especial en els moments de transició de la vida i l'escola, i en els motors de canvi de percepció, generalment associats a fets i persones que han estat rellevants en la construcció d'un punt de vista sobre la lectura i l'educació. Aquesta perspectiva es combina amb fragments en què els altres (familiars, professors i amics) els descriuen i els veuen com a lectors i estudiants. Aprofitem també per situar-hi algunes de les pràctiques lletrades que s'analitzen als capítols subsegüents. La idea és captar la complexitat dels mons de cada informador i del rol que hi té la lectura.

4.3 L'Arnau

El vaig conèixer quan tenia 16 anys i feia 4t d'ESO a l'institut. En el minut 16 de la primera trobada em va dir “quiero ser periodista deportivo”. El futbol era la seva gran passió i, amb el temps, s'havia convertit en un estil de vida, en una dimensió essencial de la seva personalitat. La vinculació que tenia amb aquest món es feia visible en l'estil de roba, en les frases que actualitzava al *Facebook*, en l'ornamentació de la seva habitació i en les activitats que desenvolupava en temps d'oci: jugava a futbol en un equip federat, quan no podia anar al Camp Nou amb la família quedava amb els amics per veure els partits de futbol en un bar, seguia d'altres programes sobre futbol a la televisió i consultava webs esportives. A més, llegia diàriament els diaris *Sport* i el *Mundo deportivo* i mensualment la revista *Barça*.

Explorem aquest lligam entre la lectura activa i la pràctica social de jugar i participar en la cultura futbolística a l'apartat 6.2.

L'any 2007, l'Arnau va acabar els estudis de secundària i, tot i estar matemàticament suspès, va obtenir el certificat de l'ESO. Segons el Pol, el seu tutor, l'expedient va ser considerat a la junta de professors i, amb un parell de professors en contra, finalment el van aprovar. L'any 2008 va començar 1r de Batxillerat i, tot i que a 4t d'ESO havia estudiat l'itinerari humanisticosocial, va escollir l'itinerari artístic per evitar l'assignatura de matemàtiques. La mare no ho veia clar, però no tenia referents de judici, en tenir com a única font d'informació sobre el sistema acadèmic allò que el seu fill li explicava. A l'institut, ningú va supervisar aquesta decisió; ningú el va fer reflexionar. A final de curs va rebre una avaluació global suspesa i aleshores va decidir abandonar l'institut. “No quiero repetir otra vez”, em va dir en una conversa telefònica. Va inscriure's a un curs d'accés al mòdul d'educació física d'un institut privat de Barcelona. Al capítol 8 analitzarem dos textos vernacles que reflecteixen aquests moments de reflexió i transformació. “Un dia en la playa” remet a la decisió de canviar de branca al Batxillerat i “en 1 rincón de mi cabeza” simbolitza el moment d'abandó de l'institut i la consciència d'haver madurat (vegeu els apartats 7.3.1 i 7.3.2).

A partir de l'estiu del 2008 va combinar les classes del curs d'accés (1 any) i després les del mòdul d'educació física (2 anys) amb diverses feines de mitja jornada i caps de setmana a botigues i cafeteries de moda del centre de Barcelona. L'entrada al món laboral li va permetre autofinançar-se els estudis. El curs d'accés el va aprovar amb una mitjana de 5.5 punts sobre 10. En aquest nou context acadèmic, diu, va començar a treure “notzas” i la seva identitat com a estudiant va canviar. Aquesta transformació queda reflectida tant a les converses com a les comunicacions escrites que produïa al *Facebook*: “e tret notzas titu! k raro n? xd, kom es nota k kuan un estudia

lo k li agrada...” li va escriure al mur semi-públic d’un cosí (vegeu AID_37 a l’annex 5).

4.3.1 L’estigma del germà gran

L’Arnau vivia amb la mare (artista de jove, aleshores treballava com a secretària), el padrastre (manager d’una botiga de cuines) i el germà gran (que treballava en bars de nit i estudiava cursos de fotografia i de càmera).

En les primeres tres entrevistes va ser impossible obtenir informació sobre el germà, el Joan. Durant el procés de transcripció de les interaccions vaig percebre que cada vegada que li preguntava alguna cosa sobre el germà, l’Arnau sistemàticament canviava de tema. Més endavant em va comentar que l’estava protegint de la possibilitat que jo volgués fer-li una entrevista. La mare em va explicar que el Joan tenia una immaduresa lectoescriptora de naixement i que els professors ni havien comprès les dificultats d’aprenentatge que tenia ni havien valorat els esforços que havia fet per adaptar-se a un ritme massa exigent per a ell. La mare estava decebuda pel tracte i la desatenció del professorat al desenvolupament acadèmic d’ambdós fills, sobretot en el cas de l’Arnau, que ja a primària era “un nen súper hiperactiu”. Quan parlava amb un mestre (“quan et criden per cobrir l’expedient”) tenia una sensació enrarida: “em parlaven d’un altre nen que no tenia res a veure amb el meu fill” (vegeu C5 a l’annex 2). La visió resistent de la mare envers la institució acadèmica i el professorat va influenciar el punt de vista que l’Arnau va definir envers l’escola, l’institut i tot el que era important en aquests contextos.

L’Arnau va estudiar a la mateixa escola i institut que el germà gran. Entre el professorat, de seguida el van conèixer com “el germà del Joan”. Segons la mare, la reputació que l’Arnau tenia entre el professorat estava injustament marcada pel descrèdit del germà. D’altra banda, durant els primers anys

d'ESO, l'Arnau va començar a sortir amb la colla del Joan. Aquesta vinculació amb la xarxa social del germà gran el va portar a desenvolupar un rol social preponderant en la comunitat de l'institut, que l'allunyava de la responsabilitat d'aprendre i d'alguna manera confirmava la imatge que tenia entre el professorat. L'Arnau es va convertir en un noi molt popular entre l'alumnat dels diversos cursos. El Manuel i el Ferran coneixien bé aquesta etapa “social” i “rebel” de l'Arnau, marcada per l'efervescència del que a la colla anomenaven “la filosofia del *Carpe diem*”(vegeu l'apartat 5.2.1) i l'hostilitat envers les persones amb autoritat.

El Manuel explica com l'Arnau va anar incubant la popularitat:

Manuel la fama le viene mucho por su hermano / porque su hermano también era muy igual / y él cuando entró en el instituto / Joan / que era su hermano
Cristina = sí / lo conocí =
Manuel entonces claro / el Arnau también se iba con los amigos de Joan / que son más mayores / pero aun así por su cuenta se ha hecho un bucle de amistades de todo tipo / o sea Arnau se ha ido conociendo todo el-todo el instituto / [...] o sea:: es muy social

(Annex 2, C12: 473-481)

El Ferran destaca com el gaudi social el va estigmatitzar de cara al professorat:

Ferran lo que pasa es que el Arnau y:: y su hermano / nunca han sido buenos estudiantes // nunca // lo primero / les invadió el gamberrismo total / o sea- eran gamberros:: ¡a más no poder! / yo sé que Arnau ha tenido siempre una equis en su nombre por lo que hizo el hermano anteriormente / ellos decían “¿tú eres el hermano de Joan? ¡joder! ¡menudo energúmeno!” muy traviesos / no malas personas
Cristina = ya-ya =
Ferran pero muy traviesos y poco estudiantes / y entonces ha tenido siempre esa marca / pero igualmente / él tampoco ha sido buen estudiante nunca / pero / ahora ves el hermano / que además el hermano tiene:: un principio de dislexia / que no ha estudiao porque no le entraba / pero luego ves al hermano que / acaba de terminar / imagen:: o fotografía y está haciendo prácticas y buscando ya trabajo de cámara ha sacao notazas y todo / entonces claro / ves un poco la:: comparación de:: vale / pues empiezan gamberros / luego sientan la cabeza ((*se ríe*))

(Annex 2, C16: 284-300)

En el marc de la classe de 1r d'ESO, l'Arnau es va convertir en el líder de “la pandilla de los guais de la clase”, que el Manuel defineix com “los típicos trilleras macarrillas”. “Todos los de mi clase queríamos entrar en la pandilla”, recorda el Manuel. Va ser l'època que es van conèixer amb el Ferran. Aquest nou estatus social fins i tot va suposar, durant un parell anys, la ruptura de l'amistat amb el Manuel, que parlava força dolgut d'aquesta transició: “fui cambiando poco a poco | lo que pasa es que Arnau cambió de golpe | fue crecer y ser otra persona | luego se mantuvo poco a poco | digamos que el cambio heavy lo hizo al principio ((*de secundaria*)) y yo lo he hecho al final” (C12: 272-275). Quan l'Arnau va repetir 2n d'ESO, la mare es va plantejar canviar-lo d'institut, però no ho va fer per llàstima: “jo mira | la veritat és [...] fa temps l'hagués tret d'aquest institut | però també vaig veure | que com va repetir curs | i va tenir tant de trauma vaig pensar “hòstia! ara el trauràs de l'entorn aquest i el mataràs!” (C5: 298-303).

El fet que el Joan tingüés dificultats d'aprenentatge i específicament de comprensió lectora és una qüestió que no podem passar per alt. L'Arnau em va dir “mi hermano es igual | es leer porque se lo manda el colegio y ya está | no somos de: de lectura” (C1: 425). La idea que l'Arnau tenia sobre els germans grans era que havien de ser ‘cultes’ i estar disposats a ajudar els germans petits. Li va costar acceptar que, en el seu cas, no podien mantenir una relació en aquests paràmetres.

Arnau en parte | mi hermano es un:: como le cuesta y todo siempre le quiero- no quiero reconocer el hecho de que no sea tan culto como:: otros hermanos | por ejemplo | por el hecho de que “mira | hoy voy a estudiar con mi hermana” ((*referint-se a la germana del Manuel*)) | yo con mi hermano no puedo | ¿por qué? porque a mi hermano también le faltan muchos conceptos | y por eso ahora le entiendo porque ahora hace fotografía | se lo está currando | se lo está sacando | quiere:: digamos | quiere algo de él y digo “¡jala! se lo ha currao y tal” y en los estudios no era tan bueno porque:: también tenía el fallo este | ahora se lo está currando

(Annex 2, C6: 1195-1201)

4.3.2 La mare com a musa de l'estudi

Quan ens vam conèixer l'any 2007, l'Arnau havia iniciat un procés de reflexió sobre la pròpia història personal i començava a pensar amb prudència i una certa seriositat el seu futur personal i professional: “no quiero ya: digamos | ni irme a fumar ni hacer campanas sino estudiar mucho más | tener mis estudios | crecer y tener digamos- | ¿qué voy a ser de mayor? | ya centrarme en eso | no en pasármelo siempre bien” (C1: 654-656). Aquest canvi d'actitud envers la vida l'havia desencadenat l'experiència traumàtica de veure com la seva mare patia una malaltia sobtada. L'Arnau va trobar en aquesta vivència i en el desig de fer-la feliç una força extrínseca que li va donar energia per intentar aprovar els exàmens finals de l'ESO, que era l'objectiu a què es referia amb l'expressió “mi prioridad”. En diverses ocasions va establir una relació de causa-efecte entre la malaltia de la seva mare i els esforços acadèmics (fixeu-vos en *pero ahora esto ya me hace*):

Cristina y: ¿cuánto te queda para terminar la eso?
Arnau a mí: este año | me la quiero sacar | y a más mi madre digamos que hace muy poco | este mismo año estuvo a punto de morir [...] y eso me da como más ganas de sacarme la eso | porque no podía | el primer trimestre lo daba ya como muy: muy difícil | 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

(Annex 2, C1: 117-125)

El patiment de la mare havia desencadenat en l'Arnau una reflexió profunda sobre la repercussió que les coses tenen a la vida: “si no te pasan cosas como lo de mi madre no te hacen | reaccionar a la hora de-de lo que es más importante a lo que no” (C1: 877-879). Aquest moment de reflexió el va portar a tornar a l'entorn educatiu i a desenvolupar estratègies per aprovar les avaluacions (vegeu l'apartat 5.3.3.2). La mare com la musa de l'estudi va ser una idea repetida insistentment per l'Arnau al llarg del temps del treball de camp. En reproduïm un altre exemple:

Arnau en el colegio | no importa lo que estudies | tener mucha confianza en cada uno | aprueba:: hazlo por tu madre y:: por lo que sea | por ti y por tu madre también | se lo merece y tal | esto es un:: no quiero defraudarle ni a él: ni a mi madre y tal | y por eso yo en parte voy a aprobar | si yo fuera más a mi rollo y lo tuviera todo ya: asimilao | no:: ni estudiaría ni nada | pero bueno

(Annex 2, C16: 1448-1452)

4.3.3 “Me gustaría leer pero no puedo”

L'amplitud d'aquest pensament de canvi va ser transcendent en l'actitud lectora de l'Arnau, en provocar-li la consciència que llegir era una cosa socialment valuosa i convenient. Tanmateix, això el confrontava amb la impossibilitat de recuperar el temps perdut (“tengo mucha más dificultad a la hora de: de leerme un fragmento o todo | que otra persona” C1: 679). En l'Arnau havien crescut les ganes de llegir, el desig de ser lector, però li ho seguien impeding dues coses: la impossibilitat d'asseure's tranquil·lament i les dificultats de comprensió. En l'esforç de ser lector, van aparèixer els complexos lectors (capacitat de concentració, llegir amb facilitat, fer faltes):

Arnau soy vago | porque me gustaría poderme leerme el libro con facilidad | pero no puedo [...] por esto lucho ahora | porque quiero que me guste | y por eso hago yo en clase muchos esfuerzos para atenderlo entenderlo | luego | leerme el libro y que lo sepa | porque digamos que: | que al reaccionar más tarde a la hora de: de ponerme a estudiar y todo | hace que me quiera poner al mismo nivel que: que la gente | tener la base y todo | y por eso quiero leer: y todo | me gustaría mucho para no tener a lo mejor faltas que todo el mundo no las tiene y yo sí

(Annex 2, C1: 882-891)

En aquesta etapa també es va adonar que els amics que ell considerava 'llestos' —generalment del Batxillerat científic— llegien. Es va fixar en el fet que s'intercanviessin llibres i el va acomplexar la sensació de voler però no poder participar en aquesta pràctica social. Simplement, no li agradava:

Arnau mis amigos | que digamos que son listillos y que sí se leen estos libros | se dejan los libros entre ellos y todo | yo a veces lo veo | y digo “¡ves! me gustaría a mi | poderme intercambiarle un libro con alguien?” pero no:: no me gusta

Cristina lo has hecho alguna vez?

Arnau no

4.3.4 “No soy el típico niño empollón”

Des del punt de vista de l’Arnau, la idea de lectura i la vida adolescent que ell volia (sota el lema *Carpe diem*) eren incompatibles. “No me parezco nada a leer”, solia dir. Veia la lectura com una activitat solitària i veia l’adolescència com un dels millors períodes —efímers— de la vida, que calia gaudir al màxim.

Volem destacar dues visions que queden reflectides a la narrativa que presentem a continuació. D’una banda, s’estableix la relació entre el fet de llegir i el fet de ser ‘empollón’ o ‘llest’: l’Arnau considerava que els lectors eren necessàriament ‘llestos’ (percepció que, al context acadèmic, es conceptualitza amb l’etiqueta ‘empollón’⁴¹). D’altra banda, la lectura es vinculava a una renúncia personal en la qual hi havia una privació del lleure i les relacions socials. La idea de llegir li connotava una representació ben definida: estar tancat a casa, privar-se de l’oci i d’estar amb els amics; en definitiva, perdre el temps —limitat, fugaç— de l’adolescència. L’Arnau es resistia a assumir alguns dels atributs que ell associava al seu model de qui és un lector; no volia ser ni un ‘empollón’ ni un adolescent ‘adult’. Ser una d’aquestes dues coses implicaria l’hàbit de llegir:

Arnau ara:: básicamente tengo un libro | siempre lo tengo allí | me lo puedo leer en cualquier momento pero nunca me-me puedo estar leyendo durante dos horas | y eso en verdad:: me jode un huevo | pero:: yo me lo leería | pero no lo hago | a lo mejor hago otra cosa:: es que | es muy diferente | hago:: diferentes cosas | me pongo al internet | mucho más aprecio irme con cinco amigos por ahí | a no poderme leer el libro | en verdad me jode

⁴¹ Segons la RAE, el mot “empollón/a” és un adjectiu despectiu per designar a un estudiant que dedica moltes hores a l’estudi i que es distingeix més pel fet de ser aplicat que pel talent. Els informadors d’aquesta recerca, però, empraven el terme per designar els companys que treien bones notes en les avaluacions escolars (independentment de la dedicació o el talent, assumint que els èxits acadèmics sempre eren conseqüència d’haver estudiat molt) o, simplement, atribuint una qualitat pejorativa a l’èxit que ells no tenien.

mucho | el no poder:: quedarme en casa durante dos horas y ponerme a leer el libro | que en verdad me gustaría | pero:: al saber que a lo mejor me voy con los amigos y que echaré un billar y:: todo pues | me lo paso mucho mejor | estar con los amigos | no sé es como vivir tu adolescencia | se lo digo a mi madre | se lo dije el otro día | digo “ahora estoy en una edad que me puedo comer el mundo si quiero” | si yo me fuera:: a por todo | me lo podría comer pero | quiero vivir mi adolescencia | luego poder decir “la adolescencia fue:: lo mejor” | y ya está | por eso a lo mejor no soy el:: típico niño empollón | porque el niño empollón digamos que:: se queda en casa a lo mejor un sábado | estudiando | y yo un sábado:: me costaría mucho quedarme

(Annex 2, C6: 1421-1430)

4.3.5 Simulant una imatge social de lector

A les classes de llengua i literatura el canvi d'actitud de l'Arnau es va traduir en un esforç per fer veure que havia llegit els llibres de lectura obligatòria. Descrivim les estratègies d'evitació de lectura al capítol 5, com buscar resums a internet, trucar a la noia més llesta de la classe, descobrir les preguntes de l'examen o fer-se “txuletes” (vegeu l'apartat 5.3.3.2). El canvi d'actitud va transcendir la situació escolar i l'Arnau va començar, també, a desenvolupar estratègies per presentar-se socialment (davant la mare, els amics i el professor de català) com un lector. La tàctica era emetre detalls en la interacció que donessin a entendre que, o bé havia llegit un text, o bé ho estava fent o a punt de fer. L'Arnau creava contextos discursius, dins i fora del sistema acadèmic, en els quals es presentava al món com un lector. Eren fórmules de mitigació de la ‘poca lectura’ orientades a canviar les percepcions dels altres en relació amb la identitat anterior de ‘poc lector’.

- *Demandar el diari al profe*. En l'entrevista que vaig realitzar amb el professor de català de 4t d'ESO (vegeu la C4), em va comentar que l'Arnau acostumava a apropar-se al despatx del professorat a l'hora de l'esbarjo per demanar-li *La Vanguardia*. Més endavant, l'Arnau em va explicar que, amb aquestes accions, intentava demostrar-li — perquè se sentia respectat i perquè el valorava molt— el seu interès per la cultura i en particular pel futbol. D'alguna manera també

buscava relacionar-se humanament amb ell i generar complicitats que el poguessin beneficiar acadèmicament.

- *Enganyar la mare*. L'Arnau era conscient que per a la seva mare el fet que ell aprovés les assignatures era molt significatiu. Sovint s'inventava les històries dels llibres sabent que la mare no els coneixia, pensant que això la faria sentir més il·lusionada i satisfeta amb el seu fill: “he llegado a-a casa y mi madre “¿de qué trata el libro?” |y yo pues decirle cada chorrada del libro sabiendo que ella no se lo había leído” (C1: 816-817). L'Arnau creia que aquestes converses projectaven d'ell una imatge de persona responsable amb un futur més sòlid; aquesta reflexió lliga amb la representació que tenia del lector com un ‘empollón’ i com algú ‘adult’.
- *Presumir de llibre davant dels amics*. L'Arnau em va explicar que per a la festivitat de Sant Jordi la mare li havia comprat un llibre al quiosc, que era la biografia de l'entrenador del Barça d'aquell moment, Frank Rijkaard⁴². Un dia el va portar al bar per ensenyar-lo a la colla i el va començar a llegir allà mateix. Va decidir que ho faria de camí al bar: “quedamos en un bar con todos | y ya de camino dije: “va saco el libro” y me lo puse a leer” (C3: 1266-1267). Els seus amics el miraven confosos, en veure'l tan concentrat. En realitat, tal com ens va explicar en una entrevista posterior, l'Arnau no va llegir el llibre sinó que va mirar amb cura les taules i les fotografies. Només volia constatar públicament que realment el seu objectiu a la vida era arribar a ser un comentarista de partits de futbol, i pensava que fer veure que llegia llibres com aquell era necessari per demostrar als altres el seu potencial. El Jaime i el Ferran recordaven aquest esdeveniment: “flipamos”, em van dir.

⁴² *Frank Rijkaard. El señor de los banquillos* és una biografia que narra la vida professional de Frank Rijkaard des del seu inici com a futbolista de l'Ajax fins a esdevenir l'entrenador del FC Barcelona. L'escriu el periodista Toni Frieros (2007), la publica l'editorial Sports SB i té 175 pàgines.

Hem vist que l'Arnau havia desenvolupat mecanismes per parlar de llibres que no havia llegit i per construir una imatge social de lector sense realment ser-ho. El fet que es preocupés abans de la imatge, mentint, que de formar-se per ser periodista és indicatiu del valor social de la imatge lectora en la seva comunitat. Mostrar-se com a lector era una forma de visibilitzar el canvi d'actitud envers els estudis i una estratègia perquè les persones importants a la seva vida confiessin en ell: sentia que havia madurat i necessitava que els altres dipositessin en ell expectatives per creure-se-les. Les estratègies no van funcionar i poc després va abandonar l'institut.

4.3.6 “Ser periodista deportivo”

L'estiu que va decidir abandonar l'institut va començar a treballar d'ajudant en un botiga de cafè i dos mesos després es va inscriure al curs preparatori d'accés a mòduls, que ell mateix va pagar. Volia estudiar el mòdul d'educació física, seguint el seu objectiu de vida, que era arribar a ser un comentarista de futbol de ràdio o televisió. En realitat, era la segona opció; hauria preferit ser futbolista però era conscient de les seves limitacions:

- Arnau** [...] 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 | quiero ser periodista deportivo | sería eso periodista deportivo
- Cristina** me baso en periodista deportivo porque me gustaría ser futbolista pero: no creo llegar ¿sabes?
- Arnau** ¿y eso?
- Cristina** 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

(Annex 2, C1: 277-286)

Tot i que era conscient que per arribar-hi era important estudiar, s'escudava en la creença de la seva mare, segons la qual el talent natural d'un individu podia excedir les expectatives d'aquells que havien adquirit acadèmicament els coneixements i les habilitats específiques d'una professió:

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

(Annex 2, C1: 663-668)

El Ferran considerava que aquesta havia estat una bona decisió: “para mi es la mejor elección que:: ha hecho porque sé que estudiar no le- | y:: el deporte le encanta | entonces si en el deporte tiene que estudiar | yo creo que se va: a involucrar” (C16: 345-347). Els amics de l’Arnau van destacar els seus progressos i potencialitats en l’àmbit del futbol. Tots explicaven que l’Arnau buscava l’èxit en un lloc del món al marge de l’institut, en un context en què no el veiessin com un “desastre”. El Ferran explica amb molta lucidesa aquest conflicte entre els interessos personals i l’obligació escolar:

Ferran la dinámica de Arnau es siempre la misma | durante el curso va a trancas y barrancas | siempre a última hora haciendo los trabajos | siempre estudiando el último día | luego las prisas y el estrés | porque no es constante | no se pone mucho | y:: entonces lo que hace es que le quedan muchas del primer | segundo y tercer trimestre y las intenta recuperar al final | y no | no puede [...] yo creo que el Arnau | pa’estudiar no es muy:: no es pa’el | a él le encantaría ser comentarista | o algo relacionado con el fútbol | porque cuando algo le gusta | lo pone todo | o sea:: ¡es increíble! | por ejemplo | él entrena a fútbol | y ahí es el que más trabaja de todos | es el más puntual | siempre | se aplica a saco | ahí

(Annex 2, C11: 390-408)

Quan li van donar les notes de 1r de Batxillerat, suspeses, va decidir canviar de camí i estudiar la prova d’accés al mòdul d’educació física. L’objectiu d’aquest curs era revisar al llarg d’un any els conceptes bàsics des de 1r fins a 4t d’ESO. Inicialment, l’Arnau estava motivat i anava a classe, fins que es va començar a veure com el més llest de la classe. Aquesta consciència va ser el motiu per tornar a agafar la dinàmica de l’absentisme escolar. El Ferran solia conversar amb ell sobre aquesta actitud inconstant amb els estudis. En el fragment següent narra el seu punt de vista sobre per què l’Arnau i el Jaime no s’esforçaven a millorar el rendiment escolar: perquè veien que ja ho

sabien fer (i aleshores això feia que per a ells perdés sentit anar a classe) i també perquè veien l'examen com una obligació llunyana. El Ferran i els seus amics no compartien la mateixa concepció del temps en relació amb les obligacions escolars:

- Cristina** ¿por qué no se esfuerzan? ((*Arnau y Jaime*))
Ferran mhm:: no se esfuerzan | no hay fuerza de voluntad | porque se lo quieren sacar los dos | pero:: no se ponen
Cristina = ya =
Ferran ((*Arnau*)) no tiene eso de: “hoy | no salgo | hoy voy a clase” yo se lo he dicho “vale | si no quieres estudiar mucho | tío | es un:: acceso a grado superior | o sea:: todo lo que estáis dando empezáis desde segundo de eso | las matemáticas | inglés igual | empezáis con un nivel:: casi zero | o sea:: a lo mejor te aburres pero como has perdido todos estos años repitiendo y tal | ves cada día | y estarás dando cosas que ya has visto | pero se te van a quedar:: [...] y no te hará falta estudiar tanto” [...]
Cristina = claro =
Ferran además cuando empezó el módulo iba a clase | y dice “jo tío | me estoy enterando de todo | he sacao un siete en tal | las matemáticas que soy negao las estoy haciendo y las entiendo | soy:: el listo de la clase ¿sabes?” que siempre le ha:: le ha motivao mucho | o sea | empezó bien y:: terminó- y:: varios amigos que he tenido | igual | están igual
Cristina ¿y tiene un examen ¿no? ahora | global | de todo? [...]
Ferran eh:: sí pero lo ve muy lejos | o sea él dice “estudiaré para el examen” y supongo que sí pero lo ve muy lejos | y no está tan lejos o sea:: si no empiezas a estudiar ahora eh:: dos semanas antes no vas a estudiarte todo
Cristina = ya =
Ferran entonces todos los que tengo- mira:: tengo cinco amigos haciendo grado superior- acceso a grado medio o superior | y todos ven el examen muy lejos

(Annex 2, C15: 616-653)

L'actitud d'absentisme escolar va canviar quan va aprovar l'examen d'accés al mòdul i va començar el grau superior d'educació esportiva de dos anys. En aquell període només es perdia les classes quan hi havia prioritats, però no per desídia. Li agradava anar a classe, escoltar el professor, llegir els textos i estudiar. Compartia aquest interès amb els amics que hi va fer. “Estoy muy contento con los estudios | he encontrao lo que necesitaba”. En aquests cursos va adonar-se que l'esport era més ampli que el futbol i va començar a interessar-se per d'altres competicions atlètiques i exercicis corporals, i especialment per la didàctica de l'esport. Va començar a pensar en la possibilitat de fer INEF i ser mestre d'educació física.

El currículum combinava classes teòriques d'anatomia, biologia i metodologia (de l'ensenyament esportiu) amb mòduls pràctics (de futbol, bàsquet, voleibol, rugbi, atletisme i natació). Les classes d'anatomia eren molt denses; calia aprendre el sistema circulatori del cos humà, les articulacions, el teixit cel·lular, els óssos, els músculs, etc. L'Arnau gaudia de l'experiència de ser a classe, malgrat que fossin molt teòriques i li produïssin la sensació d'estar contínuament llegint (“todo el día estamos leyendo”).

La classe de metodologia li fascinava. “Nos enseñan a enseñar”. Allà parlaven d'estils d'ensenyament, del vocabulari que s'havia d'emprar per comunicar-se efectivament amb nens i adults; els ensenyaven a desenvolupar objectius d'aprenentatge a través de jocs i exercicis concrets (la importància del *feedback* del professor a l'alumne, dinàmiques de jocs i variants d'un mateix exercici, fórmules de motivació i valors que s'havien de transmetre com l'esperit d'autosuperació, el respecte i la companyonia). Un dia va fer un exercici avaluador en el qual havia de preparar una classe per a nens de primària. Va començar a reflexionar sobre didàctica, a repensar l'actitud d'alumne que havia desenvolupat a l'institut i a veure la complexitat de l'educació i de la circumstància d'ensenyament que mestres i professors gestionen a diari.

Arnau estaba muy nervioso [...] pero saqué un nueve [...] ((*enseñar*)) es mucho más difícil de lo que a mí me parecía [...] la clase no es solo hacer fútbol [...] primero tienes que pasar por una cosa para ser consciente de lo que es
(Annex, C22_triangulació)

A les classes sobre futbol (teòriques i pràctiques), l'Arnau es va sorprendre de les coses que desconeixia (“hay muchas cosas que no sabía”). Realment, l'Arnau dominava les regles i les característiques del futbol (tant a nivell teòric com pràctic) però es va adonar que, tanmateix, el professor sempre en sabia una mica més. I per això se l'escoltava i el respectava. No li feia mandra estudiar el reglament o aprendre's de memòria detalls com, per exemple, la

mida de l'àrea petita del porter. Li agradava fer bé els exercicis físics i els exercicis acadèmics que tocaven, especialment quan el professor observava el seu esforç i el reconeixia verbalment: “no me conformo con el cinco o el seis”. Havia connectat amb el sistema d'avaluacions que regula l'aprenentatge en aquest context (que comparteix el patró amb el sistema acadèmic als instituts) i el motivava rebre bones notes. Aquí sabia com fer-ho i se sentia recompensat.

4.4 El Jaime

Vaig conèixer al Jaime quan tenia 16 anys i feia 4t d'ESO a l'Institut Miquel Gibert. Era d'origen xilè, afincat des dels 10 anys a Barcelona. Vivia en un pis ampli i luxós al bell mig de les Rambles, amb la mare (d'origen xilè i de professió psicòloga) i el padrastre (professor universitari). La germana gran s'havia independitzat i treballava en un estanc. El Jaime solia passar els estius a Xile, amb el pare (enginyer informàtic), amb qui mantenia al llarg de l'any una relació cordial per telèfon i correu electrònic.

El Jaime va acabar els estudis de secundària l'any 2007, amb un any d'endarreriment, ja que havia repetit 2n d'ESO, com l'Arnau. Aquell any va obtenir el certificat de l'ESO i va matricular-se a 1r de Batxillerat. En un futur volia estudiar informàtica o psicologia, o potser alguna carrera que integrés les dues disciplines. Es va inscriure a l'itinerari humanísticosocial amb modalitat de ciències socials perquè “en el tecnológico tienen una hora de matemáticas más” (C3: 37). Aquesta decisió va sorprendre els amics, que el veien com un estudiant dotat per a l'àrea de lògica (“es bueno en matemáticas” Arnau C3: 475) i com un jove amb talent per a la informàtica (“en informática es muy bueno” Manuel C17: 1681). Quan el Jaime va rebre l'avaluació final suspesa d'aquell curs es va plantejar abandonar l'institut. Finalment, va decidir fer-ho una segona oportunitat perquè era conscient que els pares esperaven que fes una carrera universitària, un màster i un doctorat.

Va repetir i aprovar 1r de Batxillerat. Va tornar a repetir 2n de Batxillerat i en el moment de redactar aquesta etnografia fa el Batxillerat a distància, que li agrada més pel fet d'aprendre davant de l'ordinador.

4.4.1 “En mi familia, soy el único que no lee”

Dels quatre informadors, el Jaime era el que es va mostrar visiblement més refractari amb els estudis, els llibres i la lectura. Això coincidia amb el fet que era l'únic que tenia pares acadèmics amb estudis universitaris superiors, i que vivia en un pis visualment dominat pels llibres: “hay libros y libros y libros | kilos de libros” (C3: 661). Moltes de les converses de taula a l'espai familiar es relacionaven amb la universitat i sovint el seu padastre compartia amb la família anècdotes de doctorands, tesis, tribunals i recerques (“a la hora de la cena son los temas” C8: 94). De fet, el Jaime de seguida es va fer una idea força clara del que jo investigava.

Inicialment, el cas del Jaime em va semblar, erròniament, que trencava les estadístiques (PISA 2000; Hall i Coles 2001; Clark i Foster 2005) que assumeixen que el context sociocultural i socioeconòmic (professió i formació acadèmica dels pares i quantitat i tipologia de llibres a la llar) és el factor clau que predetermina el desenvolupament de l'habit lector (Manresa 2009). Referint-se al nucli familiar, em va dir “soy el único que no lee”. Em va interessar sobretot explorar aquest tret tan visible de la seva identitat lectora: les resistències a la lectura en el context familiar. El Jaime sempre tenia una explicació per a tot, i també per a aquesta qüestió. No volia culpar ningú; atribuïa la seva actitud dissident envers l'educació i la lectura al fet d'haver canviat de país i de vida als 10 anys. Després del divorci dels pares, la mare estava estudiant psicologia i això va fer que, segons diu, tingués més llibertats que d'altres nens de la seva edat (per tant, relacionava la lectura amb menys llibertat personal). “Me acostumbré a acomodarme” (C8: 1229). A

això s'hi va sumar la vida nova i luxosa a Barcelona i l'accés a un ordinador, que el va fascinar:

Jaime me acostumbré a: a acomodarme | y desde muy peque- claro | como llegué con diez años o así | es la edad en la que uno aprende | va recogiendo información | y me acomodé | [...] no seguí haciendo el hábito de estudio | ni de lectura y: lo perdí | yo creo que es eso | ¡porque mi hermana lee un montón! mi hermana: lee muchísimo y: y hasta que no se acaba un libro no se va a dormir | le dan las tres o las cuatro de la mañana | vino más grande | con catorce quince | ella ya tenía el hábito | lo tenía ya hecho [...] y yo al venir más pequeño: | llegué y me encontré una tele en mi habitación y dije “¡buah!” | empecé a investigar todo lo del ordenador | a investigar investigar | investigar | y claro es de ordenadores lo que he ido aprendiendo | en lugar de estudiar en el instituto

(Annex 2, C8: 1229-1241)

4.4.2 “Si es un libro del instituto, no lo voy a leer”

El Jaime recordava amb certa nostàlgia les primeres novel·les de literatura infantil que havia llegit sol, quan encara vivia a Xile: *La bruja Mon*, de Pilar Mateos, sobre les anècdotes d'una bruixa malèfica, i *El oso que no lo era*, de Frank Tashlin, sobre un ós que no hivernava. “No sé si me gustaron o no pero ahora tengo un buen recuerdo de ellos [...] los leí más de una vez” (C8: 1558). Segons la mare, el Jaime tenia un dèficit d'atenció que mai li havien diagnosticat. Als primers anys d'adolescència, el Jaime es va convertir en un jove i un estudiant molt rebel. Va començar l'ESO en un centre privat de monges, del qual el van expulsar amb 13 anys quan van descobrir que fumava marihuana.

En aquest institut va cristal·litzar la visió hostil que encara té dels llibres de lectura obligatòria de secundària. En el seu discurs, l'odi a 'la lectura' estava associat a l'experiència de llegir durant unes vacances de Nadal el llibre de literatura infantil *L'Atzur màgic de l'enigma*, de Dolors Garcia i Cornellà, que relata les aventures d'un grup d'amics que passen cinc dies de vacances a la Vall del Silenci, on troben un enigma per descobrir. Se'l va llegir “porque tocaba” però no li va agradar (“esa lectura no me moló”). Aquest va ser el primer i últim llibre que va llegir sencer des de la posició social d'estudiant:

Jaime 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'atzur 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 (xx)
Cristina ¿no has leído ningún otro libro entero?
Jaime para el colegio no

(Annex 2, C3: 879-863)

En una trobada posterior vam comentar aquesta experiència més a fons. Ell havia sentit que el fet de llegir el llibre no li permetia estar amb els seus amics xilens, que feia temps que no veia: “me lo leí por leer y:: porque me tocaba | y porque tenía que hacer un examen (...) la reacción era “estoy harto de leerme esto pudiendo estar con mis amigos de Chile | disfrutando el momento | he venido a Chile | tengo que leer esta mierda::” (C8: 1516). Segons deia, el fet de llegir un text en català no va afectar-li perquè “aprendí el catalán muy rápido”. Aquella experiència negativa, situada al voltant dels onze o dotze anys, el va portar a prendre la decisió de no llegir mai més els llibres de lectura obligatòria: “simplemente:: si es un libro del instituto | no lo voy a leer” (C8: 1768). Al llarg del cicle d'entrevistes va corroborar sense embuts aquesta idea premeditada de no llegir les lectures obligatòries; fins i tot va arribar a dir “sudo ya | no lo leo ((*l'Arnau riu*)) | directamente” (C3: 877-879). Sens dubte la primera lectura autònoma i completa d'un llibre constitueix una experiència important, però em va deixar desconcertada que per al Jaime realment hagués marcat un punt d'inflexió tan radical.

El professor de català em va fer veure que les primeres experiències són fonamentals per desenvolupar el gust lector:

Pol algú que no té l'hàbit lector | si li fas llegir una cosa que és aparent avorrida és impossible | que pugui arribar a agradar-li la-la literatura | es com sí | jo que sé | a mi: jo ho tinc claríssim | si a mi el primer llibre:: o:: el primer llibre | el llibre que em fan llegir a l'escola és un:: jo que sé | és un pal |estic segur que no m'agradarà:: la:: lectura | com amb tot | si vas al cine per primer cop i al cine el primer cop t'avorreixes com un ostra | pues ja tens aquest precedent | i ja no t'agradarà o cos-costarà que t'agradi en un futur | doncs el mateix els hi passa en ells | clar no tenen una guia de lectura | o:: potser es comença a llegir massa tard al cole o:: les lectures no estan ben triades | i això és un gran tema

(Annex 2, C4: 1033-1041)

El que em xocava i em costava d'entendre era que el Jaime no llegia voluntàriament els llibres relacionats amb l'institut però, en canvi, tenia una vida lectora força rica i activa al marge de les lectures obligatòries. I també esperava arribar a la universitat. A més de llegir manuals d'informàtica i documentar-se per internet sobre les teories del karate, el Jaime havia llegit (o començat o tenia en espera) llibres de literatura contemporània, de psicologia i de genètica. Molts d'aquests llibres eren regals o recomanacions del seu padrastre (a qui considerava "mi gran motivador" C8) o de la seva mare. Per a ell, llegir aquests llibres era diferent a llegir els llibres obligatoris de l'institut. Explorem aquesta tensió entre el món lector acadèmic i el vernacle en la història del Jaime a l'apartat 5.3.2.3.

En el fons, el cas del Jaime no trencava les estadístiques: era un lector, però de textos que ell triava. En interpretar la seva vida en clau psicoterapèutica, podríem detectar el síndrome del desplaçat perquè, tal com la narra, el fet de canviar de país als deu anys li va partir la vida, sense maduresa per entendre-ho. Aquest fet el va marcar psicològicament amb repercussions en el seu desenvolupament acadèmic i lector. En la seva història lectora, les lectures que gaudeix són les que va fer a Xile i les que feia a casa, lligades a la relació amb la mare i el padrastre. En canvi, va començar a rebutjar les novel·les sol·licitades des del context acadèmic català. Tot nouvingut decideix que hi ha alguna cosa del país que l'acull per on no passarà, i el Jaime va decidir, potser inconscientment, no acceptar el currículum acadèmic de l'estat. Des d'aquesta perspectiva, l'inconvenient no era el llegir en català *L'Atzur màgic de l'enigma* sinó la seva fidelitat amb l'origen, amb aquella infància mitificada. En definitiva, la història lectora del Jaime és un bon exemple del que Moore i Cunningham (2006: 142) argumenten: que els adolescents trien de quina manera les literacitats escolars i vernacles encaixen en les seves vides.

4.4.3 “Todo lo que he escrito me parece una mierda”

El Jaime solia fer desaparèixer del món els seus escrits. Quan els rellegia, hi començava a veure defectes, no l'acabaven de convèncer i pensava que es podien escriure de manera més ‘bella’. Els eliminava perquè “al día siguiente todo lo que he escrito me parece una mierda” (C8: 535). Concretament, li passava amb poesies i textos privats, però també amb el *Fotolog* i el *Facebook*. Quan estudiava 4t d'ESO i s'avorria a l'aula, també escrivia raps als marges dels llibres de text, però mai els ensenyava als amics, per vergonya.

El Jaime comparava els textos propis amb la idea que ell tenia sobre la poesia com un discurs retòric elaborat (elegant, adornat, “currao”). Em va explicar que el professor de castellà que va tenir a 1r de Batxillerat li va fer agradar la poesia i sovint, quan arribava a casa, s'inspirava i n'escrivia. Tenia una imatge idíl·lica de la poesia i dels textos, i això feia que eliminés les produccions pròpies. Admirava aquell professor pel coneixement exhaustiu i concret que tenia dels llibres. El respectava perquè el veia com algú “que sabe mucho” i que “es bastante inteligente”. Li agradava ser prop seu a les excursions, tot i que també li feia por perquè s'hi comparava: “me da como esa sensación de: “no me siento al lado suyo” porque él puede hablar de cualquier tema y yo no ¿sabes?”. Admirava com parlava de poesia i la profunditat que comunicava quan en declamava alguna de memòria:

Jaime me pierdo mucho en sus clases [...] porque:: sabe tantas cosas que:: no sé | “en el libro de no sé qué | en el apartado tal” ¡es así! es muy específico | yo no entiendo como tiene tanta información | un poema lo empieza a recitar entero | y luego dice “bueno | es muy largo | mejor no lo acabo”

Cristina ¿y tú crees que este profesor ha hecho que cambiara tu punto de vista sobre:: la poesía?

Jaime sí | sobre la poesía sí | sí sí sí | y incluso estuve buscando un tiempo poesía en mi casa | y la escribía en mi ordenador pero lo borré | no duró ni una semana

Cristina ¿por qué?

Jaime no sé | porque encuentro tengo mucha autocrítica | y claro | al día siguiente todo lo que he escrito me parece una mierda [...] he tenido hasta cuatro fotologs | y todos los borro | imágenes que no me convencen | no sé | me cuesta mucho escribir porque todo el rato voy: “¡bua! esto se podría explicar de otra forma!” o no sé | nunca me acaba de convencer

Cal dir que, en part, aquesta autocrítica es construïa en el context familiar, on els pares (especialment el padastre) publicaven contínuament llibres i articles lògicament ben escrits. L'ideal del que era, per a ell, un 'bon' escrit poètic (lúcid, intel·ligent, pulcre, estructurat) li generava, quan escrivia, unes expectatives que no podia assolir. L'obsessió per conrear la forma i per trobar paraules i imatges belles el portava a la frustració, d'alguna manera coartaven les seves possibilitats expressives.

4.4.4 Entre la psicologia i la informàtica

Quan el vaig conèixer, el Jaime estava construint una identitat professional que aspirava a una fusió dels dominis de la informàtica i de la psicologia, coincidint amb les professions dels pares divorciats. El que més li agradava de la informàtica era la cerca de seguretat, i el que més li agradava en l'àmbit de la psicologia era la tasca de mediació psicològica en empreses.

De petit l'havia fascinat construir objectes electrònics "a lo MacGyver", sobretot alarmes. Quan més endavant va disposar d'un ordinador, aquest *divertimento* es va reciclar en una afició pels ordinadors. 'Baixava' manuals d'informàtica complexos i estudiava llenguatges de programació com el C++, l'scripting (Visual Basic) o l'hp. De seguida va aprendre a guanyar diners resolent els problemes informàtics de familiars, amics i coneguts ("soy el servicio técnico de mis amigos"). D'altra banda, li agradava parlar amb la mare de psicologia i llegir llibres del Luis Rojas Marcos, però no volia treballar en una consulta. "No tengo una idea sobre lo que quiero hacer | he cambiado muchas veces de idea" (C3: 14). Es veia com algú sense passió, especialment quan es comparava amb els seus pares, que havien aconseguit convertir-se en els professionals que volien i que havien triat lliurement. Buscava una flama, però encara no l'havia trobada:

Cristina a ver ¿cómo te ves en el futuro? ¿te ves así:: me decías de psicólogo?
Jaime el otro día me dio un poco un bajón | [...] me imaginé como hoy y llegué a casa llorando | y dije “¡joder! yo no quiero eso” | fue cuando más me puse a estudiar de hecho | son cosas que:: en el momento me afectan mucho pero luego se me van olvidando | después digo “¡mierda! ¡me tenía que acordar de eso!” no sé:: [...] no tengo una imagen de mí | la psicología me gusta pero no me mata | y la informática me gusta pero la carrera la veo difícil | la verdad no tengo algo que diga “¡bua! ¡por esto haría lo que fuese!” | creo que me falta esa motivación de:: de ¡es mi pasión!
(Annex 2, C8: 966-974)

Els amics eren conscients que al Jaime li faltava una passió. Curiosament, segons el Manuel, la problemàtica que el Jaime tenia amb els estudis era, a més de la inconstància, la manca d'un objectiu professional ben definit que el motivés:

Manuel ((*Jaime*)) es como Arni:: estudia pero bueno | no-no-no es constante | son:: mira
Cristina va haciendo
Manuel claro | y a más bachillerato no:: si no tienes algo que te atraiga en un futuro:: ¿sabes? no:: si no quieres ir a la uni no tiene sentido bachillerato | si no sabes lo que quieres hacer tampoco te va a ayudar
(Annex 2, C17: 1557-1563)

4.5 El Manuel

Vaig conèixer el Manuel quan tenia 17 anys i feia 1r de Batxillerat (itinerari científic). El seu somni era ser fisioterapeuta i sovint llegia manuals sobre l'anatomia del cos humà. No li agradava estudiar però era un alumne molt aplicat que s'obligava a anar a classe, prendre apunts, estudiar i respectar les dates de lliurament dels treballs. També era un estudiant especialment deferent amb el professorat i companys. El Manuel va acabar secundària l'any 2005 (amb una nota de 5.9) i va fer l'examen de la Selectivitat l'any 2008 (amb un 4.88). La mitjana (un 5.5) li va permetre accedir als estudis de fisioteràpia en una universitat privada de Barcelona (“entré por dos décimas en mi carrera” C17: 340). Abans de rebre les notes de final de curs de 2n de Batxillerat va patir molt perquè era conscient que, com cada any, no havia aprovat l'assignatura de català ni la d'anglès. Em va explicar que va ser el professorat que per unanimitat van decidir aprovar-lo pel fet de saber que no

s’hi dedicaria: “si me hubiera querido dedicar a la filología | pues a lo mejor ahí sí que me hubieran cateado” (C17: 530-531).

4.5.1 “Me saqué el bachillerato por insistir”

El pas del Manuel pels estudis de secundària va estar impel·lit per la tibantor productiva entre dos pensaments que anaven equilibrant la balança: el primer pensament anava lligat a la idea que poca cosa del que havia d’estudiar a l’institut li podia servir per arribar a ser un bon fisioterapeuta. La temptació de no estudiar, però, quedava compensada per la vehemència que per a ell tenia la història de sa mare, que en aquell moment treballava en un forn de pa. Ella havia estudiat Batxillerat a França i la mitjana no havia estat suficient per entrar a la Facultat de Belles Arts. El pare la va obligar a treballar per aportar diners a la família. Per tal de resistir la situació, va decidir anar a viure a Barcelona, on de seguida va esdevenir una mare jove. “No ha podido estudiar lo que ella ha querido” (C12: 803). El Manuel havia heretat la frustració de la mare i havia integrat el missatge en la pròpia història. Aquesta concepció de la secundària com un lloc inútil però imprescindible per a l’etapa universitària va deixar una marca indeleble al seu expedient acadèmic: “siempre he mantenido la misma ralla | no soy de ochos ni de dieces | soy de más de cinco seis y sietes” (C12: 1018-1019).

El Manuel era un jove amb una cultura força extensa i astut que, com l’Arnau i el Jaime, jugava al joc educatiu de fer el mínim per aprovar. Segons el Ferran, però, tenia una bona disciplina (“el Manuel siempre ha sido muy responsable”). Tenia molt clares algunes coses importants: no sortia quan calia estudiar i prenia els seus propis apunts (“los míos son los importantes | los otros un refuerzo” C17: 296). A l’institut es veia com un ‘estudiante malo’ perquè —tal com explica al fragment següent— tot i estudiar i ‘empollar’ molt per als exàmens, sempre li retornaven avaluacions amb notes baixes

que, deia, no reconeixien l'esforç que havia fet per vèncer la desmotivació per les tasques i les dificultats per resoldre-les. La família feia pinya amb els estudis del Manuel i solia ajudar-lo a preparar els exàmens i a fer els treballs:

- Cristina** ¿y tú cómo te sentías en el instituto | cómo estudiante?
Manuel malo
Cristina ¿te sentías un estudiante malo?
Manuel sí | porque yo || yo me saqué el bachillerato por insistir
Cristina ¿por insistencia?
Manuel sí | o sea | yo || estudiaba | pero estudiaba mucho | y aprobaba muy justo o no aprobaba | entonces:: todos los de mi alrededor | mi madre | familia | mi hermana me daba clases | de (x) de inglés [...] de mates de lengua | me ha dado clases de filología [...] no me gustaba bachillerato | las clases no me gustaban | pero como quería llegar a lo que sí que me gustaba | pues me esforzaba mucho más | y acabé estudiando y acabé aprobando | hay gente que no tuvo esa insistencia [...]
Cristina claro claro | tú tenías un compromiso muy fuerte
Manuel tenía que pasar para llegar [...] ahora aquí ((*en la universidad*)) voy un poco más libre porque:: me leo algo y como me gusta me lo aprendo | en bachillerato era “venga | vamos a enrollarnos” | y aquí:: lo entiendo | ara:: la manera de estudiar también ha cambiado mucho | o sea antes era de empollar y en una semana olvidarte:: y ahora es:: lo entiendes:: y dentro de un mes podrías volverte a presentar al examen exactamente igual ¿sabes?
(Annex 2, C17: 412-435)

El Manuel, a diferència de l'Arnau, es va saber posicionar personalment en les opcions que li oferia el Batxillerat. Va triar l'itinerari científic per dues raons: perquè no s'identificava amb les lletres, i també perquè el temari de biologia era el que més s'apropava a allò que l'apassionava, el cos humà. Ho argumenta a continuació:

- Manuel** piensa que yo me he cogido el científico porque yo letras soy malísimo | claro porque yo quiero ser terapeuta y hay muchas ciencias que se dedican como química | biología aun | porque es un poco el cuerpo | pero ni mates ni química ni ciencias de la tierra | todo esto:: me gusta | porque me gusta mucho más las ciencias que las lenguas | pero la única que me ha servido es biología | que es la que mejor me he sacao o sea:: saqué un siete en biología | y es:: la que más se acerca a lo que a mi me gusta
(Annex 2, C12: 1726-1732)

Va viure el primer any de la universitat com un canvi bruscat i aleshores es va transformar la seva percepció de l'ESO i el Batxillerat (“la eso:: ¡es una broma!” C17: 1452):

- Manuel** yo ahora el bachillerato lo veo como:: como tirao

Cristina ¿tirao?
Manuel sí | o sea yo ahora voy al bachillerato después de estar en la universidad | y es tan simple:: | yo antes estudiaba un día antes | dos | ahora estudio un mes antes | claro | necesitar estudiar un mes antes para llegar a aprobar | comparao con estudiar un día o dos antes:: lo veo como:: ahora mismo voy y ya sé cómo hacerlo | aunque estudies una semana antes ya está | estudias durante el curso y punto | | un cambio muy brusco | pero ya me dijeron “¡estudia!” | claro | yo veía | pues (x) páginas de cada temario | yo tenía veinte treinta | como mucho | ¡joder! | entonces ahora bachillerato lo veo:: ¿cómo me costó tanto aprobar bachillerato ((*en ese momento*))? ¿sabes?
(Annex 2, C17: 325-335)

El coneixement del funcionament de la universitat va confirmar la seva intuïció que l'ESO i el Batxillerat no l'havien preparat específicament per construir aquella imatge professional imaginada que feia temps que havia cristal·litzat. El Manuel considerava que només havia recollit, dels anys d'ESO i Batxillerat, la constància i l'hàbit d'estudi:

Cristina y tú:: eh:: viendo el instituto | el periodo del instituto | retrospectivamente | eh:: ¿crees que te ha ayudado para tu carrera | haber hecho::
Manuel = ¿el bachillerato? =
Cristina bachillerato?
Manuel a ver | las asignaturas que tengo no tienen mucho que ver con nada de lo que hice en bachillerato | o sea:: el modo de estudio es totalmente distinto | biología en algunas cosas sí que me ha ayudado en bioquímica por ejemplo | que había muchas cosas de biología | pero claro | es que ni la manera de estudio ni los profes ni las asignaturas:: es un poco distinto | entonces a lo mejor lo único la constancia en el hecho de que | igual que en bachillerato me esforzé para aprobar | y me estuve ahí dando la caña | pues aquí también | el hecho de:: estudiar y estudiar y estudiar y estudiar y no dejar algo para el final | sino que estudias y estudias | a lo mejor esta constancia de bachillerato lo único que puedo haber recogido
(Annex 2, C17: 1682-1694)

Aquesta visió negativa del Jaime sobre la formació a l'institut xocava amb la del Pol, que considerava l'hàbit d'estudi com un aprenentatge fonamental.

4.5.2 “Ahora estoy realmente donde quería estar”

La passió pel cos humà i l'interès per la pràctica del massatge eren patents quan en parlava. Feia temps que anava a la consulta d'un fisioterapeuta per resoldre un problema d'esquena. El Manuel no només s'interessava pel tractament que li aplicava demanant explicacions al fisioterapeuta, sinó que

també analitzava i memoritzava les tècniques del massatge per després millorar els que desinteressadament feia a familiars i amics.

Al primer curs universitari, el Manuel es va reconciliar acadèmicament amb ell mateix i va començar a veure's com un 'bon estudiant'. Estudiava molt i les avaluacions que li retornaven no baixaven del notable. El seu cas mostra una trajectòria creixent, que va d'un estudiant desinteressat però força aplicat a l'institut, en què aprovava justet, cap a un dels millors estudiants del grup a la universitat. El seguiment d'aquest canvi d'identitat acadèmica també l'hem pogut analitzar a través del seu bloc (vegeu l'apartat 8.2.2.5). Segons ell, l'única clau d'aquesta transformació era el fet d'estudiar allò que li agradava: "ahora estoy realmente donde quería estar" (C17: 1587. En aquest fragment que reproduïm, el Manuel es compara com a estudiant al Batxillerat i a la universitat. El discurs deixa entreveure el valor que per a ell tenia el fet de treure bones notes i de ser vist pels companys com un alumne motivat, implicat i capaç d'entendre els conceptes bàsics dels temaris:

Manuel al gustarme y disfrutar de ello pues claro | saco notazas | se nota más | saco un siete | ¿sabes? comparao con cinco o quatro | suspendidos | pues ara me veo como: no sé |yo ara doy clases! | yo ara doy clases a gente de fisioterapia | de anatomía | de fisiología | de bioquímica [...] o sea a mi me gusta la carrera | toda ella | hay gente que le gusta de asignaturas dos y la otra: las repugnan ¿sabes? pero ara no | ahora me gustan todas ¿sabes? y claro | disfruto | y al leerlo y entenderlo pues claro | la gente "oye | ¿me puedes dar clases de no sé qué? he suspendido una asignatura | ¿eh que me darás?" "¡pues claro! ¡pues venga!"

(Annex 2, C17: 1601-1608)

Feia uns anys, el padrastrre havia fet un curs de quiromassatge. El Manuel, quan tenia temps lliure, solia demanar-li el seu manual de fisiologia del moviment del cos humà i l'atles d'anatomia ("¡me encantan!"). A vegades els fullejava, a vegades els llegia per curiositat, a vegades els utilitzava per passar una estona aprenent la mecànica del moviment corporal, o per conèixer el nom i les funcions dels músculs i els óssos d'alguna part del cos. Quan va començar la carrera va apoderar-se d'aquests dos llibres per "reforçar"

l'estudi dels apunts i dels *Power Point*. Va començar a ser més perfeccionista amb el domini dels coneixements que anava adquirint i això el va portar a cercar llibres a la biblioteca i a consultar més recursos bibliogràfics que els aconsellats al programa de les assignatures: (“estudiar sin atlas y estudiar con atlas cambia muchísimo” C17: 172).

Cristina y entonces eh:: ¿buscas la información que necesitas | para por ejemplo hacer un trabajo? ¿o:: simplemente te lo vas leyendo?

Manuel es (x) para el examen | como salen los músculos y tal | y me tenía que saber exactamente | los movimientos de cada músculo | sí que lo usé | pero más que nada para reforzar lo que ya tenía | pero mis trabajos me mandan muy pocos | por ejemplo a mi me mandaron un trabajo de la artrosis | aquí no lo busco | lo busqué por internet o por libros de la biblioteca | y esto es más que nada | más lo uso por curiosidad | este libro | más que por:: aplicarlo a lo que estudio | es:: “vamos a leerlo porque me apetece | tengo curiosidad para saber cómo van las cosas”

(Annex 2, C17: 158-166)

4.5.3 “En letras soy malísimo”

Quan a 4t d'ESO el Manuel va haver d'escollir l'itinerari acadèmic, de seguida va identificar-se, sense dubtar, amb el científic. Des de la seva cosmovisió, era lògic que l'alumne del científic “odiés” les assignatures de llengües. Contínuament reproduïa la clàssica dicotomia lletres-ciències i s'hi posicionava (“en letras soy malísimo”, “me gustan más las ciencias que las lenguas”). Aquesta ideologia que conceptualitza com a irreconciliables aquests dos tipus genèrics de sabers —que simplement són epistemològicament diferents— servia, en el seu discurs, per justificar les seves dificultats amb les tres assignatures troncales de llengua: català, castellà i anglès. Tanmateix, em semblava ben curiós que aquesta visió de la llengua no afectés els llibres que llegia pel seu compte, generalment recomanats per la germana (vegeu l'apartat 4.5.4) o bé vinculats al món dels jocs de rol (vegeu l'apartat 6.3).

El Manuel no menyspreava la llengua sinó l'estudi de la llengua. Aquesta desconsideració derivava de la visió estereotipada que tenia de la ciència com un coneixement superior a les lletres —concepció construïda des de l'escola (López-Sáez 1995)— i alhora estava lligada a una conceptualització pragmàtica de la comunicació. Pel Manuel, el més important que calia aprendre de la llengua nadiua era “saber expresarte” oralment i per escrit. No entenia perquè havien d'estudiar amb textos tan “elaborats” quan, en realitat, a la vida es parlava de manera diferent (“a la hora de la verdad no hablas como ellos ((*los profesores*)) te ponen” C17: 163). Desconfiava de la utilitat dels continguts i dels exercicis de les assignatures de lletres perquè trobava que el forçaven a desenvolupar habilitats que creia que, o bé ja dominava, o bé no utilitzaria mai. Per tant, no veia gaires ponts entre els aprenentatges lletrats escolaritzats i l'ús que podien tenir per millorar dimensions de la seva vida. Hauria preferit rebre una educació més orientada a enriquir la parla oral, en lloc de treballar gairebé per defecte amb textos escrits, culturalment elevats i discursivament impecables:

Manuel yo para la filología soy:: horrible | horrible | además inglés lo repugno | me he apuntao a inglés de optativa ((*en la universidad*)) y ya lo he dejado | osea no | no puedo | si fuera francés mira | el francés me gusta | porque mi madre es francesa [...] el inglés no me gusta | lo encuentro aburrido ¿sabes? entonces claro | estudiar inglés:: con el (x) con el *present continuous* | y todo esto | lo odiaba:: y claro | catalán y castellano también

Cristina ¿por qué?

Manuel no lo sé:: no me gusta- o sea en plán:: pa'mi la lengua es hablarla:: escribir bien | si entiendo frases (o) catalán y castellano escribir un texto | saber expresarte en tu lengua | pero ((*inglés*)) no me inspiraba | o sea era: era somnoliento en clase ¿sabes? | iba pa aprobar ¿sabes? “venga | vamos a tomar apuntes ¡y ya!” pero:: al no gustarme:: me costaba mucho más

(Annex 2, C17: 457-470)

A la identitat “sóc de ciències; per tant no m'agraden les llengües” s'hi superposaven d'altres plans sociolingüístics. D'una banda, la preferència de la llengua francesa i la protecció que implicava, en el context de la seva història lingüística, del món i la història de la mare. Al fragment anterior emergeix aquesta opció lingüística que el Manuel oposa a l'anglès. D'altra banda,

preferia el castellà al català (aquesta identitat lingüística havia estat construïda pel pet d'habitar en una comunitat bilingüe on els parlants sovint tenen favoritismes per una o altra llengua; les tries solen estar relacionades amb d'altres qüestions socials, culturals i polítiques). El Manuel considerava que s'expressava millor en castellà (la seva llengua familiar) que en català (la llengua vehicular al context educatiu de Catalunya), i això li suposava un handicap en un context on el català era la llengua d'aprenentatge i avaluació de pràcticament totes les assignatures. Tal com queda palès al fragment següent, el Manuel confrontava el context lingüístic familiar i social amb la cultura lingüística que dominava a l'escola:

- Manuel** cometo ((*errores*)) y más en catalán que me expreso mal | me expreso peor que en castellano (..) a la hora de la verdad no hablas como ellos ((*los profesores*)) te ponen | o sea que pones muchas expresiones:: ((*coloquiales*)) o sea me puedo comunicar con mímica | nos podemos expresar con cualquier diálogo entre comillas | no sé como decirlo | familiar o:: no sé cómo se llama | coloquial
- Cristina** claro | coloquial
- Manuel** la gente usa más el coloquial que no expresamente tal como:: ((*ellos lo ponen*)) prefiero hablar | que no como ((*los profesores*)) figuran todo
- (Annex 2, C17: 1052-1070)**

4.5.4 “Mi hermana es mi asesora de libros”

La germana gran havia estat la persona més influent en el desenvolupament lector del Manuel. A prop dels trenta anys, seguia vivint a casa, treballava en una asseguradora de cotxes i estudiava física sota un lema conductual, que el Manuel descriu així: “si no disfruta no lo hace:: no va a clase | estudia cuando le apetece | aprueba los exámenes justos para que no la echen” (C17: 793-794). El Manuel veia que la seva germana estudiava per aprendre, moguda pel deler de conèixer i de fruir el coneixement, sense definir un projecte autèntic de futur (“ella se lo toma mucho a la ligera | ella no estudia para trabajar | ella estudia para aprender” C12: 107-108). L'entusiasme desinteressat a ell no el satisfecia i preferia estudiar per treballar i independitzar-se al més aviat possible.

El Manuel veia la germana com una lectora empedreïda, ferotge, golafre, però atrapada pels llibres (“lee una barbaridad [...] tiene una biblioteca en casa [...] es algo lo loco” C17: 653). Havia entrat a l’univers lector infantil acompanyat per ella; havia estat, també, ella, qui li havia regalat —quan tenia onze o dotze anys— la primera novel·la que havia llegit pel seu compte (“me regaló el primer libro que leí yo fuera del instituto | que no era obligatorio y tal” C17: 843). El vincle amb la germana va estendre l’univers lector i les possibilitats lectores del Manuel, en connectar-lo amb una vasta xarxa de referències, llibres i gèneres. En el fragment següent, el Manuel defineix espontàniament el seu món lector fora de l’institut, fonamentalment constituït per novel·les de misteri, aventures i acció. El Manuel confiava a ulls clucs en el criteri de la germana (“mi hermana es la que manda de los libros [...] y de las películas también” C12: 1536) perquè, fins a aquell moment, havia gaudit al màxim de tots els llibres que li havia recomanat, comprat o regalat. Per això la considerava la seva “asesora de libros”:

- Manuel** mi hermana lee más que yo | o sea mi hermana lee y mucho | puede tener fácilmente unos setecientos libros en casa | en sus tonterías | a lo mejor se lee cuatro o cinco libros al mes | (...) muchos libros me los ha recomendado ella | “léete este que sé que te va a gustar | no sé qué” | pero no | o sea no soy un gran lector ni mucho menos ¡eh! o sea leo muy poco y lo que me gusta | soy bastante:: hace mucho que no leo
- Cristina** ¿y tú confías en el punto de vista de tu hermana?
- Manuel** sí sí porque ella ya me lo ha demostrado que los libros que me ha dicho | ¡ostia! pues sí
- Cristina** ¿cuáles te ha recomendado?
- Manuel** pues | los de Sherlock Holmes | Agata Christie | Patrik O’Brian | Patric Hotker | así de acción o de aventurillas (...) es que ((*mi hermana*)) tiene una:: una saga de libros de todo tipo | o sea puedes consultar de mitología | de historia | de literatura teatro novela | aventura acción intriga | tiene: lo que quieras | entonces claro | me va diciendo “mira ¡va!! ¡cógete este!” y luego me gusta sabes:: entonces ya:: mi hermana es una persona muy inteligente y tal y me fio bastante de su criterio | entonces es como mi asesora de libros

(Annex 2, C12: 1509-1528)

D’altra banda, el Manuel veia la seva germana com la porta cap a la cultura. Considerava que la cultura que havia adquirint l’havia rebuda d’ella: “mi hermana es la que generalmente te invita:: a la lectura | y a la cultura | mi

hermana tiene mucha cultura y yo la poca cultura- no tengo mucha (...) pero la cultura que tengo es:: por mi hermana” (C12: 1542-1545). Aquesta vinculació és interessant perquè en l’imaginari social (i també en el de l’adolescent) sembla que la institució acadèmica hagi de centralitzar la dinàmica d’adquisició de la cultura. La interacció anterior continua:

Cristina tu asesora de libros
Manuel mi hermana viene “léete este que te va a gustar” | o sea yo: la cultura que tengo | los libros que leo | todo lo relacionao con la cultura y todo | es de mi hermana | si no hubiera tenido mi hermana:: yo ahora estaría leyendo (x) o sea no:: | horrible | mi hermana me ha:: abierto un mundo nuevo | y claro | poco a poco:: me va pasando libros más raros | el otro día me ha pasao *Ética* a Nicómaco de Aristóteles | ¡ya ves! ¡espérate! ¿sabes? primero me estoy leyendo el que preguntan ((*en el instituto*)) | ya me leeré ese

C12

Des de la seva cosmovisió, hi havia una divisió nítida entre la funció de l’institut (on aprenia ciència) i la funció de la germana (a qui havia assignat l’espai de la lectura i la cultura). Tal com el Manuel narra en l’extracte següent, solia comentar amb la germana els llibres de lectura obligatòria de l’institut. La visió de la germana comptava molt per a ell. Aquestes converses generaven tensió entre les lectures obligatòries (que veia com a càrregues avorrides ‘que pregunten’) i els llibres que la germana li proposava (que veia com apassionants i ‘raros’):

Manuel mi hermana dice “hombre | yo me he leído libros que pueden estar mucho más interesantes | que *La plaza del diamant* o que otros” por ejemplo | a mi *Niebla* de Unamuno | lo voy a leer dentro de poco | me dice que es apasionante | que no cuesta de leer | que es una historia increíble | que solo pasa una cosa en ese libro | es una cosa muy impactante | que comparao con *Plaza del diamant* con:: *El sombrero de copa* o así que lees en el instituto | que puede estar mucho más interesante y te puede motivar más ¿sabes? mi hermana por ejemplo iba a los profes y les decía “¿me recomiendas algún libro? porque tú vas a un profe y el profe si sabe y le gusta pues te va a decir un libro guapo bonito pa’ leer | pues mi hermana iba | se lo compraba por su parte | y se lo leía | a parte de los libros que ya tenía pa’ leer | es que también:: los libros que nos ponen:: son un poco:: pues aburridos | o sea yo no disfrutaba leyéndolo | yo era:: a ver esto cuando acaba | cuando llevabas media página hacías “oh sí:: ¡vamos a la otra!”

(Annex 2, C17: 655-666)

Al marge de les lectures prescrites al context escolar i de les recomanades per la germana, el Manuel també llegia llibres de literatura fantàstica i revistes especialitzades relacionades amb el món del rol. Cal dir que les revistes que em va deixar llegir eren notablement complicades i hermètiques. Més endavant, explorarem la relació entre la pràctica social de jugar a rol i la participació lectora (vegeu l'apartat 6.3).

4.6 El Ferran

Vaig conèixer el Ferran quan tenia 17 anys i feia 1r de Batxillerat científic a l'IES Miquel Gibert. Havia nascut a Alemanya i, amb 4 anys, com a conseqüència del divorci dels pares, s'havia traslladat a una ciutat de la perifèria de Madrid amb la mare i la germana bessona. Va ser una etapa difícil de molta inestabilitat en la qual es va capficar en l'escola. Quan tenia 12 anys, la mare necessitava un canvi de vida i van traslladar-se a un barri centric de Barcelona. Tant ell com la germana de seguida es van guanyar una bona reputació entre el professorat i els companys de l'institut Miquel Gibert. Al 2005, va acabar la secundària i es va inscriure a la modalitat científica del Batxillerat. L'any 2008 va fer la Selectivitat i la nota li va permetre obtenir una beca per estudiar telecomunicacions a una universitat pública catalana, que va abandonar als tres mesos. L'any següent va matricular-se al grau en Periodisme.

4.6.1 “Era muy bueno en el colegio”

L'etapa a Madrid va ser força embrollada i esgotadora per a la família —no era fàcil ser mare separada amb bessons i alhora afrontar la inestabilitat laboral. Van canviar cinc vegades de domicili i d'escola, fins a establir-se al centre de Madrid. Al llarg d'aquest període, el Ferran es va abocar a la vida escolar: “digamos que fueron cuatro años de inestabilidad total [...] en los que era muy bueno en el colegio” (C18: 663-667). D'escola a escola, el Ferran va

aprendre a llegir i a escriure. Els professors solien admirar les seves habilitats lectores: “en cuanto a las lecturas:: me acuerdo que era muy bueno en el colegio | destacaba muchísimo | entonces estaba muy contento conmigo” (C16: 630-633). D’aquest període recorda un dels seus mestres, el Señor Manolo. D’ell va absorbir el plaer per les coses ben fetes, l’ideal de la perfecció i el gust per produir textos polits:

Ferran entonces aquí:: me acuerdo de un profesor que me enseñó todo el orden que tengo yo | que se llamaba el Señor Manolo ((*carajada*))
Cristina el Señor Manolo ((*carajada*))
Ferran era un tío obsesionado con el orden | eh:: o sea era | nos daba una hoja | nos decía “el título | contáis cuatro cuadritos | y ponéis título | contáis dos cuadritos y empezáis a escribir con dos cuadritos de margen para empezar” [...] ehm:: ¿qué más? “la fecha eh:: estos tres cuadritos de esta esquina | la fecha” así eh | él me enseñó el orden

(Annex 2, C18: 695-705)

En aquesta etapa preadolescent el Ferran es va convertir en un lector força voraç de còmics i d’altres novel·les de literatura infantil i juvenil. L’accés al món dels còmics el va fer impulsat per un oncle ‘súper-lector’ que li va regalar alguns exemplars de *Mortadelo y Filemón*:

Ferran creo recordar que empecé ((*a leer cómics*)) por un tío mío | todos mis tíos son | súper lectores | todos | súper-súper lectores y:: y un tío mío me dio un cómic | o me dio una colección de cómics que tenía | y entonces me empezó a gustar mucho | y:: me empecé a obsesionar con Mortadelo y Filemón | me compraba:: en los quioscos estaban los:: finitos | y en la librería estaban los tochos

(C18: 752-756)

La identitat de ‘bon lector’ conreada a l’escola n’excedia els límits. Va passar ràpidament de llegir, al marge de l’escola, *Timo rompebombillas* i *Mortadelo y Filemón* a *El Diario de Anna Frank* i *La Isla del Tesoro*. El primer era un dels seus llibres predilectes, que va rellegir en diverses ocasions al llarg de la preadolescència. Li agradava perquè el protagonista era un jove “gamberro” que odiava l’escola i que estava obsessionat per una noia de la classe. Es va identificar amb l’enamoramament maníac del Timo:

Ferran en estos años me acuerdo de uno que se llamaba || Timo rompedbombillas-
Cristina Timo rompedbomobillas
Ferran [...] era un niño muy gamberro que en el cole no estaba bien | que no hacía nada en el cole y siempre iba con un tirachinas rompiendo bombillas de:: de su:: calle [...] y también me gustaba porque estaba enarmora de una chica | y:: era un niño de mi edad ¿sabes? entonces era una lectura que yo me sentía un poco identificao | porque ((yo)) estaba así en época gamberrete | y además | pues típicos amoríos que he tenido | novias que habré tenido yo- típicas de “ah somos novios” nos dábamos de la mano
(C18: 833-845)

4.6.2 El “gamberro listo”

Com que el Ferran carregava una bona formació i havia desenvolupat uns bons hàbits d'estudi i comportament escolar, al primer curs de l'ESO que va fer a l'IES Miquel Gibert de seguida va esdevenir l'estudiant model: treia bones notes, era apreciat pels professors i els companys el veien com un company divertit i alhora llest. Tot i que l'Arnau i el Ferran inicialment van xocar, poc després es van fer amics i el Ferran de seguida es va convertir en un membre vitalici de la colla, context en el qual encarnava, entre els amics, l'ideal del “gamberro llest”:

Arnau quieras que no ((*Ferran y su hermana*)) revolucionaron el cole un poco | eran los dos hermanitos:: el guaperas | su hermana un tipón de la ostia:: me acuerdo ((*qué*)) todos íbamos detrás y:: y nada cuando:: nos hicimos tanto- me acuerdo que chocamos mucho el primer día
(Annex 2, C18: 1271-1274)

Entre els amics, el Ferran es comportava com un jove ple d'energia, amb ganes d'experimentar coses noves i de trencar les normes socials. En canvi, a l'escola, era un estudiant diligent. La combinació d'aquestes dues identitats de seguida el va situar, entre els companys d'institut, com un “super todo” (Arnau) i “la bandera de la clase” (Manuel). El Manuel ens explica com els companys de classe i els nois de la colla el percebien:

Manuel Ferran es:: a lo mejor se tiene que tirar su tiempo para estudiar pero Ferran saca notas | o sea:: en selectividad sacó un diez | me parece en mates | igual que en física | tiene un siete sesenta o algo así en selectividad | ¿sabes? es listo | es listo | y a más | parece que a lo mejor es un poco

pasota en otros sentidos | pero estudió | cuando hay que estudiar se pone firme y lo saca | o sea: en los estudios es listo [...] Ferran tiene - de esto también he hablado con mis amigos | Ferran es el ejemplo a seguir de puedes salir de fiesta y estar con los amigos | y al mismo tiempo estudiar y sacar buenas notas | bueno | la gente siempre dice que para pasártelo bien pues: ((*primero*)) estudia [...] Ferran es el ejemplo de que puede ser | puedes estudiar | puedes cualquier cosa o sea: las dos cosas sin problemas | tiene vida social bastante extensa | estudia perfectamente | las dos cosas

(Annex 2, C12: 652-678)

El Ferran recorda que, quan va arribar a l'institut Gibert a 1r d'ESO, l'exigència dels temaris era menor a d'altres experiències escolars a Madrid. La facilitat de les tasques acadèmiques li permetia gaudir més del temps d'oci i apuntar-se a totes les activitats socials amb els amics. El nivell, però, va anar pujant. A 2n d'ESO, l'amistat amb l'Arnau (i la vida social que comportava) li va costar una baixada força visible de rendiment acadèmic. A l'institut li van cridar l'atenció i la mare va actuar a temps. El Ferran va aconseguir gestionar i superar amb èxit la primera ensopagada:

Ferran el nivel con el que llegué aquí me hizo: | y me metí en este colegio | pues: claro | me exigen tan poco: me costó zero
Cristina claro | claro claro
Ferran los primero años me costó zero [...] y por eso en segundo de eso | que es cuando me fui con el Arnau en clase | estábamos todo el día liándola | porque yo decía “esto ¡tío! esto es una gilipollez pa’ mí” [...] entonces: claro | en segundo empecé a aburrirme y la liaba en clase | que si hablando | que si tirando cosas | el típico gamberro
Cristina = ya-ya-ya =
Ferran porque no: no me: motivaban
Cristina ¿y cuando volvió a cambiar eso?
Ferran [...] me llamaron la atención y el Arnau se quedó también en segundo | repitió

(Annex 2, C18: 424-441)

4.6.3 La reflexió de la mare

El Ferran estava orgullós que la mare mai l'hagués pressionat a estudiar. La seva filosofia havia estat fer-lo reflexionar, en el moment adequat, sobre la importància de tenir estudis i ser culte. Al període en què s'estava torçant, la mare li va recordar la importància que tenia esforçar-se. Vam parlar d'aquesta qüestió quan estàvem comentant un text que havia escrit per a l'assignatura

de psicologia valorat amb la puntuació de 10. A l'aula, havien vist “Padres difíciles, niños con problemas”, un documental sobre l'educació familiar d'un nen indomable de tres anys. Una secció del treball que havien de presentar consistia a redactar una opinió personal sobre el comportament del nen i de la família (vegeu la figura 16 o l'AIP_I9 a l'annex 4). La conversa sobre aquest treball va derivar cap al paper que els pares havien tingut en l'educació acadèmica i lectora de l'Arnau, el Manuel, el Jaime i ell mateix.

- Cristina** y con:: digamos | todo el tema del hábito de estudio | de la lectura ehm:: las ganas de hacer las cosas bien hechas:: todo esto | en un niño y un adolescente que:: ¿qué rol crees que tienen los padres?
- Ferran** los padres tienen que:: en mi opinión | enseñarle lo que debería estar bien o se debe hacer | lo que está bien | ((*lo que*)) está mal | pero no:: digamos | que sea una obligación ¿sabes? por su bien y dejarle que él decida más o menos [...] en mi caso por ejemplo era mi madre que me decía “a ver | ¿tú quieres estudiar? estudia | ¿no quieres estudiar? no estudies | pero atento a las consecuencias | yo no te voy a decir que estudies | no voy a estar detrás de tí” | és que a mi me dijeron todo lo contrario ((*que le dijeron a Arnau*)) | me dijeron “si quieres estudiar estudia | y se como tu padre que ha estudiado y tiene un buen trabajo | le gusta y está a gusto con lo que hace | o no | o haz como yo” | mi madre no estudió porque no pudo | no porque no quiso | “yo que por ejemplo no he podido estudiar | estoy en un sitio:: que me gustaría haber hecho Bellas Artes ((*como la madre de Manuel*)) | yo no he podido” [...] entonces me decía “si quieres estudiar estudia y si no pues ya verás”
- Cristina** claro | o sea la historia de tus padres | son como modelos ¿no?
- Ferran** claro | siempre te fijas | es la primera persona que te vas a fijar | igual aunque:: no sea el modelo perfecto ellos te intentan enseñar como salir mejor
- Cristina** claro
- Ferran** tampoco creo que tengas que estudiar siempre ¡eh! o sea:: no creo que tu vida sea solo estudiar | hay gente que sin estudiar aprende otra cosa | aprende danza aprende canto lo que sea y:: también se rige mucho por lo que te guste a tí | pero todo en:: más o menos basarlo en:: que te tienes que esforzar en conseguir las cosas que quieres | y:: y sobretodo no presionar tanto | depende del niño también | pero:: si empujas mucho un chaval desde pequeño “estudia estudia estudia estudia” | no sé | a mi:: como no me lo han hecho nunca:: y salí:: ¡estudioso a no poder!

(Annex 2, C16: 75-106)

Psicologia PHOENIX DEFINIUS. HIJOS CON PROBLEMAS

El reparto que vino el pasado martes hablo de una granja inglesa que tenia muchos problemas a causa del comportamiento de su hijo Peter, Lynn y Bob, padre de Peter, ya no sabia que hacer para que su hijo dejara de comportarse tan mal.

Peter es un niño de unos tres o cuatro años apartadamente, y con esa edad es un niño muy agresivo; no para de insultar, pegar o empujar a sus padres, habitual de eso, tambien odia a las mujeres y amenazaba a su madre con unacorta cuchillo y que matar. Con tan solo dos años y medio le explican de la gente que porque a sus compañeros no dice. Sus padres estan desesperados, y cuando leen algo sobre el niño muy duramente, pero al hacer esto el resultado, un niño Peter.

Lynn y Bob deciden llevarlo a un hospital de Liverpool donde estaban el comportamiento de unos agresivos como Peter, algunos de dar clases a los padres sobre como cambiar o explicar a cambiar este comportamiento. Allí se dan clases de varios casos, por ejemplo de que Peter era recluso no que quería muchas veces con su comportamiento es muestra la atención de sus padres. En este curso Lynn y Bob se dan cuenta de eso gracias a la ayuda de un psicólogo infantil que tambien les

podria de Peter una muy interesante incluso para jugar con él. Una vez aprendida a jugar con él jugar a juegos donde el padre dirige; cosa que dice resalta los muy positivos. Peter juega tranquilamente, muy controlado y sin que le cogen patillas, y si protesta así, Bob y Lynn tambien se preocupan y guardan en sus cosas, cosa que tambien dice resalta.

Durante el desarrollo del curso de vez en cuando se veian algunos en el ambiente familiar, pero unacorta veces los niños eran muy quietos y no se podia hacer nada, ya que un día Peter se ponía agresivo, tuvo que sus padres tambien. Según los psicólogos eso era uno de los problemas; si habia a lo largo con agresividad él recuperaria con agresividad. Y al punto de que los padres querian así, era porque ellos mismos tambien querian hacerlo tambien con sus padres en la infancia.

Finalmente, Bob y Lynn deciden reanudar y dejan el curso antes de que acabe, porque creian que no podian hacer nada. Decidieron volver con su antiguo método, "La nueva forma", acompañando a que Peter juega un juego individual o alternativo, aunque tambien creen la posibilidad de que se pueda necesariamente así.

Opinion Personal

El comportamiento de Peter me parece interesante, ya que muestra como visto hacer a un niño de 3 años cosas como las que muestra a decir. Pero más interesante me parece el comportamiento de sus padres Lynn. Por conseguir cosas que un niño del todo bien, Peter era tratado con unacorta. Los padres le habian con unacorta agresividad, y en un punto es eso lo que hizo que Peter llegara a este estado de comportamiento.

Creo que los padres hacen la culpa del comportamiento de sus hijos, y si le habian con agresividad desde que es pequeño, el resultado con una agresividad. En mi opinion los padres de Peter se habian olvidado tanto con el unacorta comportamiento de su hijo, que conversaron a cogerte una especie de unacorta o reaccion por haberlos hecho según tanto a causa de él. Pero en realidad, los padres no podian hacer nada diferente ya que ellos tambien recibian el mismo trato por parte de sus respectivos padres, y era eso lo que motivaba a los niños, enseñarles a hacer con sus hijos. Si hubieran comprendido el curso estoy seguro de que habrían actuado como un niño un cambio.

Figura 16. Artefacte d'Identitat en paper núm. 9 de l'annex 4: Treball acadèmic del Ferran per a l'assignatura de psicologia

Al Ferran no li agradava que li costessin les coses. S'enfadava quan trobava que algun aprenentatge li costava més d'entendre d'allò que era habitual. La mateixa frustració que l'envaïa el portava a posar-s'hi "al cent per cent". No suportava ser "dolent" en res. Estava acostumat a ser el millor en tot el que feia.

Ferran nunca me ha gustado:: estar | no sé | que me cuesten las cosas [...] las cosas matemáticas se me dan bien | siempre se me han dao bien | pero bueno | si me van mal:: me cago en mi vida ¿sabes? digo "¡ostia! ¡tío! ¿pero esto qué es? ¿sabes? ¿cómo puede ser?" [...] me frustró un montón | pero muchísimo | entonces | tengo que esforzarme tanto que a veces lo dejo de lao | digo "¡ostia tío! que:: que ya soy malo en mates" y no me gusta para nada

(Annex 2, C24_triangularió)

4.6.4 "Las chicas han sido mi salvación"

Segons el Ferran, la clau del seu èxit acadèmic era la cultura de l'esforç que havia après de la mare: "te tienes que esforzar en conseguir las cosas que quieres". No li feia mandra esforçar-se, implicar-se al màxim en l'estudi, els deures i els treballs. Havia desenvolupat un bon sentit de la responsabilitat escolar, i això el va portar a veure's, en el pla escolar, com un estudiant diferent als amics de la colla.

Ferran yo en eso sé que soy súper responsable | yo soy el más responsable de todos los que conozco | soy tan-tan cuadrao ¡tío! muchas veces digo ¿por qué:: no me libero un poco? siempre es "tengo que hacer esto | tengo que hacer cual" que vale | me parece muy bien que yo sea así | pero a veces::

(Annex 2, C18: 465-471)

La capacitat de treball, el sentit de responsabilitat i la cultura de l'esforç el va portar, en el context acadèmic, a relacionar-se més amb les noies. L'entorn social del Ferran a l'institut era més femení; l'entorn social d'amics era mixt, però més dominat per nois. Considerava (com els altres informadors) que les noies eren més estudioses, més aplicades, més madures i que llegien més. Relacionar-s'hi va ser com la seva "salvació" pel que fa als estudis.

Ferran en clase me siento identificaio con pocos chicos | con chicas sí | con todas mis amigas | tengo muchas | siempre me he llevao muy bien con las chicas y:: con las chicas siempre hemos quedao pa'estudiar | siempre hemos hecho los deberes juntos | siempre con chicas porque los chicos eh:: hay chicos en mi clase que sí hacían los deberes y estudiaban | pero no conectaba con ellos [...] con las chicas me reía | hablaba de mis cosas | salíamos juntos y estudiábamos también | han sido como mi salvación más o menos | juntarme con mis amigas para mi:: es súper importante [...] las chicas son más maduras | son:: tienen más las ideas claras | estudian todas | tienen- se quieren sacar lo que:: ellas buscan | y por otra parte los chicos son más vagos | más a su rollo | más fiesteros más tal | pero todos conectamos | todos somos buenos amigos | aunque no estudiemos- aunque muchos no estudien | yo soy:: o sea- de mis mejores amigos no estudian ni hacen nada, pero bueno | por esa parte no conecto pero por otras sí ¿sabes?

(Annex 2, C11: 609-625)

La influència del gènere en la participació acadèmica i lectora de nois i noies ha estat explorada per diversos autors (Sarland 1991; Niles 1997; Hall i Coles 2001; Brozo 2002; Smith i Wilhelm 2002; Blackburn 2003) i ha estat objecte de diversos informes nacionals sobre hàbits lectors (Ministerio de Educación y Cultura 2003; Clark i Foster 2005; Clark, Torsi i Strong 2005). Aquests estudis constaten la tendència que entre les noies hi hagi menys fracàs escolar a Secundària. L'explicació més estesa seria que l'estereotip de l'estudiant masculí estaria configurat per valors (mandrós, passota, poc pulcre, rebel) que no permeten d'assolir els objectius que l'escola privilegia. Segons aquests estudis, les noies s'eduquen per esforçar-se, ser voluntarioses i per tenir un bon comportament social, tots valors ponderats al context acadèmic. En canvi, el nois solen apropiat-se de creences culturals derivades de la visió de l'home com un ésser viril i fort que desafia les normes, s'arrisca i posseeix una espècie d'intel·ligència concebuda com a innata. El més interessant del cas del Ferran és que la seva connexió acadèmica amb les noies i el desenvolupament d'una identitat acadèmica a partir dels valors de l'univers femení confirma, de fet, l'estereotip, alhora que se l'apropia creativament.

4.6.5 “Estoy perdido”

El dia que ens vam conèixer, el Ferran havia d'omplir i lliurar els documents burocràtics per escollir les opcions universitàries. Estava desorientat, dubtós, estressat. Li agradaven totes les assignatures i tenia por de limitar els seus interessos (molt extensos) a una especialització. No tenia cap interès particular, cap somni a la vida. Estava considerant un ventall de carreres situades en disciplines llunyanes, com Telecomunicacions, Biologia, Arquitectura, Psicologia o Periodisme. Al llarg de l'entrevista constantment emfasitzava: “será algo que haré toda mi vida”. Finalment, va optar per Telecomunicacions, amb especialització en imatge i so. Segons l'Arnau i el Jaime, el Ferran tenia les coses clares. La visió del Manuel era diferent i es correspon millor a la imatge que jo vaig gestar sobre el Ferran.

Manuel a ver | ((a)) Ferran:: le gustan varias cosas | por ejemplo | en el *treball de recerca* le costó mucho hacer el trabajo | al final lo hizo algo de:: de inventos | no sé qué | pero le costó bastante escoger un tema:: que realmente le gustara | a Ferran le gustan varias cosas pero no está:: algo que realmente le apasione | ¿sabes?

(Annex 2, C17: 1662-1665)

Va abandonar aquesta carrera al final del primer trimestre, després de suspendre gairebé tots els exàmens de la primera avaluació. “Yo | que nunca había suspendido nada:: ahora lo suspendo todo”, em va dir en una entrevista posterior. Va abandonar els estudis universitaris al primer trimestre, quan va rebre un parell de suspesos. “He vageo”, es lamentava. Aquest fet va xocar amb les expectatives de la seva família i dels amics, que pensaven que podia tenir èxit en qualsevol estudi. Aquest ‘fracàs’ va desencadenar una crisi personal fonda i el noi va aprofitar aquell curs acadèmic per treballar en un bar i estudiar llengua alemanya en una escola d'idiomes. L'any següent va començar Periodisme en una universitat pública de l'àrea metropolitana de Barcelona. Li va costar molt decidir-se (“más miedo tengo a equivocarme otra vez”). Em va escriure en acabar el primer semestre: “Hola Cristinaaa!! ya he acabado exámenes!!! podrian haberme ido

mejor pero beno, estoy contento. En la uni todo muy bien, me está gustando bastante!! jeje.” (Missatge de *Facebook*, 9-2-2010).

4.7 Síntesi del capítol

En aquest capítol hem reconstruït, a partir del material narratiu, les històries lletrades de cada informador, connectant-les amb les històries de vida, les trajectòries acadèmiques i els futurs imaginats. Aquesta aproximació ha permès descriure el procés de construcció de les identitats lectores al llarg del temps vital i dels dominis socials en què els subjectes participen o es resisteixen a participar en la lectura. A continuació sintetitzem els punts clau d'aquest primer capítol d'anàlisi.

En primer lloc, les biografies lectores dels informadors han mostrat que la identitat lectora de l'adolescent es defineix en relació amb el valor cultural de la imatge lectora i el valor social que té en la comunitat sociocultural de la qual se sent membre, que l'acadèmia representa. El cas de l'Arnau n'és un bon exemple perquè revela la tensió d'un jove que s'intenta situar entre un context sociocultural immediat (la família i la xarxa d'amics) marcat per una activitat lectora baixa i la imatge sobre els llibres com una pràctica culturalment positiva que ha heretat del discurs acadèmic. Les accions d'algunes de les escenes que ens ha narrat (quan fa creure a la mare que ha llegit un llibre, quan demana *La Vanguardia* al professor de català o quan porta un llibre al bar per demostrar als amics que llegeix) són indicatives del valor social de la imatge lectora.

En segon lloc, l'anàlisi longitudinal de la identitat lectora en relació amb la trajectòria vital i acadèmica, ens ha portat a observar que *els posicionaments ideològics sobre la lectura varien en el temps i en l'espai social*. Aquesta idea lliga amb la visió dialògica de les identitats com a múltiples, situades en tot moment i

transformades socialment, biogràfica i acadèmica. El cas del Jaime mostra un jove que es posiciona de manera diferent i amb intensitats i actituds també diferents segons el domini lletrat des del qual llegeix: a l'institut no llegeix, en el context de la colla actua com un lector i estudiant "passota", en la família es veu com l'únic que no llegeix però, en realitat, està en contacte amb llibres complexos de literatura, psicologia i manuals d'informàtica. D'altra banda, la posició resistent de l'Arnau envers la lectura ha anat evolucionant cap a un interès pels llibres relacionats amb la cultura futbolística.

En relació amb el punt anterior, hem detectat que *els canvis en la participació o resistència lectora estan influenciats per les relacions socials*. Les relacions personals amb 'lectors' o 'poc lectors' pot tenir una incidència positiva o negativa en la identitat i en la motivació lectora dels joves. El Manuel i el Jaime van trobar assessors particulars amb els quals confiaven (la germana i el padrastre respectivament). En canvi, la relació de l'Arnau amb el seu germà li va provocar una frustració tant acadèmica com lectora perquè no volia ser 'millor' que el seu germà gran, amb immaduresa lectoescriptora de naixement.

D'altra banda, les històries lectores de l'Arnau i del Jaime mostren que podria haver-hi un *lligam entre els punts crítics de la vida del jove (suspènre, abandonar l'institut, patir la malaltia d'algú proper) i l'augment del desig de ser lector i/o la participació en la lectura*. En els seus casos, la consciència que llegir és important està relacionada amb el fracàs acadèmic i el sorgiment de les identitats socioprofessionals que estaven forjant durant aquell període de transició psicològica i social, en el qual s'allunyaven de l'adolescència cap al món adult. Quan l'Arnau s'adona de la possibilitat de repetir per segona vegada 4t d'ESO comença a construir una imatge professional com a periodista esportiu presentant-se socialment com a lector de diaris i llibres sobre els protagonistes del món del futbol. En el cas del Jaime és el desinterès

acadèmic el que el porta a construir una imatge professional d'informàtic i psicòleg a partir del contacte amb manuals de llenguatge de programació i llibres de psicòlegs prestigiosos. Per tant, *l'agència lectora sembla estar relacionada amb punts crítics que activen l'agència social i professional*, és a dir, amb identitats socials o professionals personalment rellevants.

En tercer lloc, una mirada global contrastada a les quatre històries lectores palesa que *la identitat lectora no coincideix amb la identitat acadèmica*. L'èxit acadèmic no implica ser lector i ser lector no garanteix l'èxit acadèmic. De la mateixa manera, el fracàs acadèmic no està associat al desinterès lector ni viceversa. L'Arnau no té èxit acadèmic però té una vida lectora vernacla més rica que la del Ferran, que sí que era un estudiant exitós a l'institut. El contrast entre els casos ens ha portat a veure que trajectòries discontinües com les de l'Arnau i el Jaime mostren més activitat lectora vernacla que les contínues. En contrast, trajectòries acadèmiques impecables com la del Ferran mostren una centralització acadèmica de l'activitat lectora: la pràctica lectora sembla, per definició, contextualitzada en una assignatura. Si bé és cert que el Ferran llegia, també és cert que tenia poques opcions per triar que li feia ganes de llegir. El cas del Ferran mostra un estudiant exigent i exitós amb una activitat vernacla escassa en contextos no acadèmics. Per tant, la diferència rau en el fet que, excepte el Ferran, els altres triaven les lectures que feien segons com encaixaven amb els seus futurs imaginats i interessos.

Capítol 5

Zoom:

EL CONTRADISCURS LECTOR DE LA COLLA

Academic texts can limit some student's learning as they struggle to reconcile different ways of knowing, doing, reading, writing, and talking with those that are privileged in their classrooms. School texts can act as colonizers, making only certain foreign or outside knowledges and Discourses valid.

(Moje *et al.* 2004: 43)

5.1 Introducció

Al capítol anterior hem abordat la identitat lectora des d'un punt de vista biogràfic. L'estudi longitudinal ens ha portat a observar, d'una banda, que els posicionaments lectors dels informadors varien en el temps i l'espai social, i, de l'altra, que, especialment en els casos d'estudiants amb situacions acadèmiques complicades, la identitat lectora no coincideix necessàriament amb l'acadèmica: estudiants que es mostren 'poc lectors' a l'aula poden tenir espais actius de lectura en d'altres contextos de la seva vida. Amb l'objectiu d'explorar aquestes tensions més a fons, en aquest segon capítol d'anàlisi investim la identitat lectora dels informadors des de l'anàlisi dels posicionaments que varen projectar en les interaccions de les converses etnogràfiques. Ens basem en estudis que han explorat els posicionaments i l'agència social en la narració sobre les experiències educatives (McCarthy

2002; Poveda 2004 i 2005; Wortham 2006). Presentem una anàlisi comparativa dels posicionaments lectors dels informadors en relació amb contextos socials diversos en què desenvolupaven rols socials diferents. S'aborda, per tant, la tensió i el contrast entre el punt de vista que els informadors havien consolidat sobre la pràctica lectora acadèmica i d'altres pràctiques vernacles en què participaven al marge de l'institut.

Oferim tres anàlisis complementàries. En primer lloc, presentem una descripció global sobre la perspectiva del grup envers la lectura, la cultura i l'educació, centrant-nos en els discursos, els valors i les ideologies que circulen en la colla, les preuades i les menystingudes, per veure com construeixen un contradiscurs lector. Què compta, en aquesta colla, com a 'interessant' o 'avorrit?', què significa i implica per a ells ser 'bon' o 'mal' lector?

En segon lloc, presentem una descripció analítica del punt de vista de la colla sobre els aspectes clau de la pràctica lectora a l'institut (concepcions sobre la llengua i els gèneres discursius canònics, els llibres de lectura obligatòria i els clàssics, els treballs acadèmics, les tècniques d'estudi i l'actuació del professorat). Què pensen (com a grup i com a individus) sobre les lectures a l'institut?, què els agrada i què no dels rituals acadèmics de lectura?, com se senten?, quins significats té per a ells llegir a l'institut?, com participen en les pràctiques lectores en el context escolar?, quins factors, creences i representacions donen suport i quins constrenyen la seva participació en la pràctica? Ens proposem, doncs, documentar i interpretar de quines maneres aquesta colla anomena, organitza i interactua amb les pràctiques de lectura acadèmiques. Tot i que el focus està situat en els rituals de lectura associats a la pràctica lectora acadèmica en les assignatures de Llengua i Literatura Catalana i Castellana, també comentem experiències associades a d'altres assignatures del currículum d'ESO i Batxillerat.

En tercer lloc, analitzem a fons fragments de les entrevistes en què els informadors es posicionen clarament en contra d'una pràctica lectora, generalment l'acadèmica. L'anàlisi dels posicionaments busca entendre el lligam entre el context social, el rol que s'hi juga i el procés de construcció de la identitat lectora en l'adolescència. Finalment, presentem dos exemples de l'informador focal que mostren canvis radicals de concepció sobre l'estudi, la llengua i la lectura que es produeixen en el context laboral, una vegada abandonat l'institut.

En definitiva, aquest capítol descriu *des de dins* la cultura lletrada d'un grup social (l'Arnau i els seus millors amics) i n'identifica els patrons culturals i discursos que li són específics. Les regularitats estructurals del grup que fem visibles formen part del procés d'elaboració de les identitats lectores individuals, que basculen entre el discurs dominant sobre la lectura i el contradiscurs de la colla.

5.2 Els posicionaments lectors de la colla

Distingim els posicionaments envers la lectura, la cultura i l'educació. Hi ha dues les raons que sostenen aquest focus d'atenció. Per una banda, la perspectiva del grup sobre qui és 'poc' o 'molt' lector i els criteris que aquesta distinció amaga incideix en el procés de construcció de les identitats lectores individuals. Per l'altra, la combinació i la interacció de les històries i de les identitats individuals nodreix les idees, les actituds, els valors i els models mentals envers la lectura que té tot el grup (siguin ideologies lectores que es valoren, rebutgen o ignoren). La cosmovisió lletrada de la colla està constituïda i alhora constitueix les identitats de cadascun dels nostres informadors.

Sintetitzem el sistema de valors lectors de la colla descrivint amb el seu llenguatge dues "filosofies" (el *Carpe diem* i "la ley del mínimo esfuerzo") i

una identitat social que absorbeix el conjunt de característiques que formen part dels processos d'identificació grupal (“ser vago”). Tant les filosofies com la identitat social es defineixen en relació amb la ideologia social que relaciona la lectura amb l'ideal de “ser llest i culte” i que estableix que ser gandul no és bo. Alhora, en aquesta cosmovisió s’hi encavalquen d’altres ideologies lectores arrelades al context escolar, com, per exemple, l’assignació de l’etiqueta d’“empollón” a l’estudiant exitós o la concepció que llegir és una activitat més femenina que masculina.

5.2.1 Una filosofia de vida: *Carpe diem*

Tant l’Arnau com els altres informadors tenien una cosa clara: l’adolescència és un període especial de la vida, irremediament efímer, i volien gaudir-lo plenament i al màxim: “a mi me gustaría estar todo el día a la bartola y vivir toda mi vida así” (Arnau). Sovint empen la coneguda locució llatina d’Horaci, *Carpe diem*, per justificar aquesta visió de la vida que privilegia les possibilitats vitals del jove. Era una expressió que, si bé és força popular, n’havien après els significats a les sessions de literatura (sobretot castellana), ja que constitueix un dels tòpics literaris de molts escriptors —“persones cultes”, deien. Els informadors associaven aquest tòpic amb Garcilaso de la Vega. La reivindicació d’aquesta filosofia de vida en tants textos ‘importants’ de la tradició catalana i castellana els autoritzava a adoptar una postura hedonista envers la pròpia vida, exempta de responsabilitats escolars.

Tot i que els significats del tòpic *Carpe diem* han estat reinterpretats al llarg de diverses etapes històriques els informadors havien convertit en una màxima *només* la idea de viure la vida d’una manera allerada i frívola, encarant el present amb una visió quimèrica i optimista, potser poc prudent. Volien experimentar cada moment de la vida juvenil com si fos l’últim de l’existència, sense pensar gaire en les conseqüències. La interacció que

reproduïm a continuació mostra aquesta concepció. L'Arnau presenta la lectura com una pràctica incompatible amb aquesta visió hedonista de la vida que ha decidit portar a l'extrem, fet que implica, des del seu punt de vista, un privilegi gairebé incondicional d'un present que cal gaudir. En la conversa, l'Arnau estava recreant en diferit un diàleg amb el Ferran sobre la importància de llegir i ser lector:

- Arnau** yo tengo un amigo (*refiriéndose a Ferran*) que:: | | que es muy inteligente | aunque ahora se ha dejao mucho influir por nosotros | y todo | no estamos a su nivel pero:: hemos ido a Menorca este año y decía “tú Arnau deberías de:: de leer más” porque:: a él le encanta leer | y leer y leer y leer | “a mi me encantaría poder hacer lo que haces tú | poderte sentar y poderte leer un libro durante una hora | pero no puedo | prefiero irme a jugar a fútbol que no quedarme aquí una hora leyendo” | dice “pero si tú vieras- pero si tú cogieras tipos de libros que a ti te gustaran | podrías leer | no necesariamente leerte los que estoy leyendo yo” | y digo “ya: no te digo que no | pero lo que pasa es que tú ya puedes coger el libro y sentarte | y divertirme | a mi me cuesta ponerme a leer el libro | pero sé | que algún día pues me cogeré mi libro y me pondré a estudiar o:: a leer:: todo lo que tú quieras | pero ahora no lo quiero hacer”
- Cristina** entonces ¿tú crees que esto puede cambiar en un futuro?
- Arnau** sí:: lo ha dicho mi madre y sí que lo pienso | a lo mejor más adelante no tendré ganas de jugar a fútbol y sí de leer [...] es lo que dice mi madre | yo quiero vivir mi adolescencia [...] quiero que cuando sea mayor y tenga:: treinta-y-siete años | dices:: es que mi infancia:: es que me lo he pasao:: de lo mejor | que la he disfrutao | no quiero ser un empollón digamos | y digo empollón para que veas que no quiero ser alguien que está todo el día en casa | es estudioso | sino ser una persona que apruebe en el colegio y a la vez salga con los amigos | tenga anécdotas que contar | a lo mejor “un día me cogió la policía” | no sé | cosas de estas | me encanta eso | pero bueno | (*yo sobre todo*) lo que pienso es estar perdiendo la adolescencia | ya pensando en el club de los poetas muertos

(Annex 2, C6: 2044-2067)

Els informadors consideraven que posseïen un privilegi —la vitalitat i les possibilitats de la joventut— i no estaven disposats que ningú els tragués l'oportunitat de gaudir-lo a la seva manera. Veïen les responsabilitats a l'institut i les pressions familiars com obstacles per posar en pràctica aquest lema.

La lectura és una de les moltes activitats que anaven en contra d'aquesta filosofia. Llegir implica estar quiet, assegut, tancat, dirigint la mirada cap a un

llibre sense mirar ni participar en el moviment del món. Llegir implicava vitalitat intel·lectual quan ells es movien per la vitalitat física (“tú ya puedes coger el libro y sentarte | y divertirte”, li havia dit l’Arnau al Ferran). La por de l’Arnau a pensar-se llegint era “estar perdiendo la adolescència”. L’informador lliga aquesta idea amb l’aprenentatge dels protagonistes de *El club de los poetas muertos*, pel·lícula en què un professor extravagant ajuda un grup d’alumnes a descobrir camins alternatius d’apropiació de la cultura al marge de les convencions i dels rituals de l’educació tradicional.

Vam realitzar una anàlisi d’algunes de les narratives en què els informadors afirmaven que havien decidit llegir un text (fos acadèmic o vernacle) i les vam comparar amb aquelles en què justificaven no haver-lo llegit. Vam identificar en el discurs els camps semàntics associats al lloc de lectura (on llegien) i al moment temporal de la lectura (quan llegien durant la setmana i el dia). Vam observar que, quan llegien, sempre remarcaven el fet d’haver-se *assegut, estirat* al llit o bé *tancat* a l’habitació. En canvi, quan la lectura no havia prosperat, les justificacions incloïen la manca de temps, la mala organització o bé la impossibilitat de trobar un espai de silenci i tranquil·litat sostingut, en un període més o menys llarg de temps. La narrativa següent, coconstruïda entre l’Arnau, el Jaime i jo, n’és un bon exemple, en il·lustrar aquests dos discursos sobre la participació (exitosa i fracassada) en la lectura.

- Cristina** y entonces eh:: ¿leer os supone mucho esfuerzo?
Arnau sí | sí
Cristina o sea ¿os tenéis que convencer mucho para seguir leyendo?
Jaime es más que nada **encontrar el tiempo** porque: | si me pongo | o sea **si:: de verdad cojo el libro | me estiro y me siento a leerlo** | no paro de leerlo hasta que me duermo | pero: ((*esto es solo*)) un ejemplo ((*que pasa*)) a veces
Arnau o ponerse- al ver por ejemplo cuatrocientas páginas | ya dices “**voy a estar mucho rato aquí**”
Jaime puedo ver la tele | puedo quedar con los amigos | puedo jugar al ordenador | puedo-
Arnau a mi me pasa eso
Jaime y puedo leer
Arnau **yo solo lo hago en casa** | cuando estoy en casa | si me pongo a leer | **en mi escritorio** | hago así miro ya a la izquierda | veo algo de la tele | o veo

la play o veo otra consola | luego veo el teclado del ordenador | luego viene el gato por ejemplo
Jaime y se te sienta el gato por ahí
Arnau ves al gato | luego oyes algo de deportes ((*en la televisión del comedor*)) | pues te levantas a ver algo de deportes
Jaime dices “va bueno | me voy al baño y sigo estudiando” y luego “va venga un bocao”
Arnau luego dices “va | voy a la ducha” sales de la ducha | luego dices | alguna chica que te gusta | pues hablas por mesenger por ejemplo | y luego siempre acabas que: o **lo haces a la una** | al menos yo | o no lo hago
 (Annex 2, C3: 1525-1547; *La negreta és meva*)

La incompatibilitat entre lectura i esperit adolescent també va aparèixer al discurs de la mare de l'Arnau, que situava el desinterès lector del seu fill en una etapa de vida en què tot es provisional, incloses les dificultats i les desmotivacions. La possibilitat del canvi també impregnava el discurs de l'Arnau: “a mi me cuesta ponerme a leer el libro | pero sé | que algún día pues me cogeré mi libro y me pondré a estudiar o:: a leer:: todo lo que tú quieras | pero ahora no lo quiero hacer” (C6: 2052-2053).

La hipòtesi de la mare (o «teoria vernacla») era que ser lector o no depenia del caràcter, que ella concebia com un conjunt de trets de la personalitat potencialment transformables al llarg de la vida. Ella també introdueix una altra variable poc present als discursos dels informadors: el món interior. La mare de l'Arnau considerava que els nois amb més imaginació eren els que llegien menys i, al contrari, els menys imaginatius trobaven aquesta dimensió en les novel·les:

Mare de hi ha diferents tipus de persones | els que:: per exemple l'Arnau | que té
l'Arnau tanta imaginació i que és tan actiu i tal | en aquest no li donis un llibre:: saps? l'estàs matant | però a lo millor una persona que no té una vida interior molt:: que no és imaginativa | llavors em puc imaginar que **seuen** i també que estiguin **tranquils**

(Annex 2, C5: 753-760; *La negreta és meva*)

Des de la seva perspectiva, era lògic en part que l'Arnau no llegís, en ser un noi imaginatiu, físic i molt ric interiorment. Argumentava que asseure's i concentrar-se en un text encara era, per al seu fill, una conducta antinatural, en estar el seu caràcter determinat per la vitalitat masculina. La seva intuïció

li deia que el caràcter de l'Arnau s'aniria assestant amb el temps (“jo crec que s'anirà calmant i que sí que llegirà”) i desitjava que aquest canvi activés el compromís amb si mateix i que l'impulsés a estudiar a la universitat. De moment, sentia que la seva responsabilitat consistia a acompanyar-lo en aquestes transicions, fins que es donessin les condicions perquè es reconciliés amb els estudis.

5.2.2 Una filosofia d'estudi: “La ley del mínimo esfuerzo”

L'actitud de l'Arnau (i dels amics) envers la cultura estava marcada per una tendència més general envers la vida que capturaven amb l'aforisme “la ley del mínimo esfuerzo”. A aquesta filosofia s'hi adheria la identitat ‘ser vago’. El Jaime defineix en què consisteix aplicar aquesta filosofia a l'aprenentatge: “la idea es coger la máxima información sin hacer nada | hacer lo mínimo posible | es la ley del mínimo esfuerzo” (C8). La idea fonamental sempre era esforçar-se en allò que els semblava necessari per aprovar. El Manuel, qui, com hem dit, es va convertir en un estudiant calculador, narra amb més detall aquesta actitud, il·lustrant-la amb una tasca de dibuix tècnic:

Manuel siempre he sido el: el mínimo esfuerzo | o sea- si una cosa la-la hago y me sale suficiente para un cinco | me basta | o sea | no lo voy a repetir para sacar más nota | yo con aprobar es suficiente | además | todas las notas que me han pedido siempre son bajas | para fisio | para lo que sea | un cinco | un seis nada más | entonces yo no me esfuerzo más de lo normal [...] por ejemplo | dibujo técnico en cuarto de eso | pues figuras geométricas | pues a lo mejor haces un triángulo y se te come una cosa | pues a lo mejor mi hermana o un amigo mío | pues la repite | yo le pongo tipex | o lo tacho como puedo | o lo paso mal | suficiente para: “mira un cinco!” | ya está

(Annex 2, C12: 698-710)

El Ferran era l'únic membre del grup que no seguia sempre els paràmetres del *Carpe diem* i “la ley del mínimo esfuerzo”. La seva mirada sobre els que sí que els seguien mostra les ideologies lectores que operaven al context de la

colla. Més avall el Ferran explica que la filosofia d'esforçar-se el mínim és una actitud estesa a la colla i a l'institut. La defineix com una actitud acadèmica més pròpia dels nois que de les noies. És molt interessant la comparació que estableix entre la motivació que porta *els altres* a actuar segons la llei de l'esforç mínim (si no fan una activitat és perquè pensen que no serà avaluada pel professor) i el seu objectiu (aprendre a fer les coses amb la finalitat d'aprendre-les), sabent també, per experiència, la desorientació i la frustració que li provoca no saber fer les coses o no entendre-les. Aquest posicionament diferenciat entre el Ferran i els amics era reconegut pels altres. A la seva manera, el Ferran ens parla de la tensió entre la motivació extrínseca i la motivació intrínseca; fer els deures, llegir, estudiar per intentar assegurar un aprovat, o fer-ho en pro de la curiositat i el repte personal.

Ferran está bastante extendido el mínimo esfuerzo de aprobar por los pelos | sobre todo los chicos | y algunas chicas también | pero sobre todo los chicos | de: “¿pa'qué me voy a esforzar más si ya la tengo sacada? ¿pa'qué quiero un nueve si tengo un seis?” entonces el Manuel tiene eso | muchas veces ((*dice*)) “pa'qué hago estos deberes si no me los van a preguntar?” o “pa'qué hago estos deberes si: la profe no me va a ir a revisar la agenda y no me va a poner nada? y no lo hago” | pero yo en cambio no | yo pienso y digo “yo hago estos deberes porque los he de aprender a hacerlos” | o sea: muchas veces me ha pasao que:: no he querido hacer los deberes por muchas- porque tenía otras cosas que hacer | y llego a clase y me estreso | viendo que otra gente sí los ha hecho y sabe hacerlos | y yo he intentado pillarlo ¿sabes? ahí en la-en la pizarra intentando pillar todo lo que han hecho | como hacerme una fotocopia ¿sabes? sin entenderlo | escribir en el cuaderno y decir “vale, esto no lo he hecho yo y no tengo ni idea de cómo se hace”

Cristina ya | claro

Ferran y:: pues eso | porque yo: sí | soy-soy bueno estudiando | pero necesito mi tiempo para entenderlo | no lo pilló así ¿sabes?

(Annex 2, C11: 651-666)

Quan li vam preguntar pels motius d'aquesta actitud descompromesa amb la tasca acadèmica, va apel·lar a tres raons: depèn de si a la família et regalen o no la bona vida, també la manera de ser de cadascú (si ets més o menys mandrós) i, finalment, de la motivació que et genera l'assignatura.

Cristina ¿y qué diferencia crees que hay o qué motivos crees que:: llevan a una persona a ser tan exigente ¿no? como sería tu caso o:: a otra persona a:: a

Ferran calcular ¿no? para ir pasando?
 yo creo que son varias | eh:: también influye la situación familiar | si por ejemplo tienes- a mi por ejemplo no me han dao nada fácil | yo todo lo que he conseguido lo he hecho esforzándome a saco | no:: tengo una casa | no tengo una economía muy holgada que digamos | y nunca eh:: me han dado nada regalao | mucha gente | en cambio | ya tiene su casa pa' mayor | ya tiene su pisito en no sé donde | ya tiene:: unos tienen coche | tienen paga | tienen tal | ya les dan cosas más fáciles ¿sabes? y:: no sé | ya te hace esforzarte menos en lo que quieres | eso es una | otra es la manera de ser de cada uno | que:: eres más vago que otro:: o te gusta menos la asignatura que otro:: no sé

(Annex 2, C11: 675-685)

5.2.3 Una identitat social: “ser vago”

Quan vaig demanar a l'Arnau que parlés d'ell mateix va recórrer a un exemple per definir-se: “yo soy:: | me echo al césped | miro las estrellas | tengo amigos que me cuentan cosas de ello | y: me interesa mucho pero no: | no hago nada más” (C1: 601-602). Sense vergonya, al llarg del cicle d'entrevistes es va definir com un ‘chico vago’, un ‘estudiante vago’ i un ‘lector vago’. De fet, segons l'Arnau, ser mandrós era la causa principal de la seva conducta ‘poc lectora’: “creo que soy demasiado vago a la hora de:: de ponerme a un libro | pues eso | si no me interesa mucho lo aparto y ya:: me olvido” (C1: 74-75). La desmotivació i la filosofia del *Carpe diem* feia que deixés l'estudi i la lectura per a la nit, amb la idea d'aprofitar el dia: “intento aprovechar el día | y luego el estudio lo dejo como más-atrás” (C3: 1550). El problema era que a la nit estava tan cansat que ja no podia posar en pràctica els plans que prèviament havia definit.

L'Arnau era conscient que aquesta actitud de desgana perjudicava el seu aprenentatge acadèmic i que desafavoria la seva inclinació envers la cultura escrita. Tanmateix, creia amb seguretat que el treball perseverant requeria un esforç que no sempre conduïa a l'èxit i, basant-se en aquesta creença, considerava que era més rendible intentar obtenir èxits adequats havent invertit en aquests objectius un temps i uns esforços moderats.

Quan vaig entrevistar els seus amics, vaig observar que aquesta filosofia de vida era molt valorada a la seva colla. Els amics també es varen presentar explícitament com nois mandrosos. Per exemple, el Jaime em va dir: “soy un vago perdido | soy:: de verdad: que no pego ni bola | no hago nada” (C8: 215) i “me veo como el mismo vago en todas partes” (C8: 1289). En el context de la colla, el caràcter mandrós es percebia doblement com una forma d'eficiència associada a les tasques escolars, i com un estil que subvertia les normes i els compromisos imposats pel sistema educatiu i pels mestres. En aquest sentit, ser mandrós es veia com una habilitat i un mèrit; era un risc que pagava la pena de prendre sempre i quan les coses anessin ‘be’. Tanmateix, el Ferran i el Manuel no eren realment mandrosos: estudiaven força, però d'amagat dels amics. El cas del Ferran era una excepció perquè sabia combinar molt bé les obligacions acadèmiques amb la diversió.

5.2.4 Un ideal humanista: ser llest i culte

Entre els membres del grup circulava el desig de sentir-se llestos, intel·ligents, cultes. En els discursos del Jaime i de l'Arnau es reflecteix una tensió reveladora entre la imatge que tenien d'ells mateixos com a estudiants mandrosos i la imatge que tenien d'ells mateixos com nois llestos: “todos somos muy listos aunque no lo parezca”, solia recordar-me l'Arnau. Aquest desig de ser vist per l'altre com algú ‘vàlid’, estava accentuat en aquest grup per la presència del Ferran, que era vist com el que treia bones notes i, per tant, com “el llest”. “No estamos a su nivel”, em va dir l'Arnau. La capacitat del Ferran de manejar dues identitats (un bon alumne a l'institut i un ‘gamberro’ de cara als amics) era vista pels altres com a real i possible. Els altres veien la intel·ligència i l'elegància discursiva del Ferran com una capacitat gairebé innata quan, en realitat, el Ferran estudiava i s'esforçava molt per treure bones notes, però d'alguna manera ho mantenia en silenci, a

l'ombra del grup; quan calia estudiava fins i tot de nit, després d'haver sortit amb els amics. Sobretot l'Arnau, es va apropiat d'aquest ideal transformant-lo en una identitat peculiar.

L'Arnau era, potser, el que més es comparava amb el Ferran i aquell a qui més frustració generaven aquestes diferències. Hem avançat (vegeu l'apartat 4.2) que el Ferran va ajudar-lo durant un temps amb els deures i l'estudi, fins que l'Arnau va demanar-li que no l'ajudes més. La mare ens va fer saber que el motiu era que se sentia frustrat perquè havia de reconèixer les debilitats davant d'un amic. Però aquest sentiment de decepció amb ell mateix no només es generava en contacte amb el Ferran, sinó també amb les nòvies que el superaven en termes acadèmics. A continuació analitzarem tres narracions de l'Arnau en què relata situacions 'importants' per a ell, tenyides per l'ideal de ser llest.

Una de les pors de l'Arnau era que la nòvia del moment el veiés com a 'burro'. En aquesta primera narració ens parla d'una nòvia "molt llesta" que va tenir i com aquesta relació el motivava a intentar estudiar per aprovar i dir-li, almenys, que no havia suspès. Retrobem aquí la motivació acadèmica extrínseca per canviar les percepcions dels altres:

Arnau yo tuve una novia que era muy lista | sacaba excelentes y excelentes y excelentes al irle a verla a ella "he suspendido" [...] y por ella estudiaba | era estar en el cole | estudiar | sacar un seis y decirle "mira | he sacao un seis | he aprobaoy tal" | entonces a ella ya le hacía más ilusión saber que a lo mejor no estaba con un chico que era un cateto

(Annex C6: 1223-1230)

En contrast, una altra nòvia que va tenir el va fer sentir més confiat. En la segona narració, l'Arnau explica que, segons el seu punt de vista, ser intel·ligent o llest està desvinculat dels títols acadèmics; ho presenta com un atribut innat. Aquesta creença marca el seu futur imaginat com a periodista esportiu sense estudis. Aquesta idea de ser llest sense estudis l'argumenta en

el marc de la relació amb l'Imma, amb qui tenia una història especial (vegeu l'apartat 7.4.3). D'aquesta manera es defineix com un rebel que no es 'tonto':

- Arnau** para ser comentarista de algo / porque tengas muchos estudios / si después te pones delante una cámara y no vales para hablar: bien pues:: luego vendré yo que no tengo nada de estudios y me pongo dentro la cámara / hago un espectáculo pues / yo sí que valgo para eso y él no lo vale / y no por eso él es más inteligente que no yo / esto siempre me ha pasado / que yo no es por no sacarme algo que me considere menos inteligente
- Cristina** no:: en absoluto / en absoluto
- Arnau** sí me motivaba:: de Ima por- que me empezara a gustar era porque ella me valoraba diferente
- Cristina** claro claro
- Arnau** más
- Cristina** claro / sí sí sí
- Arnau** y un día me dice "te veo que eres / diferente que como mucha gente te ve" el típico rebelde que no se qué / sino muy:: mucho más listo y lo bueno es que también yo me lo creo ¿sabes? que no es por decir "ah mira que inteligente que soy" pero que no soy tonto como otros / que en mi trabajo pues lo hago perfecto todo ¿sabes?

(Annex 2, C13: 1943-1995)

Finalment, la tercera narració ens parla d'una situació acadèmica en la qual el fet de veure's llest perjudica l'interessat perquè li fa perdre el sentit a estudiar. La narració remet als primers mesos de l'Arnau al curs d'accés als estudis de mòdul. Després de la frustració que carregava al llarg de l'ESO, es va veure per primera vegada com algú 'llest'. Eren els nous companys de classe que li donaven aquesta identitat, en reconèixer que tenia més coneixements que els altres, que potser s'havien reincorporat després d'una temporada sense estudiar. De cop i volta es va veure com el llest de la classe i va deixar d'anar a classe:

- Arnau** yo al principio las- no sé:: el primer mes de colegio (*refiriéndose a la escuela vocacional*) | todos me vieron como el más listo de la clase | me impactava mucho | me decían "ah:: ¡tú sabes! ¡tú sabes!" y digo "no es que lo sepa | no sé:: ¡es que es básico!" no:: pero había gente ahí que sí que es un poco corta pero:: bueno | que le cuesta bastante más | vamos | por el hecho a lo mejor de que no iba al cole | o cualquier cosa | o gente que se le ha olvidado | que hay gente ahí de:: veinti-tres años | | pero bueno | y yo como lo acabé ara a lo mejor me decían | no sé | una fracción | el otro igual no se acuerda de hacer una fracción ¿sabes? | | o un sinónimo de no sé qué | y había gente que le costaba mucho

(Annex 2, C14: 1460-1467)

El Jaime també tenia aquest desig de ser vist pels altres com algú llest, al marge del desenvolupament acadèmic. A la interacció següent explica que un dia, després d'adonar-se que no tenia cap aspiració sòlida en la vida, va comprendre que calia estudiar i que va decidir saber-ho “tot”. Per saber-ho “tot” va estudiar més i al marge de l’institut, però poc més tard es va adonar que tot plegat servia de ben poc, ja que no podia compartir allò que havia après amb ningú: “me sentía súper ridículo”. Se sentia atrapat entre el desig d’estudiar i l’entorn social en què es movia:

- Jaime** son cosas que de verdad me dan rabia de mi | esto | que sigo considerando importante pero que no:: que no hago nada para cambiarlo | y sí que lo sé | lo sé | lo sé pero:: me mantengo ahí | supongo que es por el entorno también en que me muevo | mis amigos | que no hacen gran cosa:: no-no aspiro a nada | no tengo competitividad:: no sé | no sé
- Cristina** ¿y cómo crees que has llegado a este punto ¿no? de:: de me da rabia pero estoy aquí anquilosado y no puedo [salir?
- Jaime** después] de que me metieran tanta caña y que me dijeran “¡tienes que estudiar! ¡tienes que estudiar!” hasta que llegué a comprender que sí | que tengo que estudiar | pero:: que da lata | que da palo | pero que sí | que es lo que hay y que joder! no sé | hubo un tiempo que me gustaría saberlo todo | quería saberlo todo
- Cristina** ¿y esto cuándo era?
- Jaime** hace un año y medio o así | pero luego dije “no hago nada | no puedo hablar con nadie del tema” | o sea de:: no sé:: me sentía súper ridículo
- (Annex 2, C8: 998-1010)**

5.2.5 Ideologies lectores encavalcades

L’estructura de les ideologies lectores dominants a la colla que hem descrit absorben, també, d’altres creences que tenien els companys de classe. Eren les identitats típiques que servien per classificar els companys en l’estructura social de l’institut.

- Llegir es veia com una activitat femenina.
- Consideraven que llegir era d’“empollons”.
- Consideraven que els estudiants de lletres eren ‘mandrosos’, que els de ciències eren ‘lestos’ i que els mòduls eren espais per controlar els que anomenaven amb la identitat de ‘garrulillos’. (Arnau: “un

poquito más garrulillos están todos en módulos y los más listos ya en el científico” C2: 12-13).

5.3 Els posicionaments lectors a l'aula de llengua i literatura

En l'apartat anterior hem descrit la ideologia lectora en el context de la colla. Ara documentarem les narratives espontànies en què els informadors parlen lliurement de les pràctiques lectores acadèmiques. Aquestes narracions inclouen concepcions sobre la llengua, la lectura, gèneres textuais concrets i posicions lectores sobre el context acadèmic en contrast amb d'altres pràctiques lletrades vernacles. Fem referència sobretot a l'aula de llengua i literatura, però també a d'altres classes com les d'Art, Matemàtiques o Filosofia, perquè la seva representació de 'lectura obligada' està vinculada a la idea de 'l'estudi obligat'.

Com a estratègia de descripció del punt de vista de la colla envers la pràctica lectora acadèmica, l'anàlisi es centra en tres aspectes que considerem cardinals: les concepcions sobre la llengua i la literatura, les representacions sobre la pràctica lectora acadèmica, i les pràctiques i usos textuais associats a les tasques acadèmiques. Desenvolupem a part les conseqüències d'aquests aspectes en el procés de construcció de la identitat lectora dels informadors (vegeu l'apartat 5.4). Per a cadascun hem generat una pregunta de recerca bàsica que ha guiat el procés interpretatiu de les dades:

- *Concepcions sobre la llengua i la literatura.* Què significa 'estudiar' llengua i literatura a l'institut?
- *Representacions sobre la pràctica lectora acadèmica.* Què pensen de la pràctica lectora acadèmica? Quines representacions guien la seva participació o resistència en aquestes pràctiques?

- *Pràctiques i usos textuels associats a les tasques acadèmiques.* Com llegeixen els textos a l'institut en el marc de les assignatures de llengua i literatura?
- *Identitat lectora.* Com se senten com a lectors a l'institut? Com es posicionen individualment envers la lectura?

L'anàlisi de les narracions revelen que la mirada sobre la lectura acadèmica estava mediada per un conjunt de creences, concepcions i representacions sobre els textos, les pràctiques lletrades i el rol de ser estudiant. Al llarg dels apartats següents argumentem que aquestes representacions sobre la lectura —enteses com un conjunt sistemàtic de creences— afecten el comportament, les actituds i les identitats lectores no només a dins l'aula sinó també a fora.

5.3.1 Concepcions sobre la llengua i la literatura

Les concepcions sobre la llengua i els gèneres textuels canònics sostenen la visió dels informadors sobre la lectura. Al llarg dels apartats següents veurem que rere el desinterès lector dels quatre amics opera una concepció paradoxal: per una banda, veuen la lectura com una activitat fonamentalment lingüística, desproveïda d'imaginació i pensament, però, per l'altra, veuen l'estudi teòric de la llengua com un coneixement innecessari per realitzar la tasca lectora, tot i que tenen clar que aquest és l'objectiu final de les sessions de llengua i literatura. Això els porta a entendre la literatura i la poesia com exercicis de domini lingüístic. Aquestes representacions varen condicionar el seu procés personal d'apropiació de la pràctica lectora al context escolar, com també les formes de participació en les tasques acadèmiques relacionades amb el llegir.

5.3.1.1 “La morfosintaxis que hacía no la necesito”

En general, els informadors consideraven que els continguts més importants dels cursos de llengua i literatura eren, per defecte, la gramàtica i la morfosintaxi. Veien la llengua com un element amb poder (acadèmic i social) i assumien que les activitats de lectura servien a l'objectiu fonamental d'aprendre i millorar els coneixements lingüístics. Tanmateix, no tenien gaire clar quin era el sentit, més enllà de l'acadèmic, d'estudiar tan a fons els principis i les estructures reguladores de la llengua. Per a ells, llegir significava participar en la llengua i no tant en la societat.

El Manuel es va mostrar especialment crític amb el pes de la gramàtica en el currículum de llengües. Al fragment següent revela amb transparència el seu punt de vista. D'una banda, argumenta que la morfosintaxi que li han ensenyat ha estat dirigida a donar-li les eines per aprovar l'examen de Selectivitat. De l'altra, considera que l'ensenyament de l'estructura i les funcions de la llengua només és útil quan es vol esdevenir filòleg i dedicar-s'hi professionalment. Justifica aquest pensament afirmant que res del que va aprendre a l'aula de secundària de llengua serveix per estudiar fisioteràpia. Pensa que, de fet, tampoc necessita ser coneixedor de les teories gramaticals ni de l'estructura de la llengua per acomplir l'activitat de llegir i escriure.

Manuel a ver | en el instituto sí que es verdad que te ayudan a entender más lo que es la lengua | o sea la lengua no es solo para hablar | te enseñan la estructura de la lengua | que la lengua tiene muchas funciones | que la puedes variar de muchas maneras || pero la manera que te la explican es para que apruebes selectividad | no es una cosa para: dedicarte o para expresarte mejor | o sea lo que estás haciendo en bachillerato es prepararte para selectividad para poder llegar a lo que realmente quieres | entonces no se centran tanto en tu vida cotidiana: sino en algo más como teórico | pero lo práctico en general no lo:: no lo especifican | entonces ayudarme a hablar o a expresarme | a lo mejor los trabajos a como estructurarlos | pero a como expresarme:: no:: || o sea yo por ejemplo la morfosintaxis que hacía: no la necesito | o sea yo no:: escribir || indirectamente sí que sabes que tiene que haber un verbo y tal | pero no:: no haces la morfología cuando lees las frases ¿sabes? no:: no lo necesito

Cristina ya ya

Manuel que me va ir bien a lo mejor | pues mira:: en algún concurso cualquier cosa

La visió crítica envers l'estudi teòric de la llengua es mostra, en el discurs de l'Arnau, en forma de por envers els exàmens de morfologia. Argumenta que aquests exàmens —sobretot els de llengua castellana— eren molt difícils, fins i tot més complicats que els controls de lectura, que veia exercicis més assequibles —perquè entén les novel·les com històries possibles de recopilar a internet o amb l'ajuda dels companys. Aquesta és una jerarquia que contínuament es repeteix en els discursos dels informadors i sol anar acompanyada d'un argument que justifica una inversió de temps d'estudi més alta en les avaluacions de llengua que en les de lectura. Cal dir, però, que les matemàtiques es veien com l'assignatura més difícil, aquella que justificava estudiar per davant dels exàmens de llengua.

En el discurs de l'Arnau apareix una relació que també hem trobat repetida en el discurs del Jaime: la vergonya de no entendre, associada als coneixements estrictes de llengua i a les matemàtiques. Això coincideix amb el missatge social que dona l'educació, que conceptualitza aquestes assignatures com les més importants. La sensació de vergonya estava vinculada a la voluntat de ser vistos pels altres com a nois llestos i cultes. La idea de vergonya no formava part dels discursos que varen produir sobre els exàmens de lectura: el fet de no entendre un llibre o de suspendre'n un examen quedava justificat pel fet de no haver-lo llegit, i això nodria la identitat de l'estudiant mandrós que, malgrat ser llest, escollia dedicar el seu temps a d'altres qüestions.

Cristina ¿y para tí qué es un examen difícil de:: lengua? catalán castellano::

Arnau cualquier examen

Cristina cualquier examen

Arnau castellano:: de morfología | en cuanto a lo demás me es más fácil pero morfología es lo que más:: porque ya:: a partit de tercero | en castellano | casi nunca atendía en clase | lo veía difícil y me daba vergüenza sí no me lo sé

(Annex 2, C14: 966-971)

5.3.1.2 Literatura = llibres difícils

Els informadors associaven la idea de literatura amb llibres lingüísticament difícils. Per a ells, llegir literatura significa llegir llibres ‘enriquits’ lingüísticament en què l’autor mostra un alt domini de la llengua. I, en el fons, aquests actes els veien com a actes de demostració de la intel·ligència i el potencial de l’altre. Com a lectors, trobaven avorrits els llibres que percebien edulcorats lingüísticament. L’enriquiment discursiu feia que percebessin el llibre com un text ‘difícil’, ‘complicat’ o ‘espès’, que requeria llegir-lo ‘tranquil·lament’ i ‘aïlladament’. D’alguna manera, llegir els col·locava en una posició d’inferioritat respecte a l’escriptor, el professors i els companys que s’atrevien a llegir-lo i l’‘entenien’. La idea de l’enriquiment estava associada amb passatges descriptius de contextualització de la trama. El Manuel considerava que *Els miserables* era literatura però no les novel·les d’Agatha Christie. En parla en la interacció següent, en què explica que llegia llibres però no de literatura:

- Manuel** no leo mucho | a lo mejor me leo dos o tres libros por año pero me- diferentes tipos de lecturas | o sea un poco de todo | literatura nada | poesía nada
- Cristina** ¿qué es literatura?
- Manuel** literatura puede ser por ejemplo:: libros muy difíciles de entender que te los tienes que leer muy tranquilamente | novelas muy complicadas como Los miserables por ejemplo | que es muy espeso todo ¿sabes?
- Cristina** ¿has intentado esto?
- Manuel** Los miserables: nada | o sea- me leí un trozo y:: los miserables es- puedes hablar | el hombre va caminando a una iglesia | se tira cincuenta páginas literalmente describiendo esa iglesia y luego esa iglesia no vuelve a aparecer | | y sigue su camino | es un libro muy-pesadito | la gente que lo usa de literatura es “oi:: es muy enriquecido” y a mi todo esto me:: me cansa | no puedo | a mi que me enganche rápido el libro

(Annex 2, C12: 1490-1504)

La diferència que es marca entre “llibres” o “lectures” i “literatura” o “poesia” reproduceix una distinció similar a la terminologia emprada pels NEL entre literacitats «vernacles» i «dominants». Per als informadors, llegir ‘literatura’ o ‘poesia’ era el que veien com a lectures prestigioses, però com que no els ‘enganxaven’, es veien exclosos d’aquest capital simbòlic.

5.3.2 Representacions sobre la pràctica lectora acadèmica

Les representacions lectores dels informadors estaven condicionades per un conjunt de creences al voltant de la pràctica lectora acadèmica. Consideraven que el ‘bon lector’ era bàsicament el lector de literatura i poesia, en contrast amb el ‘mal lector’, al qual associaven la lectura d’altres textos o l’absència de lectura. Creien que interpretar un text implicava ‘trobar’ els significats en el text, i això legitimava diverses estratègies d’evitació de la lectura dels llibres, que es substituïen per d’altres textos com resums que suposaven que contenien la interpretació universal. D’altra banda, sentien que el professorat els forçaven a ser lectors quan no els venia de gust i que, tot plegat, tenia poc sentit fer esforços desmesurats quan els exàmens, creien, es podien aprovar sense llegir ‘el llibre’.

5.3.2.1 Llegir = llegir literatura

Especialment al primer conjunt d’entrevistes, va resultar evident que les converses que vaig tenir amb els informadors sobre les seves pràctiques i concepcions lectores es centraven en llibres que formaven part del cànon literari català i castellà com *La plaça del diamant*, *Nada*, el *Quixot* o *Els armaris negres*. Malgrat el meu interès particular per les seves pràctiques lectores vernacles, els informadors sempre acabaven redirigint la conversa cap als clàssics que havien estudiat. El fet d’haver-los tractat a l’aula els legitimava, en aquella situació d’entrevista, com a lectors (perquè en sabien alguna cosa). També els semblava més positiu per a la imatge social que desprenien presentar-se com a lectors de llibres que no pas com a lectors d’altres textos que veien com a ordinaris. Amb el temps vaig anar detectant un implícit absolutament dominant en la societat que guiava els seus discursos: l’assumpció que ‘llegir’ era ‘llegir literatura’.

En relació amb aquesta representació de la lectura i del lector, feien una divisió nítida entre els textos, classificant-los segons el format i el contingut. D'una banda, valoraven aquells textos que tenien aparença de llibre o manual, com a recursos de saviesa. De l'altra, pensaven que els textos d'una pàgina web, d'un correu electrònic o d'un mòbil eren textos trivials per a la comunicació quotidiana, i que no necessàriament estaven ni ben escrits ni deien veritats. D'altres textos com els diaris els valoraven segons el tema: els diaris principals es veien textos culturalment rellevants, però el diari d'esports es veia com un text no gaire seriós (per això el Manuel no veu l'Arnau com un lector, perquè no atribueix valor a ser lector de diaris d'esport). El Jaime em va parlar d'aquesta diferència:

Jaime un libro es mucho más elaborado | está trabajado | está pensado | tiene unas pautas | no sé | un correo electrónico lo lees al momento y:: no sé:: le darás media hora como mucho a un correo | pero como mucho | a un libro le puedes dar un mes | o todo un año | sí claro | hay pequeñas cosas que:: que cambian | no sé:: palabras | en vez de poner una poner otra | no sé

(Annex 2, C8: 1104-1109)

A mesura que vaig guanyar-me la confiança dels informadors, es va anar desfent aquesta imatge de “lectors de literatura canònica” i vaig poder accedir a les múltiples formes vernacles de lectura en què participaven. L'Arnau era un lector àvid de diaris d'esport (vegeu l'apartat 6.2) i havia intentat llegir biografies d'entrenadors de futbol. El Jaime llegia regularment manuals d'informàtica complexos, ja que era molt hàbil amb els ordinadors i volia ser un informàtic. També llegia articles i pàgines web sobre el karate, un esport que practicava. El Manuel llegia llibres èpics de fantasia sobre mons inventats o paral·lels (*El senyor dels anells*, *Harry Potter*), que no veia com a literatura. Li agradava jugar a jocs de rol i d'estratègia i també llegia les revistes i els llibres guia dels jocs.

Tots van reaccionar amb sorpresa quan els deia que, des del meu punt de vista, aquells textos eren complexos i difícils de llegir i d'entendre per a mi.

Mostraven estranyament envers la idea d'acceptar la qualitat i la complexitat d'aquests textos que estaven acostumats a llegir. Aquesta tensió feia patent en quina mesura la identitat lectora que havien construït a l'institut com a 'poc' o 'mal' estudiants eclipsava d'altres situacions en les quals sí que llegien.

5.3.2.2 El significat del text és al text

Tots consideraven que el més important en les activitats d'avaluació de les assignatures de Català i Castellà era entendre el text de la manera que l'havia explicat el professor. Tots van mostrar consciència que la funció del professor era ajudar-los a 'extreure' els significats dels textos explicant-los els complicadíssims conceptes de teoria literària i poètica per entendre les qüestions clau del llibre o el poema. Això va portar l'Arnau a la conclusió que, quan escrivia un text sobre una lectura obligatòria, el més intel·ligent era insertar-hi definicions breus d'aquests conceptes i no tant haver llegit el llibre: havia localitzat les formes discursives que el professorat sol tenir en compte per valorar la comprensió lectora.

Al context acadèmic, els conceptes eren més importants que la història. Això legitimava que fessin cerques a internet per obtenir les interpretacions dels llibres. El Jaime explicava com buscaven la trama dels llibres en línia: el més important era "tratar de entender lo que dice | y explicarlo con mis palabras y:: pero también copiarlo tal y como lo pone | o sea:: copiarlo y escribirlo" (C8: 303-310). El Jaime havia entès la importància de la normativa i el discurs i trobava en discursos sobre els llibres ja escrits la manera de resoldre aquesta qüestió. Els informadors consideraven que el significat dels textos era a l'interior seu i que el podien extreure els experts com els seus professors, a qui veien com persones més intel·ligents. No creien en les seves interpretacions i per això buscaven d'altres recursos per obtenir les interpretacions "legitimades" dels docents.

Els informadors van mostrar admiració pels coneixements d'alguns dels professors, malgrat que a l'aula es comportessin de manera rebel. Al fragment següent, l'Arnau parla dels professors de ciències socials i de cultura clàssica. A ell les assignatures li agradaven si li agradaven els professors. La clau perquè li agradessin els professors era veure'ls cultes i sentir que per a ell d'alguna manera eren especials. L'Arnau donava molt de valor al fet que els professors el cuidessin i que afavorissin tenir-hi una 'relació personal'. Sentia que existir humanament (i no només acadèmicament) per al professor, ho canviava tot:

Cristina ¿y hay alguna asignatura que te:: guste más?
Arnau bueno:: también depende del profesor porque | o sea | el año pasao por ejemplo sociales no me gustaba para nada | y este año pues sí | sociales tengo un profesor que: | que me ha ido muy bien además | además tengo | relación personal con él que:: no sé que me llevo muy bien | y con el profesor de cultura clásica al verle pues no sé mucho más listo y que razona mucho más las cosas pues me gusta mucho

(Annex 2, C1: 38-43)

5.3.2.3 Llegir és avorrit perquè és obligatori

La idea que la lectura acadèmica era avorrida perquè era obligatòria (Chartier 2007) es repeteix al llarg de les entrevistes. Actua simultàniament com una queixa i com a argument per justificar el desinterès. De fet, aquesta era una actitud global envers 'la doctrina moral del deure' promoguda pels pares i els professors. Per als informadors, diferents tipus de lectures eren possibles segons els gustos textuais i els objectius de la situació, tal com argumenta el Jaime en aquesta conversa que es desencadena quan comentaven si a un amic del grup, el Santi, li agradava llegir o no. L'Arnau el veia com un lector àvid i el Jaime ho va posar en dubte:

Arnau sabe mucho él ((*refiriéndose a Santi*)) aunque haya hecho ya cuarto: también
Jaime una cosa es que lea por leer | otra que le obliguen y la otra porque: le guste | no? | yo no sé si cogerá algún libro | y se lo leerá
Arnau no lo sé porque tampoco xx
Cristina qué diferencia hay entre leer y: leer por obligación?
Jaime no sé leer por leer es cuando te lo mandan en el instituto o:: | cuando bueno estudiás pues lees | bueno sí 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

(Annex 2, C3: 228-236)

En aquesta colla, les lectures acadèmiques s'associaven a una situació de lectura en què algú estava obligat per la institució acadèmica (representada pel professor) a llegir d'una manera concreta en un moment particular de la seva vida i amb objectius imposats. Excepte el Ferran, es sentien forçats a ser lectors sense sentir-se connectats amb el rol de lector i d'estudiant. Tampoc connectaven amb els discursos sobre la lectura com 'un plaer' que ens fa més savis i més bones persones. Excepte al Ferran, llegir a l'institut els feia sentir 'poc savis'.

És interessant remarcar diferències en l'actitud que mostraven envers l'acceptació de l'obligació. En el cas de l'Arnau, el Jaime i el Manuel, el desinterès per la lectura significava una manca de compromís amb la tasca acadèmica que implicava lectura extensiva de llibres. D'altra banda, el Ferran aconseguia fer les activitats d'avaluació lectora fins i tot quan el llibre no li agradava. Vaig explorar aquesta actitud més a fons i el que guiava aquesta participació positiva en les pràctiques de lectura era l'automotivació de no decebre la seva xarxa social, sobretot els professors i els pares. Volia mantenir la imatge escolar que s'havia guanyat de ser 'el millor estudiant de la classe'. També tenia por al fracàs i volia sentir-se i ser vist com algú educat i culte: "nunca he querido ser un ignorante".

5.3.2.4 “El libro es completamente innecesario para la Selectividad”

El Manuel considerava que no calia llegir la novel·la per aprovar l'examen de Selectivitat. Havia observat que, en el fons, les preguntes plantejades en aquesta avaluació estaven orientades a la sintaxi i, per tant, el text funcionava com a excusa o context per avaluar qüestions determinades de llengua.

D'altra banda, considerava que les preguntes dirigides a la trama del llibre eren esquivables (perquè l'examen ofería diverses opcions per triar). Argumentava que, en cas de no haver llegit el llibre, sempre podies fer "lo mínimo", tenint en compte allò que et sonava del llibre, que en teoria s'havia treballat a l'aula. El Manuel va anar més lluny subratllant que per la mecànica mateixa dels exercicis, aquests es podien respondre t'haguessis llegit o no el llibre. La reflexió el porta a queixar-se del tipus de lectura que a l'institut s'escull com a obligatòria (sense saber que se sol fixar per la Generalitat), que troba poc dinàmiques:

- Manuel** eh:: Nada de Carmen Laforet | pero que es esto | simplemente es el texto | la mayoría es sintaxis | tienes que hacer un resumen | o un comentario | pero que si no te has leído el libro | lo puedes hacer perfectamente | lo mínimo
- Cristina** ¿cómo-cómo lo haces si no te has leído el libro?
- Manuel** pues igual | o sea es un texto | y además las preguntas te las hacen del texto | o sea con que tengas el texto ya está | y luego hay una pregunta que te dice "explica los personajes del libro" y si no te lo has leído bien ((*puedes elegir*)) un comentario argumentativo | pues:: nos preguntaron un viaje que te gustaría hacer | o algo así | algo raro | pues hacer un texto argumentativo y yo conozco de siempre el argumentativo | y ya está | o sea te dan dos opciones | o sea el libro es completamente innecesario para la selectividad | pero mira | lo creen que:: || o sea yo considero que haya libros que se puedan leer o que sean obligatorios | pero que cojan uno con más de:: de:: garbo

(Annex 2, C12: 1608-1619)

Aquesta visió pragmàtica de la lectura a l'institut també marcava les representacions dels altres informadors, excepte la del Ferran, que es movia per d'altres paràmetres.

5.3.3 Pràctiques i usos textuais associats a les tasques acadèmiques

Ara passem a explorar si els models implícits que els informadors tenien sobre la lectura eren consistents amb les maneres generals de participar en les pràctiques de lectura acadèmiques. Veurem que el seu comportament estava nodrit pels valors i les creences anteriors, les seves representacions i

sentiments sobre la lectura canònica, i les idees sobre com els textos haurien de ser interpretats en les classes de llengua i literatura. Els punts següents mostren que la pràctica escolar al voltant de la lectura està emmotllada per valors, creences i expectatives que els informadors portaven a les circumstàncies de la tasca escolar (deures o avaluació). Seguidament, veurem que la imatge que els informadors projectaven com a ‘poc lectors’ sense interessos literaris estava supeditada a una representació de la cultura lectora en què el llibre (i no qualsevol forma textual) constituïa una peça central del procés d’aprenentatge.

5.3.3.1 Un lema: no llegeixis fins que sigui inevitable

Cap dels informadors recordaven haver preparat cap prova d’avaluació lectora d’un llibre amb temps i tranquil·litat. Solien esperar fins que la imminència de la situació (l’examen, el treball escrit o la presentació oral) els feia reaccionar. Ateses les circumstàncies, el Ferran solia llegir el llibre al més ràpid possible, en un parell de tardes. Tenia força habilitat construint una representació plausible sobre la història del llibre a partir de la lectura escanejada i selectiva de la novel·la, combinada amb una lectura intensiva dels fragments que li semblaven clau.

En contrast, els altres preferien evitar l’ansietat que la situació comportava traient-se del davant la possibilitat de llegir el llibre, i optant per buscar d’altres recursos més factibles: “prefiero aprender escuchando las explicaciones de otros” (Jaime). Solien posar en joc una estratègia que podríem denominar “estudiar les lectures”. Solien invertir temps recollint informació i reflexions d’altres persones sobre el llibre. Com hem vist, el Jaime definia aquesta dinàmica com la llei del mínim esforç (vegeu l’apartat 5.2.2). Al fragment següent parla críticament sobre les restriccions i les conseqüències de llegir resums en lloc dels llibres. El que és rellevant aquí és que mostra consciència del que pot i del que no pot fer havent llegit només

el resum. La seva narrativa també mostra que les estratègies d'evitació de la lectura no sempre tenen un final feliç a Batxillerat (però als cursos anteriors sí que funcionen):

- Jaime** la idea era coger la máxima información sin hacer nada [...] hacer lo mínimo posible | es la ley del mínimo esfuerzo [...] nunca-nunca-nunca hay la suficiente | porque el profe siempre pregunta cosas más específicas | lo que acabamos teniendo siempre es la idea general | la idea general de qué trata la historia | de cuáles son los personajes más importantes | y qué problema tenía cada uno | pero:: la idea:: es eso | frases retóricas y cosas muy puntuales | ¿qué quiere decir esto? y:: de qué color llevaba el vestido la (x) y no sé qué:: no sé | no los sé ¡no me he leído el libro! ni en un resumen lo pone | en un resumen explica un poco el argumento del texto
- Cristina** pero aun así lograbais aprobar ¿no?
- Jaime** sí:: claro | con un cinco o:: así | porque respondíamos lo que era más general | pero:: en bachillerato no sirve esto | yo lo intenté y:: y no | y no sirve | no | y con un libro que hemos repetido bastantes veces | Tirant lo Blanc [...] busqué solo un resumen y:: que era lo más importante | y resúmenes de trabajos que eran de tirant lo blanc | pero nada | llegué al tres con algo | creo

(Annex 2, C8: 1171-1196)

La diferència principal entre el comportament lector del Ferran i el dels altres era que ell intentava seguir els rituals de lectura malgrat la situació adversa. Els altres, en canvi, solien trencar totes les regles acadèmiques, i no podien apreciar els detalls de l'estil o la trama. En conseqüència, no podien introduir aquest tipus d'observacions als contextos d'avaluació, generalment treballs o exàmens escrits. Això podria explicar per què, malgrat que el Ferran no llegís tota la novel·la, es comportés, al context d'avaluació, com si l'hagués llegit sencera. Hi havia una altra variable que l'afavoria i era el domini de la redacció i la seva bona reputació a l'institut.

5.3.3.2 Estratègies per evitar els rituals de lectura

Vam explorar a fons, en el cas de l'Arnau, les conseqüències actitudinals acadèmiques quan va decidir que volia aprovar l'ESO. Va començar a prendre consciència que havia perdut molt de temps escolar i que la realització de les activitats li implicava més esforç i temps que als companys, que eren un any menors. Es comparava amb ells i es frustrava quan veia que

les seves notes seguien sent baixes i no reflectien els sacrificis que considerava que havia fet. La consciència d'aquestes dificultats li provocava desil·lusió i aleshores va començar a desenvolupar estratègies diverses per resoldre les activitats acadèmiques, com els informadors de Brozo (2000). Des del seu punt de vista, el motiu de les estratègies que posava en joc per no llegir la novel·la de lectura obligatòria era que no li interessava la història. Considerava que ho feia malament, però que “s’ho currava”:

Arnau los que me empiezo a leer que me mandan en el colegio mismo | empiezo a leer y luego ya cuando ya llevo muchos: | unos capitulos y tal y que no me interesa la historia ya | leérmelo solo por:: que me lo he de leer por obligación ya no me gusta | y por eso | luego pasas: | y coges internet y:: buscas resúmenes
Jaime el trabajo ¿no? ((*riéndose*))
Cristina ¿tú también lo haces?
Jaime bueno | aquí él me enseñó
Cristina ¿tú le enseñaste?
Jaime siempre | a ver | siempre lo hemos hecho así
Arnau lo hacemos mal | pero nos lo curramos

(Annex 2, C3: 88-98)

Tal com ell explica al fragment següent li permetien abordar l'objectiu d'aprovar l'examen o el treball:

Arnau la mayoría de veces me hacen hacer un examen sobre el libro | o sea leerme el libro y después hay unas preguntas y todo | y leerme las preguntas y luego pues poder contestar las preguntas en el examen y ya está [...] si veo que ya aprobaré sin la lectura la asignatura | pues no tengo necesidad de leer pues no me lo voy a leer | tengo necesidad de aprobármelo

(Annex 2, C1: 1026-1035)

A continuació, descrivim el conjunt de maniobres d'evitació de la lectura de l'Arnau en les assignatures de Llengua i Literatura.

— *La recopilació de resums.* Amb l'objectiu de ser capaç d'escriure un comentari literari d'un text de lectura obligatòria, l'Arnau buscava resums a internet: “si lo veo ya lo puedo hacer”. Era un recurs que concebia com una font d'informació il·limitada en la qual confiava

cegament. Davant de diversos resums, solia escollir el més curt i després el memoritzava. Això li permetia demostrar al professor que havia llegit i entès el llibre, tot i ser fals:

- Cristina** cuando tienes que hacer un examen ¿tú primer recurso cuál es?
Arnau es:: resúmenes de otros | a ver si los tienen hecho:: resumido | o alguna cosa así [...] luego algún trabajo | y luego internet | ya está [...] si no encuentro nada en internet | que lo dudo | cojo la enciclopedia [...] ((*en internet*)) a la hora de buscar cada cosa tengo mis truquillos y todo
Cristina a ver | cuéntame alguno ((*se rien*))
Arnau ná:: busco en google y si en google no está | pues el rincón del vago | pongo:: un nombre que crea que sí que va a salir de eso | y luego cuantos trabajos encuentre | veo las páginas | ((*y me quedo con*)) el de menos páginas
(Annex 2, C2: 829-844)

- *Trucar a l'alumne més llest de la classe.* Establir relacions interessades amb els ‘més llestos’ de la classe i escoltar les seves converses sobre els llibres l’ajudava a dirigir els esforços en l’estudi. La relació amb el Ferran va funcionar fins que l’Arnau va repetir. Aleshores va decidir portar-se ‘bastant bé’ amb la noia més llesta de la classe, encara que ella estava al grupet dels ‘empollons’. La va definir en aquests termes: “es digamos la niña perfecta más o menos | o sea:: al profe le cae muy bien | a los padres ((*también les cae muy bien*)) | está todo el día estudiando | muy buena chica además | me cae muy bien” (C2: 514-515).
- *L'accés clandestí a l'examen.* L’Arnau també col·laborava en una xarxa escolar d’amics que se les enginyaven para aconseguir les preguntes de l’examen. Com que com a mínim hi havia dues classes del mateix curs, sempre n’hi havia una que feia primer l’examen. Aquesta tenia la responsabilitat d’escriure les preguntes a la taula, de manera que just després de l’examen algú de l’altre grup entrava a l’aula i les copiava en un full que després fotocopiaven entre els amics:

- Cristina** ¿y cómo sabéis lo que van a preguntar?
Arnau por otras clases que han hecho el examen antes | o por preguntarle al profe qué es lo que entrará | o qué es lo que entrará segurísimo | y allí ya pues:: | una

idea más o menos | o luego si alguien tiene el examen antes | el primero que hace:: digamos el examen | hay uno de ellos que apunta las preguntas en el mesa | luego de esas mesas pasan a una hoja y luego fotocopia | y rula por todos ((*se río*))

(Annex 2, C2: 495-500)

— *Les “chuletillas recordatorio”*. L’Arnau havia desenvolupat una gran capacitat per elaborar els petits escrits amb informació essencial, anomenats “txuletetes” en l’argot juvenil. Tot i que el sistema acadèmic no les reconegui com una tècnica legítima d’aprenentatge, aquesta pràctica requereix un esforç complex de síntesi i de selecció de dades rellevants, a més d’un càlcul interessant sobre els continguts que són susceptibles de ser preguntats en un examen. L’Arnau no considerava les txuletetes com una trampa sinó com un suport mnemotècnic, tal com es dedueix del fragment següent en el qual descriu com elaborava les txuletetes:

Arnau siempre que tengo exámenes me pongo aquí ((*en la biblioteca*)) | cojo el libro | me hago siempre los resúmenes del tema | luego me los pongo en formato pa’entender | y lo voy entendiendo y luego memorizando | prefiero coger el libro ((*que los apuntes de clase*)) [...] y siempre me pongo aquí en la mano | digamos | chuletillas de recordatorios digamos | porque cuando estudio me lo memorizo bastante | y así cuando:: sé cómo empieza ya sé como acaba [...] y todos los profesores lo saben | cuando empiezo el examen ((*me dicen*)) ¿a ver? | y siempre tengo una listilla de nombres | y tampoco me dicen nada

Arnau o sea que se la enseñas

Cristina ¡no! ¡no! se lo enseño si me dicen algo | digo léetelo y ya verás como no es una chuleta

(Annex 2, C2: 435-452)

Hem vist que l’Arnau invertia molt de temps informant-se sobre les lectures obligatòries, a través d’una multiplicitat de recursos textuais i humans. El més rellevant aquí és que l’Arnau gestionava i processava totes aquestes informacions en una interpretació integrada que li permetia conèixer les històries dels llibres per després poder parlar-ne als contextos d’avaluació. A través d’aquestes estratègies vernacles d’evitació de la lectura l’Arnau desafïava els camins preestablerts pels rituals de la pràctica lectora acadèmica. Aquestes accions no es traduïen en aprenentatges reals sinó que li servien per

poder parlar dels llibres que no havia llegit, tot i que sovint no eren suficients per aprovar.

Aquesta descripció reforça la idea que hem plantejat abans que, per a l'Arnau i als seus amics, llegir significava accedir a la informació continguda en un llibre (trama, personatges, anècdotes), sense importar tant el processament del llenguatge. L'Arnau trobava en la còpia o la paràfrasi d'anàlisis literàries escrites o orals realitzades per altres, una interpretació digerida dels textos amb reflexions que li semblaven convincents. Aquestes maniobres d'evitació de la lectura demostren que l'Arnau no havia aconseguit apropiarse dels valors, els coneixements i les pràctiques que el sistema acadèmic exigeix i que fan que un estudiant s'integri exitosament en la comunitat sociocultural de l'aula. Tot i que l'Arnau sabia que implicava formalment ser un bon estudiant i un bon lector a l'institut, era massa tard per construir aquesta identitat.

5.3.3.3 Parlar i escriure sobre els llibres

Presentem ara l'anàlisi de dues narracions en les quals l'Arnau explica com es recolzen en d'altres recursos per elaborar un treball escrit d'un llibre de lectura obligatòria, *l'Illa del tresor*, de Robert Louis Stevenson:

Arnau este me lo leí | | en segundo [...] me gustó bastante porque me lo 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 tresor” | 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 | 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 ((*de internet*)) y el mismo trabajo está en: estas páginas web | si lo veo ya lo puedo hacer

(Annex 2, C2: 802-822)

En realitat, l'Arnau no va llegir el llibre, tal com ens va confessar en una trobada posterior. De la seva narració sorprèn el fet que, d'entrada, afirmi

que va llegir-lo (“este me lo lei”) i que, seguidament, el valori (“me gustó bastante”), tal com acadèmicament i socialment s’espera que es comportin els lectors. En realitat, li va agradar “porque (...) justo miré la tele y puso “l’Illa del tresor”. També és interessant observar com presenta en un to gairebé èpic els inconvenients que van sorgir quan intentava llegir-lo (“me daba palo”; “se me hacía pesao”; “me quedaban dos días”) i la suma de casualitats que van permetre preparar la presentació oral sense llegir el llibre (“justo miré la tele y puso “l’illa del tresor”; “¡qué buena suerte tuve!”; “justo encontré el trabajo en el rincón del vago”).

La seva narració delata dues creences que actuen sobre la pràctica lectora acadèmica per part dels estudiants. D’una banda, considera que els professors preparen les preguntes dels treballs i dels exàmens de lectura consultant pàgines web. Aquesta idea justifica que ell prepari les respostes amb els mateixos procediments (“lo cojo de internet y muchos profesores lo cogen”). D’altra banda, entén que el que converteix algú en lector és el fet de disposar d’informació que permeti parlar o escriure sobre el llibre suposadament llegit, i no tant el procés lingüístic i interpretatiu del text en si mateix. Des del seu punt de vista, en el context d’un exercici acadèmic, un resum trobat a internet o una versió cinematogràfica pràcticament equivalen a la lectura completa d’un llibre.

Certament, invertia molt de temps a informar-se sobre el llibre, i després a gestionar i processar aquestes informacions en una interpretació integrada. Com que per a ell, en el context d’un exercici acadèmic, llegir significava accedir a la informació general continguda en un llibre (trama, personatges i anècdotes), les estratègies d’evitació de lectura descrites anteriorment estaven justificades. El seu discurs sobre la lectura articulava aquests atenuants morals.

Passem ara a un segon exemple per veure com l'Arnau parlava dels llibres que no havia llegit. En la interacció següent afirma que “ya sabe” la història de *El Quixot*, en disposar d'informació clau sobre el desenvolupament de la narració.

- Arnau** [...] a mí siempre me ha gustado el quijote | es una historia bastante rara y todo | y me gusta bastante
- Cristina** ¿por qué?
- Arnau** porque ya: tengo información sobre ello | de tantas veces que lo he hecho | ya me lo sé
- Cristina** o sea tú crees que sí: te cuentan | antes de leer un libro | [sí te cuentan la historia-
- Arnau** 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
- Cristina** ¿y por qué te impactan [esta::s-
- Arnau** no:] | porque las he repetido tantas veces ya que:: | que he 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 quedao | pero bueno

(Annex 2, C2: 1167-1180)

El fet d'haver estudiat *El Quixot* a classe sense haver-lo processat personalment no era, per a l'Arnau, raó suficient per no poder establir un judici de valor crític sobre la història. De fet, en l'extracte anterior afirma que el llibre li agrada força precisament perquè el coneix, i ho demostra narrant a la seva manera, en un to informal, la sortida patètica del protagonista. En un altre moment de l'entrevista que no queda recollit en aquesta cita, afirma haver llegit el llibre quatre vegades (vegeu l'apartat 3.7.3), una cada d'any al llarg de l'ESO, detall que encara explicita més la seva confusió entre la lectura cognitiva pròpiament i el coneixement social i acadèmic d'un llibre que es pot adquirir a través de recursos externs al mateix llibre. Quan vam observar la biblioteca de la seva habitació, l'Arnau no tenia cap exemplar d'aquest llibre, i això ens va fer pensar en les conseqüències de l'ús sistemàtic dels llibres de text a l'aula. L'objectiu dels manuals escolars és donar una formació literària global a l'alumne, i és per això que compilen fragments que

promouen la lectura fragmentària i substitueixen la lectura completa dels originals. Seria important explorar, en d'altres estudis, en quina mesura la naturalització d'aquesta dinàmica afecta el tipus de lectura i l'hàbit lector dels joves.

A través d'aquests dos exemples hem vist com l'Arnau evitava sistemàticament la pràctica de lectura en l'àmbit acadèmic i que trobava subterfugis paral·lels als convencionals per desenvolupar l'objectiu que implica llegir un llibre en aquest context (presentar un treball escrit, fer una exposició o preparar un examen). És important subratllar aquí que malgrat que l'Arnau i els seus amics hagin aconseguit, de vegades, acomplir l'objectiu, en realitat no es produeix l'aprenentatge lingüístic i cognitiu esperat.

5.4 Els posicionaments lectors individuals

La història de vida lectora que hem reconstruït per a cada informador (vegeu el capítol 4) fa evident el posicionament personal envers la lectura que articula les respectives identitats lectores. A continuació hem seleccionat per a cada informador un fragment de les entrevistes on es posicionaven clarament envers la idea de lectura. Els fragments seleccionats són representatius dels posicionaments que els informadors van adoptar al llarg de les entrevistes, fixant-nos en les construccions discursives de la identitat lectora manifestades en les seves narratives. En conjunt, mostren que els informadors es defineixen en relació amb la idea que tenen del 'bon lector (acadèmic)'. També mostra que el procés de construcció de les seves identitats lectores està interferit pel discurs escolar sobre la lectura i el contradiscurs de la colla. Des de la tensió entre aquests discursos construeixen creences sobre el llegir i imatges d'ells mateixos com a lectors, que condicionen el seu comportament i participació en les pràctiques lectores dominants.

5.4.1 L'Arnau: “Aunque lea poco yo sé que soy listo”

Arnau [...] 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 | 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 concentrarme en: en entenderlo y todo | y luego hacer que me guste

(Annex 2, C1: 697-702)

D'aquest fragment es pot inferir que, per a l'Arnau, llegir, cultura i intel·ligència estan relacionats. De fet, així és com els 'bons lectors' s'acostumen a representar socialment i a l'escola. La tensió apareix quan ell es defineix com un 'poc lector' i es resisteix a acceptar el que —segons el seu punt de vista— aquesta etiqueta comporta en termes de cultura i intel·ligència (els poc lectors són poc intel·ligents, poc cultes). Aleshores, intenta combinar les dues perspectives definint-se com un noi llest que no llegeix gaire. L'Arnau està reinterpretant una posició social que li és oferida (mal lector, mal estudiant) en conjunt amb la posició que desitjaria tenir (bon lector, ser intel·ligent).

La idea de ser 'llest' i 'culte' impregna el discurs de l'Arnau. Vol que el vegin com algú llest i sol afirmar-se com a culte en d'altres àmbits diferent a l'acadèmic (“soy culto digamos en deporte”). En l'àmbit acadèmic reconeix la cultura d'alguns dels professors. En aquest fragment explica com percep l'Abel, un dels professors a qui admira:

Arnau porque es un:: él es como a mí me gustaría ser a lo mejor | da una respuesta a lo que yo tengo digamos siempre por pregunta | ((*le pregunto al profesor*)) ¿y por qué tal y cual? y a lo mejor él te dice “pum-pum-pum-pum” y te quedas ¡ostia! ¡me lo ha dicho! | y te quedas ¡ostia! yo quiero también poder a lo mejor a decir a un chaval “tal y tal y cual | sé qué::” | no sé | esas cosas | ser culto sobre todo | que:: voy mucho más retrasao lo sé pero- | puedes ser culto a lo mejor leyendo un libro | digamos pues yo viendo deporte deporte deporte | soy culto digamos en deporte | le puedo dirigir a un chaval “a lo mejor eres muy:: tienes ganas de mucho y a lo mejor puedes ir más tranquilo y tal” | esto lo podré ver más adelante a lo mejor | que a lo mejor tú te especializas en que eres muy listo y cuentas lo que tú quieras | y

5.4.2 El Jaime: “Soy el único que no lee”

El fragment següent, extret d’una entrevista en parella amb l’Arnau i el Jaime, fa evident el posicionament resistent envers la lectura recollit al subtítol. En aquesta seqüència estem comentant l’eslògan d’un dels anuncis del Ministeri de d'Educació i Cultura que forma part de la campanya de foment de la lectura. L’eslògan es coneix com “si tú lees, ellos leen” i està enfocat a potenciar la pràctica lectora familiar conscienciant els pares del rol que tenen en l'educació lectora dels fills. La idea central que transmet és que l’hàbit lector de les noves generacions s’educa amb l’exemple dels pares, tal com es fa evident en la situació quotidiana que reproduceix: un pare llegint i la seva filla que l’imita. El Jaime presenta la seva situació com exemple que la idea del Ministeri no el representa, ja que en la seva família “tothom” llegeix excepte ell.

Cristina [...] hay un anuncio del ministerio [...] que había una niña que estaba leyendo el diario y al:: | y el padre al lado | leyendo el diario
Arnau aaaalaaa! | sí sí sí | sí lo he visto
Cristina que decía | si tu lees
Arnau ellos leen
Jaime pues en mi casa no es así ((*riéndose*)) | en mi casa mis padres son fanáticos a leer | y mi hermana | | y yo soy el único que de verdad no me gusta [...] yo de mi hermana me acuerdo esta época | yo tenía doce años | mi hermana tenía dieciséis diecisiete | allí empezó a leer más o menos [...] y ahora es cuando:: | más o menos leo un poco más | me leo mis libros

(Annex 2, C3: 1879-1894)

Per entendre el cas del Manuel, cal donar sentit a la aparent contradicció en el seu discurs. En el context familiar es defineix com l’únic que no llegeix i a l’institut, es defineix com un d’aquells estudiants que de tant en tant aproven sense haver llegit els llibres ni estudiar. En canvi, afirma que llegeix llibres de psicologia i manuals d’informàtica que li interessin. El Manuel havia construït un doble discurs lligat a una “pose” adolescent (ser gandul i no llegir) coherent amb una marca de la colla.

5.4.3 El Manuel: “No soy un gran lector pero he leído varias cosas”

Manuel no soy un gran lector | pero me he leído diferentes cosas | me he leído las historias de detectives de Sherlock Holmes | intriga y suspense como autor de Mister Hyde | Agatha Christie | también me he leído algunas aventuras | Harry Potter | Eragon y alguno de estos | ahora estoy con novelas históricas de Patric O’Brien | novelas navales | me quiero empezar el Conde de Montecristo | me sigo leyendo algo de Agata Christie | o sea no leo mucho | a lo mejor me leo dos o tres libros por año pero me-diferentes tipos de lecturas | o sea un poco de todo | literatura nada | poesía nada

(Annex 2, C12: 1485-1492)

El Manuel organitza la seva narrativa negociant la identitat amb la idea del ‘gran lector’. Nega que sigui un gran lector i afegeix un “pero” per indicar que ha llegit diverses “coses” que va enumerant. Els llibres que anomena a través de l’escriptor o escriptora van acompanyats d’un descriptor del gènere textual (per exemple “historias de detectives de Sherlock Holmes”). La descripció espontània dels llibres que ha llegit denota que els té presents i que formen part del seu món. Té clar els gèneres i els autors. Sorpren que conclouï “o sea no leo mucho | a lo mejor me leo dos o tres libros por año”. Els llibres que menciona (excepte Mister Hyde) formen part de les seves lectures personals i no escolars.

Afirma que llegeix dos o tres llibres a l’any, però sembla que la quantitat i sobretot els gèneres no són suficients per definir-se com un gran lector. La idea de la quantitat i el gènere és important en la seva definició d’ell mateix com a lector. Afirma que llegeix “un poco de todo” però puntualitza “literatura nada | poesía nada”. Per tant, la posició com a lector que adopta està condicionada per aquesta concepció dels lectors com a lectors de literatura o poesia, que són els gèneres més estudiats a l’institut (el teatre i l’assaig s’estudien menys), i per una visió restringida de la literatura.

5.4.4 El Ferran: “Sé que si lees, aprendes”

Ferran yo sé que leyendo aprendes | o sea:: si lees te-te:: supongo que será más fácil aprender | te-te quedarás con las cosas más | aprendes vocabulario aprendes a escribir bien | no haces faltas

(Annex 2, C11: 689-691)

El Ferran és, dels quatre, el més responsable a l'institut, el més acadèmic. El Ferran juga al joc acadèmic com fan els seus amics, però amb la diferència que llegeix els llibres de lectura obligatòria. Combina la lectura del text amb les estratègies dels seus amics, com per exemple, buscar els resums dels llibres o veure'n la versió cinematogràfica. Al fragment anterior, s'observa que l'enfocament del seu discurs difereix dels altres. El Ferran es veu i és vist pels altres com un 'bon lector' i el seu discurs sobre si mateix com a lector respon a aquesta identitat socialment construïda i “rebuda”. Remarca sobretot el lligam entre la lectura i l'aprenentatge (“sé que leyendo aprendes”), revelant la suposició que llegir condueix a l'aprenentatge d'alguna cosa. En desplegar el discurs limita l'aprenentatge al domini de la llengua normativa (“aprendes vocabulario”; “no hacer faltas”) i de la redacció (“aprendes a escribir bien”). El seu discurs també revela la concepció que defineix el domini discursiu amb el domini del vocabulari i la llengua normativa.

El Ferran ha construït una identitat lectora acadèmica, tal com socialment s'espera, i en parla en conseqüència. El contrast amb els amics és que no llegeix gaire al marge de l'institut. La seva activitat lectora es concentra a l'escola, i la lectura al marge del currículum escolar i dels exàmens és excepcional i força mediàtica, com quan va llegir *Harry Potter*.

La seva explicació és que no els pot comprar i, certament, la situació econòmica del Ferran és més complicada que la dels altres tres. Em va dir: “yo no tengo mucho dinero pa'comprarlos” (C11: 964). Per això, quan

realment vol llegir un llibre, el demana a algú. La mare a vegades vol llegir un llibre i el Ferran l'intenta aconseguir de la seva xarxa social, per no comprar-lo. En el cas de Harry Potter, se n'ha pogut comprar quatre i la resta l'hi han deixat.

Tot i que l'activitat lectora del Ferran se centri només en els llibres obligatoris de l'institut, els altres el veuen com un lector ferm i actiu. L'Arnau fins i tot l'enveja una mica:

Cristina ¿y tu mejor amigo cómo se llama?
Arnau Ferran [...] superdetodo no es | es digamos un poco empollón | pero:: sí es muy listo y le gusta leer | es el que: digamos que se pasa los libros con mis amigos y todo | él se pasa bastantes (...) lo envidio que a él le guste tanto todo esto | que luego a la hora de sacar un examen saque un nueve y: aunque se haya esforzao mucho | pues a mí me gusta | que ojalá yo me lo pudiera leer | y me los supiera tan bien como él | pero no
(Annex 2, C1: 826-840)

5.5 Reposicionaments lletrats en l'àmbit laboral

En aquest apartat analitzem dos exemples relacionats amb l'ús dels textos a l'entorn laboral. El primer descriu com l'Arnau emprà la tècnica de fer resums per “estudiar per a la feina”. El segon il·lustra un aprenentatge fonamental relacionat amb la llengua, que ocorre al lloc de treball, quan l'Arnau ja havia abandonat l'institut. Ambdues narracions revelen un canvi de posicionament envers la importància de la normativa lingüística.

5.5.1 Estudiar per a la feina

Quan l'Arnau va abandonar l'institut va inscriure's a una escola vocacional privada per estudiar el mòdul d'educació física. Per pagar les taxes va començar a treballar en una botiga de cafè molt coneguda, situada al centre de Barcelona. Als quatre mesos, el van ascendir d'ajudant de botiga a venedor. La feina requeria vestir-se amb elegància i formalitat, i comunicar-se amb els clients amb un “peloteo máximo”. Potser els havia d'explicar amb

detall com funcionava una de les màquines que venia o potser els havia d'explicar l'origen dels cafès i descriure'n l'aroma amb metàfores interessants.

Quan tenia temps, fora de l'horari de treball, l'Arnau estudiava per a la feina (“estudio para el trabajo”) per poder explicar als clients “perfectamente” les característiques i el funcionament de les cafeteres. També s'aprenia de memòria l'origen i les virtuts dels cafès i diverses metàfores suggerents per definir-ne el sabor. A més, a la plantilla cada mes els feien “una especie de examen”: un examinador es presentava de “paisano” (l'anomenen “el misterioso”) i si considerava bo el tracte dels treballadors amb el client, aleshores els donaven un incentiu econòmic.

El que l'Arnau trobava més difícil era tractar el client amb formalitat i comunicar-s'hi amb un discurs sofisticat i acurat. Aleshores va començar a “estudiar” amb l'objectiu de fer bé la seva feina. Li havien donat un manual del grup de botigues, amb tota la informació que el treballador necessitava per desenvolupar la feina (vegeu l'AIP_13 a l'annex 4) . En el següent fragment l'Arnau descriu el contingut del manual, que havia llegit amb atenció i havia processat fent esquemes.

Arnau (...) tengo todo-todas las características de cada café | después todas las máquinas | después de donde provienen todos los cafés | después de lo que sacaremos | después de todos los accesorios | y después sobre todo | y es lo que más me cuesta | el trato al cliente | todas las cosas que has de hacer | has de sonreír: decirle “hola | ¿qué tal?” una frase calurosa | después interesarte sobre qué tipo de cafés toma | explicarle que tú le recomendarías tomar tal café | y que comprarías tal máquina para hacer no sé qué | con la opción de comprar un accesorio | si con un cliente te pones a explicar cosa por cosa | puedes estar como media hora

Cristina = sí sí sí =

Arnau y todo esto lo has de hacer como en un resumen | y que el cliente se quede contento

Cristina ¿y tú has vendido máquinas? ¿y cafés?

Arnau sí: he vendido cuatro máquinas | yo solo [...] bueno: si te vienen ya que quieren comprar la máquina: es fácil | pero sí | alguna vez sí que me ha costao | porque a lo mejor me preguntan una máquina que tiene muchos accesorios | y me quedo “¡ostras!” y no sé qué explicarle | no sé qué | y al final el cliente se queda más “¡ui | pues | no me la voy a comprar”

(Annex 2, C13: 367-385)

En una entrevista posterior, l'Arnau em va deixar el manual que estudiava. L'Arnau solia anar al bar Pepe, on de vegades fèiem les entrevistes, i allà s'asseia en una taula i es llegia el manual (“me lo puse en la cabeza | y estudié mucho más esto que no lo que tenía que hacer en mi colegio” C13: 108). És interessant remarcar el fet que ell associava l'estudi per al treball amb el lloc físic d'aquest bar. Al manual hi havia diversos esquemes amb la informació essencial sintetitzada. Un dels esquemes li havia fet la seva cap (vegeu figura 17), però els altres els havia treballat ell (vegeu figura 18). La idea era tenir les coses importants en un mateix full: “las cosas importantes | las que más me tenía que saber | me las puse todas en una hoja para tener esas hojas y estudiármelas | en vez de estar aquí y tener que buscar ((*en el manual*))” C13: 88-89).

El més interessant és que l'Arnau utilitzava tècniques de processament d'informació apreses a l'institut (l'esquema i la txuleta) per aprendre, per organitzar els coneixements importants que requeria la seva feina. A l'escola va aprendre a fer i organitzar esquemes i a la botiga va aplicar-ho i va trobar-hi un ús amb sentit no escolar. És un exemple de continuïtat entre l'escola i el món laboral. També es pot veure com una discontinuïtat en l'actitud de l'Arnau, que ara, en una nova etapa personal i social, aplicava el que abans blaslava.

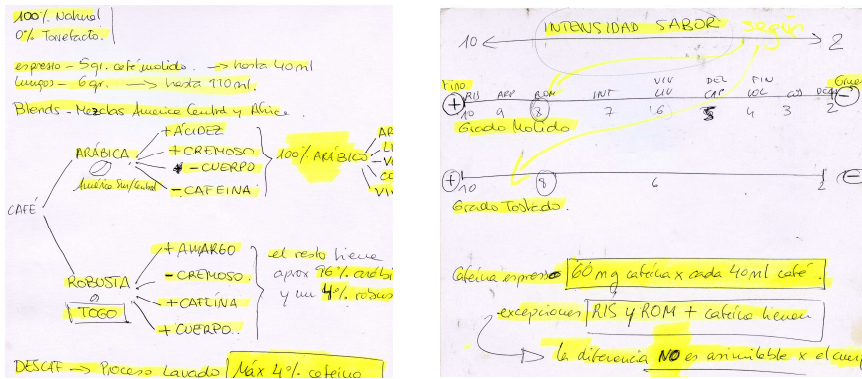


Figura 17. Artefacte d'identitat en paper núm. 14 a l'annex 4: Esquema realitzat per la jefa de l'Arnau

5.5.2 Escriure 'bé' en una cafeteria

Per la crisi econòmica, l'Arnau va perdre la feina a la botiga. De seguida en va trobar una altra en una cafeteria "pija" també situada al centre de Barcelona. En aquest espai va ocórrer un canvi interessant en la manera de pensar i utilitzar la llengua escrita en el context laboral.

CLIENT POTENCIAL (No venuto) **NO Isolato**

- Fines cortas o pregunta abierta ¿GH?
- Que no esperen mucho y el sig de la espera. Disculpas
- Obtener información sobre su equipo actual (y cuánto tiene)
- Obtener información sobre sus hábitos de consumo y tipo de café q toma
- Hablar de la cantidad/del café espresso

Folleto

- Dar folletos sobre las variedades de café, máquinas, accesorios
- No mencionar el precio de café ni de máquinas en caso de q no pregunte el cliente
- Presentar máquinas
- Explicar la diferencia sobre las máquinas
- Etiquetar la tarrología de la máquina y su posibilidad de uso
- Recomendar 1 o 2 cafeteras en particular

Folleto

- Explicar cómo funciona la máquina.
- Mostrar entusiasmo sobre el cliente si no está de acuerdo.

Dar explicaciones adecuadas para convencer al cliente.

MYSTERY SHOPPING (Ya inscrito)

- De las gracias al pagar
- Entregar bolsa en la mano
- Sumir al cliente q tiene el Special Club
- Estar listo para solucionar cualquier problema impuesto x el cliente
- Hacer preguntas sobre las necesidades del cliente.
- Gane de productos
- Presentar las características y ventajas del producto
- Dar folletos sobre los productos.

Como clasificamos los cafés?
Según la intensidad de sabor, el más fuerte está más indicado / el grano de café obviamente es más fino y también según la torrefacción que sufre el café.

RIS - ARP - GOUN - INT - LIV - CAP - VOL - COM - DEC
V.V DEL FIN

Los CAFÉS ESPRESSO llevan 60mg de cafeína por 40ml de café. Hay 2 excepciones que son Ristretto (media taza) y Roma. Que tienen un poco más de cafeína aunque la diferencia no es asimilable por el cuerpo.

Características de cada café:

- Espresso → 40 ml / 40 ml
- Ristretto** → Es más amargo, es el típico italiano. Se recomienda para tomar - café solo / cortado / Cappuccino
 - Espresso** → 100% Robusta, es + cremoso. Se recomienda para tomar - café solo / cortado / Cappuccino
 - Roma** → tiene notas amargas, es un café espumoso. Se recomienda para tomar - café solo
 - Muscato** → 100% Arabica, muy cremoso. Se recomienda para tomar - café solo
 - Cappuccino** → tiene un aroma amargado. Se recomienda para tomar - café solo
 - Voluto** → 100% Arabica, + cremoso, amargado. Café 100% para sustituir el azúcar. Se recomienda para tomar - café solo
 - Alce** → Es el café + suave, está experimentado, ácido. Se recomienda para tomar - café solo

Figura 18. Artefacte d'identitat en paper núm. 15: Els esquemes de l'Arnau a partir del manual de la botiga de café

En el següent fragment explica que generalment prenia notes en una llibreta petita. Les prenia molt ràpid, sense fixar-se en l'ortografia ni en els accents. La companya rebia els papers amb les notes de l'Arnau i preparava les comandes a la barra. Aquesta companya solia modificar les notes corregint qüestions d'ortografia i afegint-hi els accents. L'Arnau se'n va adonar i va decidir canviar l'hàbit de prendre notes i intentar escriure 'bé', tot i que ell, en el fons, pensava que no era rellevant en un context on el més important era el servei al client. L'Arnau aporta aquesta anècdota en una conversa sobre les conseqüències de l'escriptura digital jove, en la qual també participava el Ferran. El Ferran considerava que l'escriptura *messenger* no era 'correcta' i creia que properament aquests usos canviarien la manera d'escriure a l'institut. La conversa acaba revelant la idea que lliga la 'bona escriptura' amb el domini de la llengua normativa i amb la cultura:

- Ferran** los chavales | yo es que estoy seguro de que se comen los acentos a patadas
- Arnau** yo es que por eso intento ahora escribir bien | si:: es que a mí también me gusta:: “¿qué quieres? un café con leche | no sé qué” pues lo escribo bien | luego se lo doy a Eli y Eli le pone acentos a lo que yo le doy | porque ella me hace las cosas y luego yo lo llevo ((*al cliente*)) | yo lo ponía sin acentos
- Cristina** ¿ella-ella le pone acentos?
- Arnau** ella escribe lo que yo he escrito | muy rápido | por ejemplo “quiero una tónica” una tónica lleva acento en la “o” | pues yo le pongo “tonica” sin acento | se lo doy a ella y pone “tónica” con acento en la “o” | le pones el acento cuando lo importante es darle la comida al cliente ¿sabes?
- Cristina** sí sí
- Arnau** pero para nada importa cómo lo escribas | pero ella lo escribe bien [...] ella los pone y yo hago:: “ostras”
- Ferran** ahora dices esto | porque no hace falta escribir bien | o sea yo a mi me gusta tener redacciones con todo perfecto [...] en nuestra generación yo creo que:: estudiando y en el trabajo | o sea- nos gusta escribir correctamente | en realidad es también decir “tío ¿no sabes:: que esta palabra tiene acento? ¿o esta palabra tiene “h”? o sea::
- Arnau** sí porque ahora para esta gente es mucho más importante que no:: | es que nosotros hemos empezao que- ha empezao el internet a la vez | [ha evolucionao
- Ferran** claro | pero escribes] así ((*en internet*)) porque no te importa que vean que estás escribiendo mal [...] en el trabajo tienen que ver que tú tienes una cierta cultura y que tú sabes escribir bien ¿sabes?

(Annex 2, C20: 1058-1092)

És interessant perquè molts canvis en l'aprenentatge i la concepció de la llengua van ocórrer en l'espai laboral. L'Arnau, amb el contacte amb la

companya, va prendre consciència que l'escriptura et posiciona socialment. Sens dubte, aquest és un aprenentatge important, un objectiu de l'escola, que en el cas de l'Arnau va ocórrer fora de l'institut. En aquest context, l'Arnau va comprendre que la gent et pot jutjar per la manera com escrivs, és a dir, que la teva escriptura “diu coses” sobre la teva cultura, formació i estatus social. De fet, es podria argumentar que ho havia après abans, a l'institut i a casa, i que el que va canviar va ser la seva actitud, en deixar d'anar en contra del discurs oficial.

5.5.3 La comunicació formal amb la burocràcia

De vegades, els informadors rebien multes per fer xivarri al barri de Gràcia, per el “botellón”, a camps de futbol on entraven de nit o fins i tot per tenir drogues toves. Ens interessa destacar aquest exemple, en què el Ferran parla de la seva experiència d'escriure un recurs. La primera vegada no li va sortir gaire bé i va aprendre de la resposta que va rebre. Aquest aprenentatge el va ajudar a “currar-se” el recurs d'un amic, que finalment mai es va enviar.

- Ferran** todas las multas | me las leo y releo | y releo | y luego:: por ejemplo | para un amigo mío que le pillaron fumando porros- a mi me pillaron hace:: un año y medio o dos | me pillaron en este parque
- Cristina** = sí =
- Ferran** [...] el caso es que:: ehm:: me pusieron una multa [...] entonces me llegó y quise recurrir yo solo | dije “no voy a pagar a un abogado” el padre de un amigo mío no me ayudaba | pues lo hago yo solo | y empecé escribiendo así y tal:: mirando todas las leyes que ponían en los papeles que me mandaban | escribía y lo mandaba | no | nada | no me la he quitao de encima
- Cristina** ¿o sea un recurso?
- Ferran** sí
- Cristina** o sea eras tú el que escribías el recurso
- Ferran** sí | lo que pasa que:: como era muy pardillo | todavía:: reconóci que era mío | hice tonterías | dije:: “es mío pero era-era menos de un gramo de:: de jachís” una cosa que me había encontrao yo por ahí
- Cristina** = ya ya ya =
- Ferran** [...] ponía que era mío | pero que era muy pequeño | que:: no tenía antecedentes | que la multa era excesiva | porque son trescientos euros | y que:: ¿qué más era? | algo así | que claro | todo esto reconociendo que era mío
- Cristina** ya
- Ferran** entonces me mandaron una carta diciendo “tu recurso se ha denegao porque es tuyo | no se cuantos y no se puede tener”

[...]
Cristina ya
Ferran y:: el caso es que:: una vez hecho esto ya me empecé a:: a enterar más de la cosilla ¿sabes? que por- por esto | que:: cuando le llegó a un amigo | pues otra vez leyéndome las leyes juntas | cogí las tuyas | empecé a comparar las cosas | y:: hice un escrito | un recurso
Cristina sí::
Ferran para ver si se libraba || y el idiota no lo ha mandao [...] estuve una hora escribiendo ahí:: súper:: con tal de:: decir | pero:: lo menos posible y decir lo que pretendo ¿sabes? con lo más posible de información [...] porque:: a ver si la voy a cagar

(Annex 2, C20: 90-132)

El que volem destacar és que, fins i tot aquestes experiències socialment negatives constitueixen experiències de reflexió sobre la funció social i les característiques de l'escriptura, i també d'aprenentatge de gèneres concrets que no formen part del repertori textual que s'ensenya a secundària.

5.6 Síntesi del capítol

En aquest capítol hem analitzat els posicionaments lectors dels informadors en contextos socials i temporals diferents: la colla, l'institut i el món laboral. L'anàlisi demostra les complexes maneres a través de les quals els joves reproduïen i resisteixen els valors culturals en el procés de definir una identitat lectora pròpia. A continuació, en sintetitzem els punts clau.

En primer lloc, l'anàlisi dels posicionaments lectors ha mostrat que *l'adolescent 'poc lector' es posiciona a partir de la perspectiva institucional i acadèmica sobre els lectors i es defineix en contrapunt amb la idea del 'bon lector acadèmic'*. L'etiqueta del 'bon lector' és un ideal acadèmic que representa la ideologia social dominant sobre els lectors. Els nostres informadors havien interioritzat el discurs del 'bon lector' que marca la pràctica educativa i això els havia portat a relacionar aquesta identitat amb gèneres concrets (els textos literaris, poètics i acadèmics), amb característiques psicoculturals (ser culte, expressar-se 'bé' i amb riquesa oralment i per escrit) i amb les "bones notes". Des del punt de vista dels informadors, la identitat del 'bon estudiant amb notes altes' a les

assignatures de Llengua i Literatura implicava la identitat de ‘bon lector’. Al contrari, treure males notes implicava la identitat de ‘mal lector’. Aquesta dinàmica es fa evident en els casos del Ferran i del Manuel. El primer era vist pels amics com un ‘bon lector’ per les notes que obtenia als controls de lectura, encara que no tingués una vida lectora activa més enllà de les lectures obligatòries. En canvi, el segon, que llegia al marge de l’institut, era vist com un ‘poc lector’ perquè li costava aprovar.

Excepte el Ferran, els altres no s’identificaven amb les característiques associades al ‘bon lector’ i havien construït, en el context de la colla, un contradiscurs que adoptaven quan els convenia per preservar la imatge positiva pròpia i del grup. El contradiscurs estava ple d’estratègies i tòpics per justificar o relativitzar la poca lectura (*Carpe Diem*, “la ley del mínimo esfuerzo” o “ser vago”) i es podria interpretar com una “pose adolescent”, força relacionada amb la rebel·lia del jove.

En segon lloc, la idea anterior ens ha portat a detectar que *l’adolescent ‘poc lector acadèmic’ habita una identitat confusa en tensió entre el discurs oficial (la ideologia social dominant que llegir és bo i et dona cultura) i el contradiscurs propi del grup (la contraideologia segons la qual es pot ser culte sense llegir)*. La tensió porta el ‘poc lector’ a generar narratives i històries superficialment contradictòries i a enfocar el discurs cap a una neteja moral de la pròpia imatge. Això explica que el discurs de l’Arnau estigui ple d’atenuants morals per compensar la poca lectura. També explica que el Manuel, com un acte de solidaritat amb la colla, no es defineixi com a lector quan sí que ho és.

En tercer lloc, hem detectat que el fet que *el ‘poc lector’ habiti en una identitat confusa demostra que ha interioritzat el discurs dominant*. Això ens ha portat a veure que el contradiscurs de la colla de ser alhora gandul i llest (o culte) no és contradictori. En realitat, la primera part del discurs (ser gandul) és una

reacció lligada a la rebel·lia adolescent i la segona part del discurs (ser llest) demostra que tenen assumida la ideologia social de la lectura com una activitat desitjable. Hi ha alguna cosa d'anar en contra que és de l'edat: els nois van en contra de certs discursos per rebel·lia adolescent; però quan canvien d'àmbit (feina, universitat, etc.) i d'etapa vital, no els costa gaire acceptar el que abans negaven i transferir-hi les habilitats apreses. Ho demostra el cas de l'Arnau, que en l'àmbit laboral de seguida aconsegueix transferir algunes habilitats escolars a l'àmbit professional, com llegir i fer esquemes, per fer millor la seva feina, en una etapa de vida on la maduresa guanya a la rebel·lia.

En definitiva, les cosmovisions que els informadors han desenvolupat sobre què és llegir i qui són ells com a lectors en relació amb els altres (la classe, la colla, la família) expliquen força les actituds que carreguen i els rols que adopten quan participen (o es resisteixen) a les activitats de lectura associades als cursos de llengua i literatura. Les seves ideologies lectores també repercuteixen en com reaccionen i s'apropien d'altres pràctiques de lectura vernacla associades a d'altres dominis lletrats no escolars. A continuació, centrarem l'anàlisi en l'oci (capítol 6) i la comunicació entre iguals (capítols 7 i 8).

Capítol 6

Zoom:

PRÀCTIQUES I IDENTITATS LECTORES EN TEMPS D'OCI

I would suggest that a large part of children's day-to-day learning in many schools is mediated (...) through an unstable hybrid mixture of schooled and vernacular exchange. (...) I would suggest that we need a more fluid and dynamic language of description for children's ongoing meaning-making around texts which may, simultaneously or sequentially, invoke different complexes of institutionalised beliefs and values associated with reading and writing.

(Maybin 2007: 528).

6.1 Introducció

Al capítol anterior hem explorat el contradiscurs lector de la colla de l'Arnau i hem observat que l'adolescent que es veu com a 'poc lector', en realitat té força interioritzat el discurs dominants sobre la lectura. En els capítols que segueixen ens aproximarem a les identitats lectores dels informadors des de contextos quotidians en els quals hem detectat una activitat lletrada força alta: l'oci i la xarxa social. L'objectiu és documentar les identitats i pràctiques vernacles dels informadors i identificar les continuïtats i discontinuïtats entre el dins i el fora de l'acadèmia.

Aquest capítol documenta les pràctiques de lectura vernacle dels informadors associades a pràctiques socials de lleure. La breu revisió bibliogràfica que enceta el capítol situa els estudis sobre lectura i oci jove com un camp de recerca menor que ha estat bandejat per la investigació sobre lectura al món de l'adolescent, clarament enfocada als processos d'apropiació de la lectura acadèmica i literària. Tanmateix, la complexitat de les pràctiques lletrades que hem documentat demostren l'interès que té explorar la interrelació entre lectura i lleure: els nois que als capítols anteriors hem descrit com a 'poc lectors' a l'institut, en temps d'oci practiquen activament la lectura de textos complexos i específics, i adopten rols de 'lectors motivats' i 'experts' en contextos lletrats més enllà de l'institut. L'angle d'anàlisi que adoptem connecta la idea de participació en pràctiques socials de lleure amb la de participació en la cultura lletrada vernacle, i també explora en quina mesura l'activitat lectora en temps d'oci porta, als informadors, a construir o consolidar identitats socials, acadèmiques, professionals i lletrades.

L'oci és una esfera social sovint central en la vida de les persones de la qual sabem ben poca cosa. Potser per desconeixement, l'associem tòpicament al fet d'estar sense fer res que sigui socialment productiu, cognitivament complex o culturalment formatiu. Aquesta és la representació reflectida a les definicions de diversos diccionaris ("Fet d'estar sense fer res", IDEC i Diccionari de l'Enciclopèdia Catalana). Les percepcions generals són, doncs, que jugar a futbol, jugar a un joc de rol o estar un parell d'hores davant d'un ordinador o d'un videojoc són activitats banals, frívols, que fem per 'matar el temps mort' quan no estem estudiant (les noves generacions) o treballant (els adults). Tot i que, certament, la funció que els individus assignem a aquestes pràctiques d'oci seria la de divertir-nos i fer passar el temps, no podem obviar que, tanmateix, hi ocorren aprenentatges comunicatius particulars i genuïns.

Els estudis que contemplen la dimensió de la lectura en temps d'oci són escassos i sovint formen part d'estudis sociològics orientats a conèixer i classificar estadísticament les activitats de lleure del jovent (CIS 1998 i 2003; CIDE 2002; Huges-Hassell i Rodge 2007; Martín i Muñoz 2009). Alguns estudis conclouen que els joves passen massa temps fent allò que els agrada i que això els distreu de les responsabilitats escolars. D'altra banda, la intersecció lectura i lleure no ha estat gaire explorada des d'enfocaments qualitatius. Sabem poc del paper que desenvolupa l'oci en la formació lletrada dels adolescents (i dels individus en general), en diverses cultures i grups socials. Com són els textos que s'usen per practicar un *hobby*? Com hi interactuen els lectors? Què hi aprenen —sobre els textos, l'escriptura i la comunicació? La sociologia de l'oci (Kelly 1983; Stebbins 2003) i els NEL (Barton i Hamilton 1998) són els dos marcs teòrics que s'han interessat per aquesta problemàtica.

La sociologia de l'oci ha centrat l'interès en la relació entre oci i desenvolupament de les identitats socials. John R. Kelly (1983), el representant de l'interaccionisme simbòlic, és un dels sociòlegs més destacats en l'àrea interdisciplinària que explora els significats i les funcions de l'oci en la vida dels individus. A *Leisure Identities and Interactions* (1983), l'autor examina les interaccions en l'oci, enteses com a contextos de desenvolupament de les identitats socials, i conclou que la conversa socialitzadora és en si mateixa una forma de practicar l'oci. Defineix l'oci com una activitat o experiència escollida voluntàriament per una motivació intrínseca que proporciona oportunitats als individus per desenvolupar habilitats particulars de maneres creatives. Argumenta que l'oci és un fenomen complex i multidimensional que es defineix en una tensió dialèctica entre les llibertats individuals i les forces socio-econòmiques. Si bé en el món adult la noció d'oci sol estar oposada a la de treball, en el món adolescent sovint està oposada a l'institut i a les tasques que se'n deriven. L'oci no sempre ocorre en espais i temps

particulars però estudis com el de Keller (1983) han demostrat la predominança de l'entorn familiar en l'estructuració de l'oci de nens i adolescents. El treball teoritza com des de les interaccions familiars els individus construeixen interessos i expectatives de vida a través de pràctiques d'oci cohesionadores. L'oci també és un indicador de com els rols i les identitats dels individus es desenvolupen o canvien en el temps.

D'altra banda, els NEL han centrat l'anàlisi en la intersecció entre lleure i lectura activa. Parteixen del supòsit que, sovint, les activitats d'oci estan mediades per pràctiques de lectura i d'escriptura i constaten que sabem poc del paper que té el lleure en la construcció de les identitats lletrades de la gent (Barton i Hamilton 1998). Les pràctiques socials de lleure són llocs on es configuren identitats socials, professionals, i fins i tot lletrades (Pahl i Rowsell 2005). Llegir i escriure són, doncs, activitats implícites en les activitats d'oci adolescent, tal com demostra un conjunt creixent de recerques (Camitta 1993; Eva Lam 2004; Hughes-Hassell i Rodge 2007; Weinstein 2007). La major part d'estudis etnogràfics desenvolupats des de la mirada dels NEL s'han centrat en la documentació de les pràctiques de lectura vernacla que tenen lloc en temps de lleure (Camitta 1993; Barton i Hamilton 1998; Mahiri 2004). També s'ha documentat l'aprenentatge lletrat dels infants en temps de joc al pati del jardí d'infants (Dowdall 2006; Levy 2008; Wohlwend 2009) o a les llars en interacció amb els pares (Hamston i Love 2003).

Fruit del nostre treball de camp vam observar que els informadors —nois 'poc lectors' a les aules de llengua i literatura— eren lectors actius de textos temàticament associats a les seves aficions. Cal dir que la imatge de ser un lector actiu en temps d'oci (malgrat no ser-ho a l'institut) era una representació nova per a tots ells. Quan els vaig conèixer no eren gaire conscients de la centralitat que la lectura tenia en la pràctica de les seves

aficions; consideraven que el diari o les revistes de rol no eren textos ' importants' i que llegir-los no els dotava de la categoria de lectors.

Les converses del treball de camp inevitablement van afectar aquelles representacions inicials més genuïnes. Les preguntes que jo els plantejava, la direcció del meu interès, el *feedback*, la lectura dels esborranys i articles previs a aquesta tesi que els anava passant van tenir efectes inevitables en la percepció dels informadors, tant en les seves cosmovisions sobre els textos i els lectors, com en les seves autoimatges lectores. Aquesta evolució es pot rastrejar cronològicament en les entrevistes i s'observa que, especialment en el cas de l'Arnau i el Jaime, passen de presentar-se com a 'no lectors' a presentar-se, en les darreres entrevistes, com a lectors o consumidors de textos vernacles.

L'anàlisi que es desenvolupa demostra, per una banda, que la participació dels adolescents en activitats d'oci els porta a practicar *hobbys* i a construir identitats socials que impliquen llegir textos específics i, per l'altra banda, que en aquestes pràctiques de lectura vernacla ocorren aprenentatges lletrats (no conscients, informals i no sistemàtics) que constitueixen experiències lectores que s'integren en la formació lectora.

Els *hobbys* sovint travessen diversos espais de la vida social adolescent, i és aquest el motiu pel qual ens hi apropem des de la noció de «dominis socials de la literacitat» (Barton i Hamilton 1998; vegeu l'apartat 1.5.2.3), amb l'objectiu de descriure en quina mesura el lleure i les activitats de lectura vernacla que hi van associades, connecten textos, pràctiques, objectes, persones i aprenentatges a través del temps i dels espais socials. Combinem aquest concepte amb la perspectiva d'anàlisi de les «teories de l'emergència del tercer espai» (vegeu l'apartat 1.5.5) amb l'objectiu de documentar, també, les continuïtats entre les lectures en temps d'oci i els aprenentatges escolars

vinculats a disciplines concretes com la literatura i la lingüística, però també la història i la filosofia⁴³.

La figura 19 aplega i interrelaciona els dominis lletrats que per a cada pràctica s'han analitzat: el món privat, la llar, l'escola, la xarxa social d'amics i l'entorn digital.

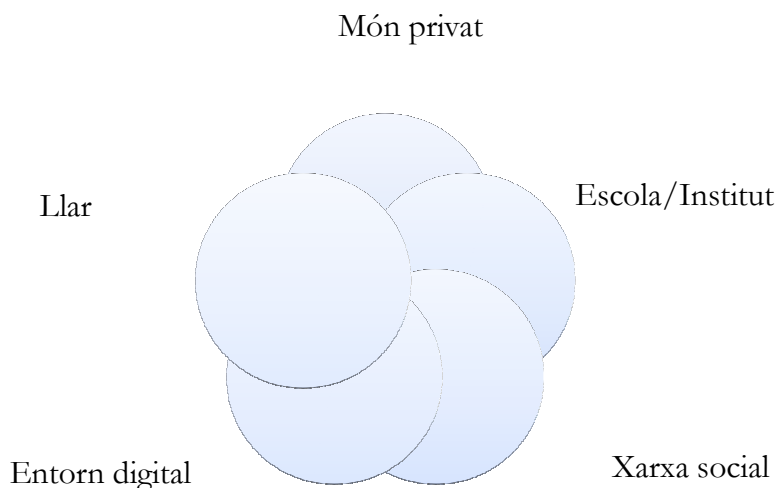


Figura 19. Els dominis lletrats explorats

Les dues pràctiques que descrivim i analitzem a fons són les que hem considerat més centrals en les vides dels informadors (“centrals” en el sentit que s’han mantingut al llarg del temps d’adolescència i que han nodrit identitats socials concretes significatives per a ells). L’Arnau cada dia llegeix un parell de diaris d’esport perquè li agrada el futbol i perquè aspira a convertir-se en un periodista esportiu o, més recentment, en un professor

⁴³ Inicialment, la idea d’aquesta recerca era explorar fonamentalment pràctiques de lectura literàries. Han estat les possibilitats del treball de camp que ens han portat a explorar, també, en aquest capítol, d’altres pràctiques lectores vinculades a les disciplines de la història i la filosofia.

d'educació física. La pràctica social de jugar al *Warhammer* —un joc d'estratègia— ha portat el Manuel a llegir llibres, revistes i manuals relacionats amb el món del rol, conegut com “jocs de guerra” (*war games*).

6.2 L'Arnau i la lectura crítica de diaris esportius

L'Arnau era un lector ferm de diaris esportius en paper. El tipus de lectures que feia solien estar guiades pel desig d'obtenir informació d'actualitat sobre els resultats, els fitxatges i la classificació del Barça (Futbol Club Barcelona) en diferents tornejos i federacions (la Liga de Futbol Profesional, la Copa d'Espanya i la *Champions League*). Li agradava contrastar les informacions emeses per editorials diferents, i per això solia comparar els continguts de les notícies de l'*Sport* i el *Marca* o de l'*Sport* i l'*As*. Des dels estudis qualitius enfocats a entendre la dinàmica de la construcció de les identitats lectores adolescents des d'una perspectiva de gènere, autors com Millard (1997) han observat que la lectura de diaris i revistes en el cas dels nois tendeix a centrar-se en la temàtica del futbol i dels ordinadors. L'Arnau seria un exemple paradigmàtic de la primera inclinació (i el Jaime de la segona).

6.2.1 La construcció de l'interès al context familiar

Des de l'etapa preadolescent l'Arnau havia desenvolupat el costum de comprar diaris esportius i l'hàbit de fullejar-los i llegir-los. Aquesta pràctica de lectura vernacla formava part d'un conjunt de tradicions, interessos i activitats familiars connectades —professionalment, però també per plaer— amb el futbol. Era, en termes de Hamston i Love (2003), una participació guiada (*guided participation*) en esdeveniments lletrats assumits com a activitats culturalment estructurades al context familiar. L'avi era directiu de la secció d'handbol del Futbol Club Barcelona i, per aquesta vinculació, la seva família tenia seients personals al Camp Nou i rebia mensualment promocions de màrqueting i la revista del Barça.

El paper de l'avi al Barça havia portat la seva filla (la mare de l'Arnau) a aficionar-se al futbol, a seguir el club a través de diaris i programes televisius i a anar sovint al camp per gaudir dels partits en directe, acompanyada per un dels dos fills. L'Arnau va assumir i portar a l'extrem aquesta afiliació familiar. L'any 2010 un reporter de TV3 va captar l'escena, després del partit Barça-Inter de la *Champions League*, de l'Arnau i la seva mare al Camp Nou, quan el partit havia acabat amb l'eliminació del Barça de la Champions. L'Arnau plorava desolat, assegut en un Camp Nou buit, mentre la mare li passava el braç per l'espatlla.

En situar la pràctica lectora en el context de la història de la família, es copsa que, quan l'Arnau comprava, llegia o fullejava els diaris, no només estava nodrint un interès personal, sinó que també estava participant i mantenint una tradició que unia la família. El cas de l'Arnau repta la descripció que Hamston i Love (2003) fan de les «relacions de lectura» (*reading relationships*) en l'entorn familiar, que en el seu estudi són només pròpies del 'bon lector'. L'Arnau també participava, amb la seva mare i altres membres de la família, en un conjunt de pràctiques lectores d'oci, tot i que no obtingués bons resultats acadèmics.

Quan l'Arnau va esdevenir un jove amb més independència, va anar assumint, en el context familiar, la responsabilitat de comprar diàriament un o dos diaris (entre setmana després de les classes de l'institut i el cap de setmana al matí) i portar-los a la llar. Es va produir una transferència de la responsabilitat dins de l'estructura familiar. Generalment, els solia comprar al quiosc davant del bloc de pisos on vivia, però a vegades també optava per fer una visita sorpresa a la seva àvia, que vivia en una residència on li deixaven emportar-se de franc l'exemplar de l'*Sport*. "Así mato dos pájaros de un tiro", deia. L'Arnau portava els diaris a la llar, els llegia o fullejava (segons el temps i el dia) al sofà del menjador (o, quan feia bon temps, a la terrassa) i després

el/s passava al germà. Posteriorment, mentre la mare cuinava o quan sopaven, li explicaven les novetats relacionades amb la lliga i el Barça. A través d'aquesta pràctica lletrada, l'Arnau participava com a 'bon culé' en la cultura futbolística i com a bon fill, germà i nét en la família, en cuidar humanament les relacions familiars i potenciar la identitat blaugrana.

Aquesta dinàmica es va establir especialment quan l'Arnau tenia 15-16 anys, coincidint amb una baixa llarga de la mare per malaltia greu. La malaltia, a més de debilitar-la, li havia afectat la capacitat visual i, per tant, no podia llegir. Els germans, després de llegir el/s diari/s, l'entretenien amb les novetats del panorama futbolístic; li feien de lectors i de periodistes. Quan llegia, l'Arnau es fixava molt en els detalls i les contradiccions entre notícies (de diaris diferents o emeses en dies diferents) per poder oferir a la mare informacions més sofisticades i completes que el germà, i també per no repetir-se. Al marge de la relació amb la mare que aquesta activitat suposava, també hi havia un sentit de la competició amb el germà. D'altra banda, posant al dia la mare, l'Arnau adoptava el rol de periodista, en desenvolupar un procés informatiu particular: havia de manejar fonts diverses, discriminar dades, adquirir la informació, processar-la i comunicar-la a un lector especial.

La pràctica lectora de diaris en paper era només una —la més consistent— de les diverses pràctiques lletrades vinculades a l'univers futbolístic en les quals participava l'Arnau. Quan no podia comprar els diaris en paper, els consultava a internet. També estava registrat i li agradava participar en fòrums de futbol, un dels quals era de l'equip on jugava. Allà escrivia els seus punts de vista ("razonamientos") i opinions sobre la pròpia lliga i discutia amb els companys sobre les victòries i les derrotes del seu equip (les estratègies de joc que havien funcionat i les que no, les actuacions dels companys, la classificació de l'equip i els contrincants). A vegades els

companys es queixaven dels seus comentaris, que veien com textos llargs i massa seriosos.

De tant en tant, també llegia revistes i biografies sobre entrenadors i jugadors del Barça que la mare li solia regalar per la diada de Sant Jordi. També seguia els programes sobre periodisme esportiu de TV3, com Hat Trick Espanyol, Hat Trick Barça i Hat Trick Internacional, i escoltava cançons com la de Serrat sobre Kubala, una de les seves favorites.

La participació de l'Arnau en diverses pràctiques lletrades relacionades amb el futbol és consistent amb l'observació de Barton i Hamilton (1998: 249), "being a fan involved a range of literacy activities spanning reading and writing and incorporating other media". La figura 20 representa visualment el conjunt de pràctiques socials i lletrades de l'Arnau vinculades al rol social de fan del Barça, a la identitat d'apassionat del futbol i al projecte de ser algun dia un periodista esportiu.

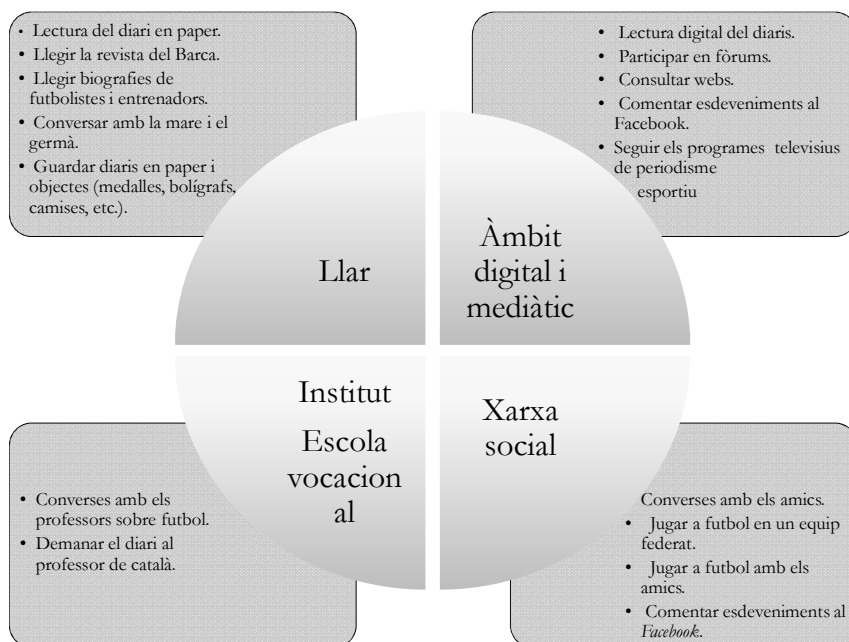


Figura 20. Pràctiques socials i lletrades de l'Arnau vinculades al rol de fan del Barça

La identitat futbolística era visible en diversos espais físics i socials de la seva vida; a l'habitació, al *Facebook* i a textos privats escrits per ell com “en 1 rincón de mi cabeza” (vegeu l'apartat 7.3.2), on es va dibuixar davant d'una porteria amb una pilota de futbol. També impregnava la roba que vestia, estructurava part del seu temps lliure, era el tema de moltes de les converses amb amics i familiars, i fins i tot un punt de connexió personal amb el professor de català de 4t d'ESO, amb qui parlaven de futbol i a qui demanava *La Vanguardia* de la sala de professors de l'institut. Aquesta identitat estava connectada amb el seu hàbitus familiar, on l'afició blaugrana era una implicació dominant, reconeguda i valorada, en la qual altres familiars participaven activament.

Des del període infantil, l'Arnau s'havia socialitzat en activitats familiars com llegir el diari i les revistes del Barça, veure les retransmissions dels partits a la TV o en directe al camp, participar en converses sobre futbol o anar a comprar objectes i roba a les botigues del Barça. De ben petit va començar a jugar a futbol com a activitat extraescolar i va anar desenvolupant una extensa xarxa social al marge de la família. Totes aquestes activitats es van mantenir i intensificar a l'adolescència.

La continuïtat temporal d'aquestes activitats d'oci, i especialment el compromís diligent amb els diaris esportius, són indicadors de l'interès que el movia a participar en la cultura lletrada futbolística. El que rebia, quan jugava o llegia el diari, era una satisfacció personal intensa, important per a ell, que tothom del seu entorn, amics i familiars, respectaven força.

Als sis mesos de treball de camp, vaig poder visitar la llar i conèixer la mare i el germà. Quan la família em va ensenyar l'habitació de l'Arnau, de seguida vaig notar la presència i la centralitat dels elements futbolístics, com trofeus, fotografies i diaris, i com aquests elements adornaven —i allora

competien— amb la prestatgeria de llibres i diccionaris escolars. La figura 21 capta com la identitat social i professional futbolística de l'Arnau estava representada semiòticament en l'habitació. Al centre, hi ha una fotografia on l'Arnau apareix al costat de Rivaldo i Kluivert.



Figura 21. Fotografia núm. 14 de l'annex 3: Detall de la prestatgeria de l'habitació de l'Arnau

La història associada a aquesta fotografia aporta dades interessants per entendre com la seva identitat futbolística s'havia anat construint des de la infantesa, recolzada i validada per la mare. La fotografia, falsejada, li van fer quan tenia 9 anys a la botiga del Barça, un dia que va anar-hi amb la mare per comprar roba i els bolígrafs amb el logo de l'equip amb els quals li agradava fer els deures escolars. L'Arnau ho explica amb les seves paraules:

- Arnau** es falsa [...] está trucada pero he estado con rivaldo
Cristina ¿está trucada?
Arnau [...] la tienda del barça [...] estaba ahí mirando con mi madre cosas | compramos bolis camisetas y tal para mi | y: y nada | veía que podías hacer fotos | ponías tu cara | te hacían la foto con la webcam | y luego te la ponían ahí | cogen como base: muchas fotos y dicen “¿qué quieres? ¿foto con Rivaldo y Kluivert?” la foto era Saviola | Kluivert y Rivaldo | y ponen la cara de Saviola

(Annex 2, C20: 2443-2465)

D'altra banda, a l'habitació tenia una caixa plena de diaris que anava guardant per poder, més endavant, ensenyar als seus fills els moments més importants de la història del Barça que ell va poder viure de jove. La mare definia aquella caixa amb el terme “una guarrada” i sovint el pressionava perquè la llancés. L'Arnau intentava fer-li entendre que per a ell aquells diaris representaven records importants: “es para enseñarlos a mi hijo”, li argumentava. Aquesta tensió visibilitza el vincle de l'Arnau amb el futbol a través dels diaris en paper. L'afició de l'Arnau començava a excedir els límits d'una simple afició; va començar a anar més enllà de l'interès de la mare i a apropar-se al tipus d'implicació de l'avi, amb una expectativa més professional.

6.2.2 La institucionalització del *hobby* (del diari al llibre)

Al llarg de la infantesa, la passió de l'Arnau pel futbol va ser un “interès de vida central i veritable” (Kelley 1983) i a l'etapa preadolescent es va anar articulant com un “oci seriós” (Stebbins 2003). Quan el vaig conèixer i encara tenia 15 anys, als deu primers minuts em va comunicar que el seu somni era esdevenir un periodista esportiu. Al llarg dels tres anys que vam estar en contacte vaig documentar el procés a través del qual va aconseguir formalitzar el que inicialment era un *hobby* en una oportunitat acadèmica i professional. Als 18 anys va decidir deixar l'institut i inscriure's en un curs d'accés al mòdul d'educació física. Amb aquesta decisió va convertir l'oci seriós en un “oci professional” en el sentit de Stebbins 2003 (“A leisure career is the typical course, or passage, of a type of amateur, hobbyist, or volunteer that carries the persona into and through a leisure role and possibly into and through a work role” p. 878).

Curiosament, la formalització acadèmica del *hobby* va suposar, durant els primers mesos, una forta caiguda de l'hàbit de llegir els diaris esportius. Segons l'Arnau, el detonant era la feina de mitja jornada a la botiga de cafès

que assumia cada tarda després de classes, per pagar-se els estudis. A les jornades intenses se li sumaven els entrenaments a l'equip de futbol i els partits de lliga de cap de setmana. Les poques estones lliures que tenia les havia de dedicar als amics que havia “abandonat” a l'institut, i a la seva mare. La lectura de diaris va quedar relegada als caps de setmana, festius i vacances. Més endavant, quan va perdre la feina com a conseqüència de la crisi de l'any 2009, va tornar a incloure espais de lectura en els dies lectius. Li agradava llegir els diaris al bar on cada dia feia un cafè abans d'entrar a classe. De vegades, també trucava la mare per demanar-li que comprés el *Mundo deportivo*, amb la idea de llegir-lo al llit, abans d'adormir-se.

Va aprovar el curs d'accés i va començar el grau superior d'educació esportiva. S'implicava al màxim a les classes i en l'estudi, tot i que li va costar força relacionar-se amb els companys i fer-hi bons amics. En el llarg trajecte en autobús i metro que feia per arribar a l'escola vocacional solia llegir la biografia del Josep Guardiola, que li havia regalat la mare per Sant Jordi. “me lo llevaba a todos los laos | me lo leía en el metro”. Quan feien un descans li agradava prendre's un cafè i seguir endinsat en el relat biogràfic d'aquell entrenador (exjugador del Barça) que tant admirava. Pensava que el llibre podia ser un punt de connexió per fer amistats, però amb el temps va adonar-se que havia estat una estratègia no gaire exitosa.

Arnau lo llevé al cole | al principio decía “si estoy en el mundo de deportes igual a la gente le gusta” y lo llevaba y ahora ((*con el tiempo*)) me veo como “¿qué hace este trayendo aquí el libro de Guardiola?” pero bueno | yo me lo leía y me gustaba | y lo hacía más como para distracción del camino | porque es como una hora de camino | así podía yo leer (...) era al principio y tampoco los conocía mucho ((*als companys de classe de l'escola vocacional*)) | no me decían nada | yo me lo iba leyendo | y en la hora del patio como no hablaba con nadie | me iba yo y me lo leía | mi cafecito | mi diario y mi libro

(Annex 2, C22_triangularió)

Llegir aquella biografia l'omplia; hi aprenia moltes coses que li interessaven i el feien pensar:

Arnau el Guardiola es impresionante | lo que me encanta de Guardiola es que cada frase que dice | aprendes | y por eso me leo su libro | y lo que veo y me fijo mucho en él es que: cuando ha estado creciendo | siempre ha estado rodeado de gente más mayor que él | y lo que le encanta a él es callar | y aprender de lo que dicen los demás

(Annex 2, C20: 2633-2638)

Per què el motivava aquest llibre? Què hi aprenia? D'alguna manera hi vivia la vida que li hauria agradat tenir (“me gustaba mucho porque era una vida que me hubiese gustado tener”). Conèixer la passió del Guardiola pel futbol també l'acompanyava en aquesta nova etapa a l'escola vocacional i donava sentit a la passió pel futbol. L'Arnau considerava que, llegint aquella biografia, podia “aprendre”, és a dir, contagiar-se de la passió que havia marcat l'èxit del Guardiola.

Cristina ¿qué aprendes en estos libros? ¿qué aprendes aquí ((*leyendo la biografía de Pep Guardiola*))?

Arnau no hay mucha didáctica aquí [...] sería: no sé: como leo la vida de otra persona | pues ver qué ha hecho y valorar lo que ha hecho | eso me puede ayudar a mí | por ejemplo Guardiola pues si es entrenador y está donde está es porque | toda la vida ha estado relacionado con ello ((*el fútbol*)) y ha luchado por ello | yo no estoy donde está él | es porque no lo he deseado igual que lo ha deseado él | y yo puedo aprender | lo veo así de esta manera

(Annex, C22_triangularió)

L'Arnau admirava molts futbolistes i entrenadors, del Barça i d'altres equips nacionals i internacionals: “son personas que tienes idealizadas | son héroes” (C20). No només el meravellava el que sabien fer amb la pilota al camp sinó que també el seduïa com parlaven de futbol, com comunicaven verbalment les seves visions futbolístiques. Precisament, Josep Guardiola sovint anava, acompanyat dels seus fills, a comprar cafè a la botiga on treballava l'Arnau. El que més li agradava era observar-lo i escoltar-lo.

Arnau cuando trabajaba en *la botiga* y entraba Guardiola a comprar cafés: me ponía yo allí al lao | a verlo y escucharle | me acuerdo que abría la cartera | y allí con un montón de dinero y yo “¡óstia!” | y verlo allí con su naturaleza y sus hijos | ver su vida: me encantaba verlo | estar cerca

(Annex 2, C20: 2975-2978)

A la feina següent com a cambrer d'un bar *pijo* del centre de Barcelona també va conèixer gent relacionada amb el món del futbol que s'aturaven a prendre-hi un cafè. L'Arnau els reconeixia i els observava des de la barra, com xerraven o com llegien els diaris esportius i preniën notes. Un dia va reconèixer un jove periodista esportiu de TV3 i va decidir parlar-hi. L'altre es va mostrar simpàtic i de seguida van connectar. L'Arnau, quan tenia un moment en els espais morts entre serveis de taula, s'hi apropava i li demanava quina opinió tenia sobre fitxatges i les expectatives del Barça a la lliga. No només es va quedar amb les dades de la conversa sinó també amb el discurs d'aquest periodista: “el tío habla:: perfecto | el vocabulario que tiene dices “¡ostia! ¡qué bien habla!” (C20: 1971). Aquesta admiració és curiosa al costat de la creença que per ser un bon periodista no cal estudiar gaire.

6.2.3 Lectura crítica dels diaris esportius

L'Arnau tenia molta experiència processant el discurs escrit i oral del periodisme esportiu. L'experiència l'havia adquirida llegint i fullejant els diaris, escoltant els comentaris sobre les notícies als programes de periodisme esportiu, i comentant la premsa i els titulars amb amics i familiars, especialment amb l'avi (“gràcies a él sé más cosas de los periódicos”). Participant en aquestes activitats textuais, socials i mediàtiques havia desenvolupat coneixements sobre la comunicació escrita als diaris esportius i sobre la comunicació mediàtica dels periodistes esportius (que veia a la TV o puntualment escoltava a la ràdio). Les experiències i l'acumulació d'aquests coneixements discursius s'havia produït al marge de les institucions educatives, fins a la incorporació com a estudiant al grau superior d'educació física.

Quan ens trobàvem, sovint acabàvem parlant de futbol i dels gèneres textuais amb els quals l'Arnau solia interactuar, com els diaris, els webs i diversos programes televisius. Jo era una *outsider* amb coneixements frívols i ingenus

sobre el món futbolístic, amb els recursos informatius d'aquest àmbit. Li vaig comentar que, motivada per la recerca, m'hi estava interessant i que intentava llegir els diaris i veure els programes televisius, però que em costava molt seguir i entendre els debats i els partits. Des d'aleshores, a l'Arnau li agradava fer-me un resum de les notícies d'actualitat, explicar-me qui eren els personatges que jo desconeixia i raonar el seu punt de vista sobre fets, futbolistes, entrenadors i esdeveniments passats i futurs. A vegades, també m'explicava com eren els diaris (estructura i llengua), què en pensava, quins li agradaven més o menys i quines eren les raons de les seves preferències. En diverses ocasions, l'Arnau va interrompre sobtadament la conversa per anar a cercar els diaris disponibles al bar on érem, amb la idea d'explicar-me sobre el paper les seves observacions detallades. Aleshores, llegia els titulars en veu alta i m'anava explicant els continguts de les notícies, m'explicava si se les llegiria o no i per què. Li agradava introduir-me al seu món i que jo li fes preguntes sobre futbol. Me les contestava automàticament, amb una contundència natural i sensata; no dubtava a dir-me que estava equivocada i a convèncer-me per tal que veiés les coses com ell les veia.

Vaig poder comprovar que l'Arnau coneixia bé el context periodístic i els trets discursius dels diaris esportius. A més, al marge de la informació sobre els partits de la lliga (qui havia guanyat, qui havia fet els gols, etc.) havia desenvolupat una visió força crítica dels interessos econòmics i ideològics que movien les editorials dels diaris. Era conscient del sensacionalisme característic dels textos sobre futbol als diaris esportius, i del punt de vista que cada publicació tenia. Considerava que el *Mundo deportivo* i l'*Sport* eren més del Barça, mentre que l'*As* i el *Marca* anaven d'imparcials quan en realitat eren del Madrid. En relació amb el *Marca*, em va dir "este diario miente mucho". Considerava que l'*Sport* t'informava tenint excessivament present allò que agradava llegir als lectors i considerava que el *Mundo deportivo* era, d'entre aquests tres, el diari que més s'apropava a la veritat dels fets. En les

interaccions següents manifesta, amb les seves paraules, que cada diari interpreta els mateixos fets futbolístics de manera interessada i que, per tant, ofereixen informació manipulada ideològicament.

- Arnau** el Mundo Deportivo es más objetivo | aunque el Sport a lo mejor está:
mejor | no sé | es cuestión de gustos también | a mi abuelo le gusta
mucho el Sport y a mi me gusta más el Mundo
- Cristina** ¿qué diferencia hay entre el Mundo y el Sport?
- Arnau** te dice más la verdad (...) el Sport te dice mucho lo que quieres escuchar
(Annex 2, C20: 2524-2534)

- Arnau** hay mucha mentira en los periódicos | cuando los leo- o sea yo muchas
veces lo que hacía era leerme el Sport y el As ¿sabes? y el Sport te dice: “tal
jugador va a venir aquí” y el Madrid ((el As)) decía “este jugador también va
a venir aquí” (...) cuando lees este periódico | lo que hace es:: darte una
mentira y creer que esto va así | es como más o menos una serie | te dejan
en un punto que quieres al día siguiente volverlo a ver | el Sport en cuanto
a fichajes es cuanto más me he enganchado yo | y es leerme el Sport | ver
“va a fichar a tal cual y este jugador está a la espera de que al día siguiente
te diga tal” | pues te compras al día siguiente otra vez el Sport | y tal | y el
Sport te mete la película de cómo van los fichajes del Barça | pero luego
ves otros | pues sabes que el Sport está mintiendo
(Annex 2, C20: 2496-2505)

En diverses seqüències de les entrevistes l'Arnau analitzava espontàniament la ideologia dels titulars de les notícies. Prenem la notícia “Viene Villa” (29-6-09) de l'*Sport* per exemplificar-ho. L'Arnau es va fixar en el fet que el diari (el que més li agradava i l'legia) li feia creure, a través de la llengua, que properament el davantier David Villa seria fitxat pel Barça. L'Arnau va veure que l'*Sport* presentava com un fet el que encara era, només, una possibilitat, un rumor, i va emprar aquesta observació per argumentar que el *Mundo Deportivo* era més honest.

- Arnau** el titular es perfecto ¡eh! “viene Villa” titular directo / y a lo mejor mañana
te dice “juega / se ha roto un poco la desta” y a lo mejor / te lees el
Mundo Deportivo y a lo mejor te pone “Villa pues ha entrado en el Barça y
parece que van a llegar a un fichaje” / no te dice- porque aquí ((el diari
Sport)) te están diciendo “Villa es del Barça”
- Cristina** ah::
- Arnau** (...) es lo más seguro pero siempre puede haber la posibilidad de que no
vaya ahí
(Annex 2, C20: 2536-2545)

David Villa va ser fitxat pel Barça al maig del 2010, un any després que l'Arnau fes aquest comentari.

Llegint els diaris esportius l'Arnau aprenia certs aspectes relacionats amb la comunicació en general, i amb la comunicació en particular dels diaris d'esport. En fem un llistat, basat en els comentaris de l'Arnau a tres de les entrevistes (C19, C20 i C22). En conjunt, revelen la consciència (i per tant, l'aprenentatge informal) dels trets comunicatius específics d'aquest gènere:

| <i>¿Com ho diu l'Arnau?</i> | <i>Elements de lectura crítica</i> |
|--|---|
| <p>“los diarios mienten” “este titular está mal dicho” “este diario [el Marca] mente mucho” “hay mucha mentira en los periódicos” “te lo ponen de una manera que te lo tragas”</p> | <p>Ideologia. Els diaris esportius són ideològics i t'enganyen amb les paraules que escullen per presentar la informació. També amb allò que no diuen.</p> |
| <p>“hay sensacionalismo [...] el sensacionalismo lo que es: lo que hay detrás es dinero [...] por eso las cadenas y los periódicos hacen márketing”</p> | <p>Sensacionalisme. Els diaris esportius són sensacionalistes.</p> |
| <p>“son como cotilleos” “el Sport es siempre así [...] crea cotilleo” “el fútbol es: una vez ha acabado el ((partido de)) fútbol es como un negocio explota al trabajador hasta que el tío acabe” “las cajas invierten en fútbol subvencionando equipos” “es como una serie te dejan en un punto que quieras al día siguiente volverlo a ver” “cuando ganamos la eurocopa la cuatro ganó un dinero impresionante”</p> | <p>Interessos comercials. Darrere del joc futbolístic hi ha una indústria potent que mou molts diners (màrketing, roba, records, periodisme esportiu, institucions com <i>La Caixa</i>, etc.).</p> |
| <p>“el Laporta hace política fomenta la rivalidad Barça Madrid él lo que quiere es ser político”</p> | <p>Espai polític. El futbol és un esport competitiu i polititzat lligat a identitats nacionalistes.</p> |

Taula 12. Elements de lectura crítica en el discurs de l'Arnau

A més, l'Arnau coneixia de memòria l'estructura dels diaris (les seccions de nacional, internacional, altres esports, esdeveniments locals, etc.). Havia desenvolupat un coneixement enciclopèdic sobre els diaris esportius i la

història del futbol, i també un coneixement discursiu i lèxic de l'àmbit. Quan parlava utilitzava el lèxic i les expressions pròpies de la comunitat discursiva del periodisme esportiu (alguns exemples: “plantear una temporada”, “proyecto de equipo”, “construir un equipo competitivo”, “sentimiento de lucha”, “màrqueting”, etc.). També reconeixia els autors que més li agradaven i aquells periodistes que odiava perquè no entenien el futbol ni el Barça com ell. També sabia història del futbol i de seguida situava la ideologia futbolística dels periodistes. A més, sovint discriminava les notícies que llegiria i les que no llegiria a partir dels titulars, amb els quals ja es feia una representació del text. Hi havia coses que no les llegia perquè “mirando la tele ya te enteras”.

Altres recerques com Cassany *et al.* (2008) que han explorat si els joves llegeixen críticament la premsa conclouen que els estudiants d'institut no estan gens familiaritzats amb el gènere periodístic editorial i menys amb la lectura de notícies sobre política. L'Arnau coneixia força bé el gènere periodístic de la premsa esportiva. En aquesta mateixa recerca es conclou que “els lectors experts són conscients que qualsevol discurs és ideològic, que està situat en un context espaciotemporal, que forçosament adopta un punt de vista i que això es mostra en la prosa. Llegeixen sabent que en tot moment poden trobar indicis diversos que delatin una ideologia, a part de comprendre les idees” (p. 22). En aquest sentit, l'Arnau era un lector força expert i crític de la premsa esportiva, un text socialment molt dominant però acadèmicament poc explotat i potser fins i tot menyspreat.

6.2.4 Atrapat en les percepcions dels altres

Excepte el Ferran, ni la mare ni els altres amics que vam entrevistar no veien l'Arnau com a lector de diaris. El Manuel considerava que llegir diaris no era suficient per reconèixer algú com a lector: “la imagen que yo tengo como lector es que el Arnau no es lector [...] no de lo que se considera- bueno de lo

que creo que considero un libro” (C8: 1325). D’altra banda, la mare pensava que l’Arnau només llegia els titulars dels diaris: “i el diari és:: | tal | *los grandes titulares* i si hi ha algo | llavors sí que:: entra | però si no són *los grandes titulares* | | és tot ràpid” (C5: 484). Tanmateix, per Sant Jordi el solia invitar a la lectura regalant-li biografies dels protagonistes del món futbolístic, com la del Frank Rijkaard o el Josep Guardiola. Sovint era l’Arnau qui, quan s’apropaven les dates, li feia saber el desig de tenir i llegir un llibre que havia vist publicitar a un diari o a un programa esportiu de TV3.

En canvi, d’altres persones en el seu entorn el consideraven un lector apassionat de textos temàticament relacionats amb el futbol. És el cas del Ferran, que el coneixia molt bé, i també el del professor de català de 4t d’ESO, que va insinuar que potser l’Arnau no llegia les lectures obligatòries de la seva assignatura però que probablement llegia els llibres mediàtics sobre els personatges del món futbolístic. La va encertar.

Pau segur que:: l’Arnau té tot els llibres cada cop que apareix la diada de sant jordi | que surten totes aquestes edicions del que diu Laporta | el que diu el que sigui | segur se’ls llegeix o se’ls podria llegir perfectament
(Annex 2, C20: 148-152)

Una anàlisi cronològica del discurs de l’Arnau sobre la forma de llegir els diaris ens ha fet veure una evolució positiva: l’Arnau va passar de fullejar els diaris i llegir-los en diagonal a llegir-los amb deteniment i esperit crític. Dels 15 als 17 anys, l’Arnau era un lector selectiu de notícies: “yo me leo los titulares | si veo que el titular me interesa me leo toda la página” (C6: 1359). En aquesta època, les seves descripcions coincideixen amb les percepcions de la mare i el Manuel. En canvi, a partir dels 18 anys, quan va començar el mòdul d’educació física, el discurs sobre com llegia es va transformar donant a entendre una lectura més profunda i analítica de les notícies. “Cada vez estoy más rato leyendo el periódico”. L’anècdota sobre l’Arnau llegint la biografia del Frank Rijkaard (vegeu l’apartat 4.3.5) davant dels amics està

situada en el procés d'intentar canviar les percepcions d'ell com a lector a la seva xarxa social.

6.2.5 Contrast: identitat lletrada acadèmica/futbolística

Ressaltem ara, dos elements interessants de contrast entre la identitat lectora que l'Arnau havia desenvolupat vinculada al paper de ser estudiant, i la que havia construït associada al rol social de fan del Barça i jugador de futbol.

- *La possibilitat de ser lector.* Si bé a l'institut l'Arnau percebia la lectura com una activitat femenina, en aquest espai futbolístic havia construït una identitat masculina i esportiva que incloïa la identitat de ser lector. Havia fet una connexió positiva entre masculinitat i lectura de textos de no-ficció relacionats amb l'esport.
- *La relació positiva amb el fracàs.* La passió que l'Arnau havia desenvolupat pel futbol excedia la relació amb l'entrenador (“a lo mejor el entrenador no me cae nada bien pero el fútbol me encanta” C6: 966). La seva passió fins i tot superava els fracassos que havia d'afrontar, com quan no va passar les proves per entrar en un equip de futbol gran (sempre havia jugat a futbol 5) perquè no tenia físic suficient. El que és curiós és que aquests fracassos mai van fer-lo canviar d'objectiu de vida ni disminuir la seva motivació, contràriament a la dinàmica a l'institut; quan una assignatura la veia inaccessible o suspenia un examen, aleshores deixava d'interessar-se per aquella classe; però quan perdia un partit o quan no passava les proves per entrar en un equip de categoria superior, no s'ho prenia malament: ho entenia i s'ho prenia com un repte pel futur.

6.3 El Manuel, del *Warhammer* a l'interès per la història

El Manuel era un ‘friqui’ del *Warhammer*, un joc d'estratègia militar ambientat en escenaris bèl·lics. Aquesta afició es va definir en l'etapa preadolescent i es

va consolidar al llarg de l'adolescència, però no va transcendir a l'edat adulta. El Manuel va deixar de ser jugador de *Warhammer* als 18 anys, coincidint amb la Selectivitat, l'inici dels estudis universitaris i les feines esporàdiques de cap de setmana, tasques que s'havien de fer encaixar, també, amb la dedicació a la primera nòvia seriosa. Segons la terminologia de Stebbins (2003), el Manuel practicava un *hobby*.

6.3.1 El món social del rol i la identitat malentesa del 'friqui'

El Manuel va entrar al món del rol per casualitat. Una tarda després de classe passejava per un carrer cèntric de Barcelona amb un amic, l'Albert. Els va cridar l'atenció l'aparador d'una botiga "atípica" que exposava miniatures pintades a mà. La curiositat els va impulsar a entrar-hi i una dependenta es va oferir per fer-los cinc cèntims sobre l'univers dels jocs de rol i un *tour* per les instal·lacions, que incloïen botiga, sales de joc i espai de cafeteria. La noia els va convidar a inscriure's gratuïtament a un curs bàsic d'iniciació al rol, i així fou com a la tarda següent van tornar-hi.

Al costat de joves més experts disposats a compartir els seus coneixements d'estratègia militar, el Manuel i l'Albert van aprendre a jugar a *Warhammer* amb força rapidesa, activitat que implicava conèixer les històries de les batalles (narrades a la revista *White Dwarf*) i moure les figures segons la normativa descrita al manual d'instruccions. El *Warhammer* va passar a ocupar la primera preferència del temps de lleure, fins a convertir-se en "la prioridad": no només calia participar en els campionats que se celebraven a la ciutat de Barcelona sinó que també calia guanyar-los. I per guanyar-los calia estar al dia, comprar i llegir les revistes que s'anaven publicant, comprar el llibre de regles de les diverses versions i extensions del joc, les eines de pintura (pinzells, pintures diverses, etc.), disposar del maletí negre professional propi dels 'experts' en *Warhammer*, i també entrenar dia i nit. En

un dels campionats van quedar en segon lloc i això els va animar a comprar, llegir i entrenar més. El següent el van guanyar. Els campionats solien durar quatre o cinc mesos i calia ser persistent en el temps, organitzat i compromès. Posteriorment, el Manuel va rebre un premi finalista de pintura de figures al Saló del Hobby⁴⁴.

El Manuel havia trobat un entorn social estructurat i dinàmic on donar sentit a les hores mortes de cap de setmana i vacances. El descobriment del rol va coincidir amb el distanciament amb l'Arnau i això va fer que tots dos visquessin processos de socialització diferents. L'edat dels 12 als 14 anys acostuma a ser un moment enrarit de la vida que situa els joves en un impàs: comencen a tastar la independència en el temps lliure i a constituir xarxes socials, però les possibilitats d'oci es veuen limitades per les ciutats, que no ofereixen gaires espais socials als qui no són ni nens ni adults. Així doncs, mentre l'Arnau passava el temps lliure ocupant places o portals de blocs de pisos, el Manuel millorava les seves estratègies militars a la sala de jocs d'aquella botiga, estalviava per comprar la revista *White Dwarf* o quedava amb l'Albert per passar la tarda pintant les figuretes d'un nou exèrcit.

Els amics de l'institut de seguida van assignar al Manuel la identitat de 'friqui' dels jocs de rol, tot i que, en realitat, ell només jugués a *Warhammer*, que és, de fet, un joc d'estratègia molt diferent a la idea típica que es té del rol. El rol i el *Warhammer* són dues esferes d'activitat diferents que socialment es creuen. Colomer (2008) descriu els jocs de rol com activitats de grup dirigides per un director de joc que inventa un escenari i planteja situacions que els altres jugadors resolen, tot interpretant un personatge. En canvi, el

⁴⁴ Celebració anual que té lloc cada tardor a la Fira de Barcelona de Montjuïc. Es tracta d'un dels salons més grans del sud d'Europa tematitzat per a l'oci familiar. S'articula en salons o mòduls diversos com, per exemple, el Saló Creatiu, el Saló Senderime o el Saló Pintura de figures". Cada saló ofereix activitats pràctiques i educatives temàticament relacionades (concursos, presentacions, exposicions, etc.). [<http://www.salondelhobby.com/hobby2009/index.html>]

Warhammer és un joc d'estratègia independent dels jocs de rol, amb xarxa social i campionats propis, on els jugadors no adopten rols psicològics de personatges sinó que mouen figuretes de 30 mm en un camp de batalla representat en relleu en un tauler. El Manuel va tastar bastants jocs dins de l'univers del rol però el que més el va entusiasmar va ser el *Warhammer*. S'hi va "enganxar" perquè, curiosament, el veia com un joc real basat en l'estratègia i el càlcul. En canvi, considerava que els jocs de rol clàssics eren massa abstractes.

Manuel en este mundo de Warhammer mucha gente juega a rol | es:: no sé es más abstracto y es menos estimulante | me he metido en Warhammer por esto | porque puedes pintar y tal | pero sí que estoy en este mundo del rol y ((*hay*)) gente bastante:: tarada jugando al rol

(Annex 2, C12: 1249-1252)

El Manuel va acceptar i integrar la identitat social 'friqui' vinculada a la pràctica de jugar a rol, però es queixava que molts dels amics de l'institut utilitzessin aquest mot de manera despectiva sense conèixer el significat real de la paraula. Alguns amics parlaven dels 'friquis' per referir-se a marginats socials, però ell no estava gens d'acord amb aquesta connotació:

Cristina y cuando:: decís un friqui::

Manuel = sí =

Cristina ¿qué quiere decir?

Manuel a ver | un friqui es- hay diferentes- la gente cuando no es friqui | no sabe lo que es y lo relacionan a gente marginada social | que no tiene amigos | que es del ordenador o juegos de mesa o rol o lo que sea | esto es la gente que no conoce el concepto friqui | marginados sociales que no tienen nada (...) friqui significa raro | entre comillas | no es que sigas la moda | es lo distinto (...) la gente cuando dice "ah mira un friqui?" lo mira con cara de:: ((*con desprecio*)) ¿sabes? no lo mira muy bien

(Annex 2, C12: 1194-1208)

Amb el temps, el Manuel va elaborar un punt de vista coherent i convincent sobre la semàntica d'aquest concepte opac que formava part de l'argot juvenil. Per a ell un 'friqui' era algú que no anava a la moda, algú vist pels altres com un 'marginat social', que passava voluntàriament el temps de lleure participant en activitats d'oci socialment vistes com a estranyes per la

simple raó de no ser populars o conegudes. Al contrari de les percepcions dels amics, el Manuel considerava que els ‘friquis’ eren persones socials, extravertides i divertides (“vida social nos sobra”). El que volem ressaltar aquí és que, a partir de la reflexió en primera persona sobre aquest mot argòtic, el Manuel havia pensat sobre com la semàntica d’algunes paraules és difícil de fixar perquè depenen dels usos socials dels individus, que són ideològics.

6.3.2 Llegir jugant al *Warhammer*

El *Warhammer* és un joc de batalles amb miniatures de 30mm d’altura que els jugadors pinten abans de jugar. En cada partida es simula un combat entre diverses unitats militars constituïdes per les miniatures. La companyia *Games Workshop* disposa de tres versions del joc situades en escenaris narratius diferents, que el Manuel havia tastat. El joc presenta batalles de fantasia ambientades en un món dominat per la màgia i la guerra constant. Una catàstrofe ancestral va deixar aquest món immers en la màgia, una energia molt poderosa, i aquesta va engendrar una multitud de criatures que encara lluiten pel control del planeta. *Warhammer 40.000* descriu un futur llunyà que és sinistre i inhòspit. La humanitat és a punt d’extingir-se i l’Imperi de l’Home lluita per sobreviure, defensant-se dels atacs constants d’alienígenes i d’altres criatures adoradores dels déus del Caos. Finalment, el *Senyor del Anells* és un joc d’aventures i batalles estratègiques ambientades a la Terra Mitjana de J.R.R. Tolkien. El joc també permet recrear els fets clau de la trilogia i representar el fastuós univers mitològic de Tolkien.

En cadascuna de les versions els jugadors han de constituir un exèrcit format per tropes liderades per generals astuts. Per configurar els exèrcits els jugadors disposen de miniatures que representen personatges concrets, que poden ser criatures (bèsties, elfs, hordes, goblins, dragons, minotaures, etc.) o persones (guàrdies, guerrers, cavallers, mags, bruixes, prínceps, etc.). Cada

personatge disposa d'objectes i instruments de guerra específics (espases, pedres energètiques, armadures, armes de mà, ballestes, llances, etc.) i té capacitats i limitacions que cal tenir en compte quan el jugador el fa actuar al camp de batalla. Les característiques de cada personatge estan indexades i descrites al llibre de regles de cada joc.

El llibre de regles és un instrument imprescindible del joc⁴⁵. Conté la descripció del món històric fictici, les cronologies i les possibilitats de lluita (asedis, campanyes, batalles), a més de les característiques dels protagonistes de les batalles. També caracteritza amb precisió el relleu del territori on se situa la batalla: la densitat dels boscos, la situació de les ciutats, la situació dels rius i muntanyes i com es poden saltar, els camins principals i els secundaris, els ferrocarrils i els ponts, i els accessos que no es poden franquejar, entre d'altres. Aquesta informació és clau per recrear al tauler l'escenari de la batalla i per desenvolupar-la dins dels marcs establerts pel joc. El llibre de regles també assigna els punts inicials de cada jugador i estructura la dinàmica dels torns de batalla, que solen estar dividits en fases diverses de comandament, atac, moviment, resolució o retirada i subministrament. A més, inclou la codificació dels moviments de cada personatge, que es decideixen amb la suma dels punts de dos daus que cada jugador llença en cada torn. Al marge, els jugadors han de comprar i saber interpretar el mapa que representa l'espai orogràfic de la regió de les batalles.

La revista *White Dwarf* (Nan Blanc) és, des de l'any 1997, la publicació mensual exclusiva del món social del *Warhammer*. L'edita *Games Workshop*, la mateixa companyia britànica que edita els jocs d'estratègia, les figures i els materials de pintura i ornamentació dels escenaris. En els inicis, la publicació

⁴⁵ La revista *White Dwarf* (nº 174 de l'any 2009) defineix així aquests llibres de regles: "Los libros de ejército de Warhammer son algo más que una colección de reglas y listas de ejército; también son tomos de historia y conocimiento ancestral, llenos de relatos épicos y hazañas legendarias".

era un butlletí informatiu titulat *Owl and Weasel* (Mussol i Mostela), especialitzat en jocs de taula i de rol de fantasia i ciència ficció. Amb el temps, però, la publicació es va convertir en el nínxol exclusiu d'aquest joc d'estratègia militar i va adoptar el format de revista mensual.

El Manuel coneixia molt bé l'estructura d'aquesta revista: va ser clau en el procés d'iniciar-se al *hobby*. Les primeres i les darreres pàgines estan dedicades a publicitar els nous productes que els jugadors poden comprar, com eines i materials per pintar, miniatures, llibres i altres accessoris. La resta de pàgines combinen articles pràctics que ofereixen consells per pintar les figuretes i recrear al tauler els territoris i els escenaris de la batalla amb articles extensos que actualitzen les regles dels jocs i descriuen tàctiques inèdites per guanyar les batalles. Al centre hi sol haver un informe extens d'una o diverses batalles. Generalment és molt meticulós i inclou descripcions de l'escenari, la situació històrica de les campanyes i les tàctiques i les estratègies militars per millorar la qualitat de les batalles. De vegades també hi ha articles sobre la fundació i la història de la revista, presentacions personals sobre els dissenyadors del joc o els escriptors de la revista, o bé articles bàsics sobre el joc enfocats a motivar i atrapar els que s'hi inicien. Al final també hi ha un parell de pàgines amb correspondència de lectors on els jugadors descriuen experiències o plantegen problemes que no han aconseguit resoldre, i les respostes dels experts.

La revista *White Dwarf* és molt carismàtica, amb un estil molt visual a partir de fotografies però amb un alt predomini del discurs escrit. Tot i que es tracta d'un registre proper i còmode de llegir, el discurs és formal i molt elaborat. La meua experiència llegint-la, des del desconeixement del joc, em va portar a adonar-me del lèxic precís que en caracteritzava el discurs. El llenguatge és especialment concís i pulcre, i el discurs extremadament lògic i ordenat, encadenat d'una manera sofisticada, amb intercalacions que regulen

la manca de coneixements dels lectors. La revista combina articles més expositius i descriptius (per exemple quan es descriuen noves estratègies militars o tècniques innovadores per pintar les miniatures) amb articles de seqüencialitat narrativa (per exemple quan descriuen el món simbòlic del joc o anècdotes de batalles reals). La història fantàstica del joc es presenta com a verídica a partir de fets pretesament reals dins la ficció; el discurs és impersonal i volgudament imparcial. La narració dels articles més històrics té molta força plàstica. De seguida vaig notar que “enganxaven”.

6.3.3 Dels textos sobre *Warhammer* a la literatura fantàstica

D'altra banda, la identitat de jugador de *Warhammer* va portar el Manuel a llegir novel·les ben valorades en aquest entorn, relacionades amb la guerra, la màgia i el misteri. Va començar amb novel·les fantàstiques com la trilogia *El Senyor dels Anells* i *El Hobbit*, de Tolkien, *Eragon* de Christopher Paolini, que és el primer llibre de la saga *El Legado*, i les històries de batalles navals de Patrick O'Brian, ambientades en l'època de Napoléon. Aquest interès temàtic per la guerra i la batalla queda reflectit al context del seu bloc, concretament en diversos diàlegs bèl·lics entre ell i un amic, en els quals es presenten com a guerrers protectors del seu territori (l'espai del bloc; vegeu l'apartat 8.2.2.1). Sense ser-ne conscients, estaven inventant i coconstruint històries de batalles que tenien lectors reals (els altres amics) i aquella escriptura vernacla estava influenciada pel lèxic i pels discursos processats en llibres, revistes i entorns orals del joc del *Warhammer*.

El repertori lector del Manuel va créixer amb les novel·les de misteri d'Agatha Christie i d'altres relacionades amb el món de la màgia, com és el cas de *Harry Potter*, de J.K. Rowling. El món del rol, sumat a la interacció amb la seva germana, el va animar a submergir-se en clàssics d'aventures i

novel·les detectivesques, com *El Conde de Montecristo*, d'Alexandre Dumas i els relats de *Sherlock Holmes*, de Sir Arthur Conan Doyle.

La figura 22 recull el conjunt de literacitats amb què el Manuel interactuava com a conseqüència de la seva participació compromesa en la pràctica social de jugar al *Warhammer*. El diagrama també inclou dos interessos personals del Manuel vinculats a aquest joc de guerra: l'interès per l'art construït en el context familiar i la decisió de fer el treball de recerca sobre la història del seu avi. Hi aprofundirem més endavant (vegeu els apartats 6.3.5.1 i 6.3.5.4).

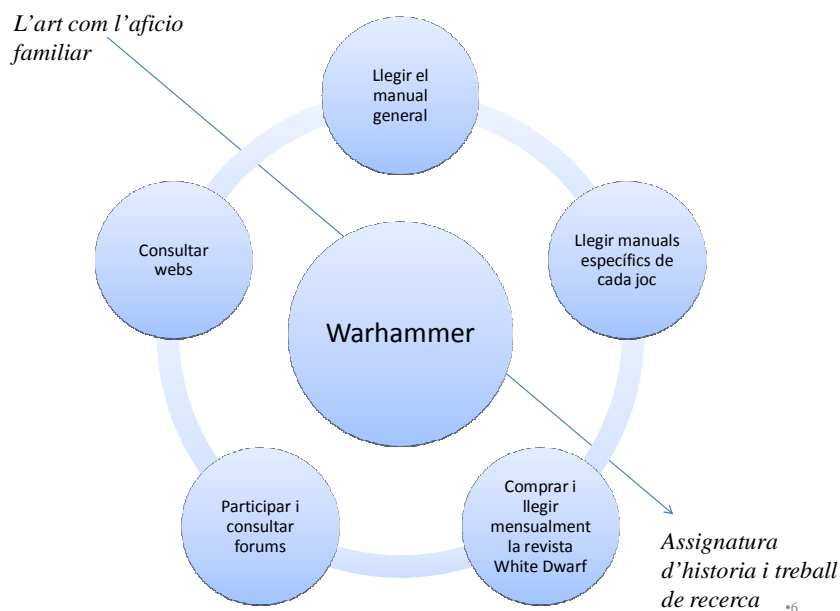


Figura 22. Literacitats vinculades al *Warhammer* en les quals el Manuel participava

6.3.4 El bon jugador

Segons el Manuel, la fase inicial d'introducció al món del *Warhammer* és força complicada per l'hermetisme que caracteritza el joc, que té un lèxic particular

i un món conceptual complex, amb una lògica pròpia regulada per històries i regles del món fictici que cal interioritzar. D'entrada, cal llegir el llibre per conèixer les regles generals i és molt aconsellable observar partides de jugadors més experts per anar captant el mètode. Quan ja se sap jugar, el llibre només s'utilitza de consulta:

Manuel tengo uno ((*un libro*)) que es pequeñito | que solo te vienen reglas | es un libro así lleno de reglas | este libro se usa para una consulta | por ejemplo yo qué sé:: pues hay un escuadrón | vas a hacer algo y a lo mejor el otro sube:: | bueno | alguna cosa | entonces dices:: “pues no puedes subir | ¿por qué? pues vamos a mirar el libro a ver si es verdad” yo lo uso más de consulta

(Annex 2, C12: 1294-1298)

Tanmateix, jugar no és només moure figuretes. Cal desenvolupar un coneixement estratègic bèl·lic, saber mesurar la distància entre les figuretes i conèixer les característiques psicològiques de cada miniatura:

Manuel Warhammer es más:: saber lo que va hacer el otro para tú mover | para que el otro haga una cosa | es como una batalla | es una batalla | entonces tienes que pensar “joder:: ¿pues qué hago aquí? voy a hacer un amago | ahora hago otra cosa” [...] tienes que medir un poco la distancia [...] tienes unas reglas | hay muchas | o sea no es solo mover y tal | es mover y hacer servir cada cosa | hay unas reglas de psicología de los propios muñecos | pueden sufrir pánico | pueden tener miedo | puede huir | eso cada miniatura | cada ejército cada equipo | o sea es un libro así | de reglas | es difícil empezar a jugar

(Annex 2, C12: 1268-1288)

Per al Manuel, el bon jugador de *Warhammer* era aquell que era un bon estrateg i que sabia dissenyar el seu exèrcit abans de començar la batalla:

Cristina ¿y cómo definirías un buen jugador de warhammer? ¿qué es lo que te permite ser exitoso en [el juego

Manuel en:: el juego?] simplemente saberte hacer la lista de ejército | ¿qué es lo que te vas a poner? escoger lo que te vas a poner | una lista más elástica | un poco elemental | que tenga un poco de todo | que tenga un ataque ligero | que haya ataque rápido | que haya ataque de todo tipo | un poco equilibrado | y más que nada saber jugar | saber qué mover | pero esto se coge con la práctica

(Annex 2, C12: 1348-1359)

La figura 23 relaciona les diverses habilitats i coneixements implicats en la pràctica de lleure de jugar al *Warhammer*. Aquest joc requereix habilitats artístiques de decoració de miniatures, habilitats de càlcul i d'estratègia militar i també coneixements de la història inventada dels universos del *Warhammer*, que s'obtenen a partir de la lectura dels textos del *hobby*.

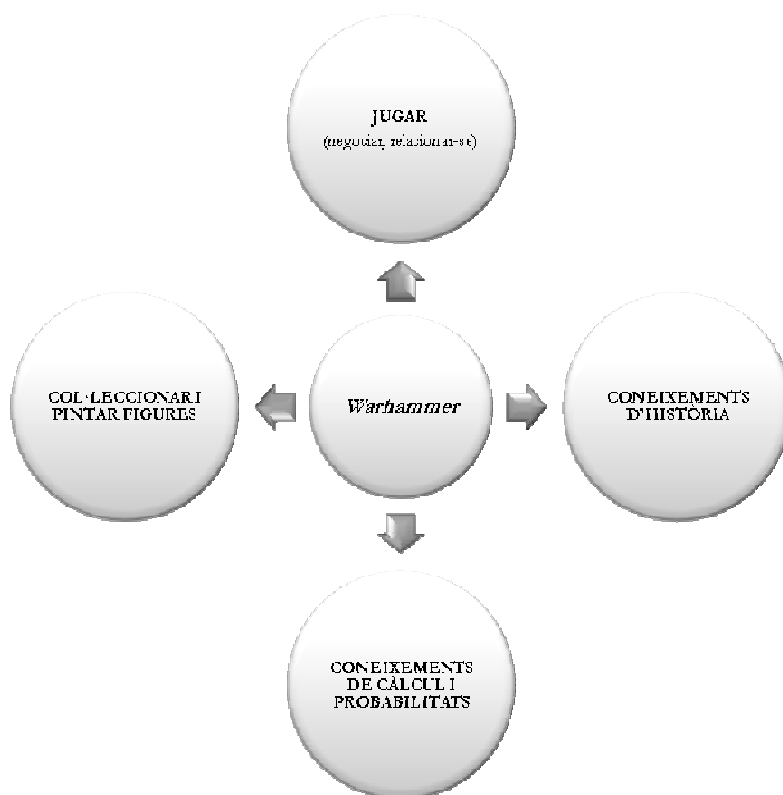


Figura 23. Habilitats lligades al joc del *Warhammer*

6.3.5 Els aprenentatges escolars

Jugant al *Warhammer* el Manuel aprenia coses i desenvolupava habilitats relacionades amb els temaris d'assignatures específiques a l'institut. En alguns casos, sorprenia la divergència d'actituds que mostrava, segons si els

coneixements estaven situats a l'institut o al joc. Alguns continguts o procediments que a l'institut rebutjava eren elements que havia de processar per poder jugar al *Warhammer*, però al context del lleure els acceptava, assumia i fins i tot s'afrontava voluntàriament a les dificultats que li suposaven.

Des d'aquesta perspectiva, s'identifiquen tres aspectes de dissensió entre l'institut i el lleure (l'art, la llengua anglesa i el càlcul) i un quart de continuïtat i reforç (la història).

6.3.5.1 L'art de pintar

Al context de l'institut, al Manuel no li agradava ni dibuixar ni pintar. Li semblaven activitats laborioses, avorrides i poc útils, amb un sistema de regles i procediments massa rígid. Rebutjava les tasques de l'assignatura de plàstica i volum perquè li requerien concentrar-se en el dibuix, ser meticulós i pulcre, utilitzar amb paciència pinzells, regles i llapis especialitzats. Aquesta era la seva actitud envers les tasques acadèmiques de dibuix tècnic: “si es una ficha de dibujo no lo voy a hacer en mi vida | no me importa mucho y solo quiero el cinco | pues lo voy a entregar y ya está” (C12: 718-720).

Ara bé, un dels *hobbies* que tenia era pintar les figuretes del *Warhammer*, activitat que, en part, requeria les regles i els procediments implicats en les tasques artístiques de l'assignatura de plàstica i volum. En aquest cas, li agradava perquè ho conceptualitzava com un passatemps que practicava per esbargir-se. “¿qué no me gusta? pocas cosas no me gustan | no me gusta ni el dibujo ni pintar | bueno pintar:: pinto miniaturas | eso es mi hobby que tengo” (C12: 739-740). L'interès per la pintura era un gust escindit entre l'escola i el *hobby*.

L'afició per la pintura era un element de cohesió familiar que venia del besavi, que va dedicar els últims anys de la seva vida a la pintura. La mare solia pintar quadres per regalar als amics en esdeveniments especials de la vida, com casaments o aniversaris. Li hauria agradat estudiar arts plàstiques, però no va aconseguir la nota requerida per entrar a la Universitat i es va posar a treballar: “no ha podido estudiar lo que ella ha querido | entonces pues lo: lo:: lo remplaza pues con dibujos | dibujando lo que a ella le gusta | es su placer” (C12: 803), explicava el Manuel. La germana també havia absorbit l'esperit artístic de la mare, però a ella li agradava pintar dibuixos en paper i no pas en llenç. A la família, el Manuel va impregnar-se d'aquest esperit artístic i se'l va apropiat interpretant-lo creativament, diferenciant-se de les preferències artístiques de la mare i la germana. Tal com explica al fragment següent, li agradava pintar miniatures amb volum, i no pas quadres o dibuixos. D'aquesta manera, el Manuel definia el seu territori i s'especialitzava en una cosa que li donava més originalitat i identitat:

Manuel pintar miniaturas me gusta | pintar cuadros o pintar dibujos:: no | o de texto | además mi madre siempre ha sido de:: pues ella si hubiera estudiado algo:: no pudo al final por motivos familiares | hubiera estudio artístico | y mi madre pinta cuadros (xx) por ella | mi hermana también tiene un don especial pa' la pintura:: y yo más que centrarme en papel me centro en miniaturas | con volumen y:: me gusta más | me parece más:: interesante

(Annex 2, C12: 755-760)

6.3.5.2 La llengua anglesa

Tot i que s'hi esforçava, el Manuel “odiava” estudiar la llengua anglesa: “yo para la filología soy:: horrible | horrible | además inglés lo repugno” (C17: 457). En el context del *Warhammer*, però, el Manuel interaccionava sovint amb aquesta llengua perquè no tots els textos que consultava estaven traduïts, com és el cas de llibrets molt específics o webs oficials. D'altra banda, aquestes experiències textuais el van portar a ser més conscient de la complexitat implicada en l'exercici de traduir textos. El Manuel em va fer saber que, sovint, la revista *White Dwarf*, que fa pocs anys que es tradueix al

castellà, va acompanyada d'una fe d'errates sobre la publicació anterior. A ell li feia gràcia buscar aquests errors a la revista anterior i intentar entendre'ls.

6.3.5.3 El càlcul

El Manuel tenia un bon autoconcepte de les seves habilitats calculístiques però les matemàtiques no li agradaven gens. A classe els seus esforços anaven dirigits a aprovar l'assignatura:

Manuel yo en mates:: soy bueno en cálculo:: o sea todo lo que es multiplicar sumar restar dividir [...] o sea parece que tengo dotes para hacer matemáticas | pero no me gusta | entonces claro | a lo mejor apruebo justo porque se me dan un poco bien | pues- mira | me lo miro así como puedo y apruebo y ya está ¿sabes?

(Annex 2, C12: 1264-1268)

El *Warhammer*, però, li requeria practicar un conjunt d'habilitats relacionades amb el càlcul, la lògica i l'estratègia. Per exemple, com que els jugadors han de tirar daus per decidir les seves accions a la batalla, els jugadors solen calcular les probabilitats que tenen. D'altra banda, per moure les figuretes cal mesurar bé les posicions i els moviments i calcular les equivalències mètriques entre el sistema anglosaxó (basat en peus i polzades) i el nostre (en metres). Al marge d'aquestes operacions, el joc porta a desenvolupar un pensament estratègic per definir la logística, les tàctiques de batalla i l'organització militar.

6.3.5.4 El treball de recerca: de la història fantàstica a la història real del besavi

El *bobby* del Manuel el va portar, a l'institut, a interessar-se per la història i a desenvolupar una investigació sobre la vida del seu besavi en el context bèl·lic de la primera meitat del segle XX. El nexa que va permetre el lligam entre el dins i fora de l'entorn acadèmic (entre l'assignatura d'Història i el *Warhammer*) va ser l'espai escolar tipificat del treball de recerca.

El treball de recerca és una investigació que generalment es realitza al llarg del segon any de Batxillerat. L'alumnat ha de desenvolupar o bé una recerca interdisciplinària o un tema que estigui emmarcat dins d'una matèria, i presentar-lo per escrit i oralment. Cada alumne compta amb un professor-tutor que el guia en totes les fases de concepció, desenvolupament i redacció del treball. La nota representa un 10% de la qualificació final del Batxillerat.

Aquest exercici acadèmic implica una iniciació a la recerca a través de la qual l'alumne aprèn a desenvolupar una investigació amb un mètode de treball sistemàtic que implica delimitar una problemàtica d'estudi, redactar objectius de recerca, planificar la investigació, aplicar eines de recollida de dades i anàlisi, fer cerques bibliogràfiques, processar la informació de manera ordenada i redactar els resultats sent conscient de les convencions discursives i de gènere. El treball es va discutint amb el tutor i, al final, es presenta oralment davant de companys i professors en un acte formal.

L'afició del Manuel per la història i les pràctiques bèl·liques el va portar a desenvolupar un treball de recerca sobre tres fets històrics contemporanis: la II República Espanyola (1931-1936), la Guerra Civil Espanyola (1936-1939) i la II Guerra Mundial (1939-1945). Aquests esdeveniments estaven articulats per l'objectiu de documentar i reconstruir la història vital del seu besavi (1910-1994), a qui mai havia conegut. “[...] *vaig comprendre que per a reconstruir la vida del meu besavi havia de reconstruir l'època en la que havia viscut*”, explica en la introducció del treball (vegeu la figura 24).

El seu besavi va ser un republicà comunista convençut i va incorporar-se a l'exèrcit republicà en esclatar la Guerra Civil Espanyola. En pocs anys va passar de ser un soldat sense experiència militar a tinent, capità i més tard comandant, quan va perdre el braç dret a causa d'un error en la manipulació

d'una caixa de granades. En acabar la guerra, la victòria dels nacionalistes va portar a molts republicans a exiliar-se a França i a sobreviure en les condicions pèssimes a camps d'internament. Al besavi del Manuel el volien portar al camp de concentració nazi de Mauthausen, però una vegada al tren, ell i alguns companys van aconseguir escapar-se i llançar-se a les vies quan el tren reduïa la velocitat. Aleshores va instal·lar-se a França i va refer la vida amb una segona dona, fins que la primera el va trobar i tota la família va tornar al Delta de l'Ebre. A partir d'aquell moment va treballar com a pintor de quadres. Guerra, història i pintura: això és el denominador comú entre la història del besavi i el *Warhammer*.

Va ser la germana qui li va proposar el tema del treball de recerca, quan ell encara estava decidint-lo. Ella coneixia el gust del Manuel per la història fantàstica i va trobar el vincle entre aquest interès i les possibilitats del treball de recerca. Li va suggerir estudiar la història del seu besavi. Al Manuel li va encantar la idea, tot i que era conscient dels esforços que això implicava: calia llegir història real, viatjar per fer entrevistes a familiars que vivien a França i entrevistar, també, a experts en història contemporània. En aquest cas es va fixar la fita de treure una bona nota i, tal com explicita a la conclusió del treball, “vaig recórrer al poc temps lliure que em quedava per dedicar-me a fons a fer el treball” (vegeu l'AIP_11 a l'annex 4, pàg. 52). En aquest treball, el Manuel reconeix un canvi d'actitud: motivació, perfeccionisme, treball i polidesa. Ho explica a continuació:

Manuel para lo que me gusta soy bastante perfeccionista [...] yo si de verdad quiero sacar nota | por ejemplo para el *treball de recerca* que me pidieron | me puse por nueve | entonces | si es algo de verdad que me gusta el tema | que lo puedo escoger y me gusta sacarlo bien y todo | a base de familiares y tal | de mi abuelo y de la guerra civil y to'esto | que me interesa el tema y me gusta | y quiero que quede limpio pues | también lo puedo hacer y puedo sacar nota | pero si no me importa | si veo que: me es suficiente | pues ya lo:: no me voy a complicar más la vida ¿sabes? y eso me pasa más en lo académico que en otra cosa | pero también a veces en casa con lo que sea | sí | lo hago así

(Annex 2, C12: 717-727)

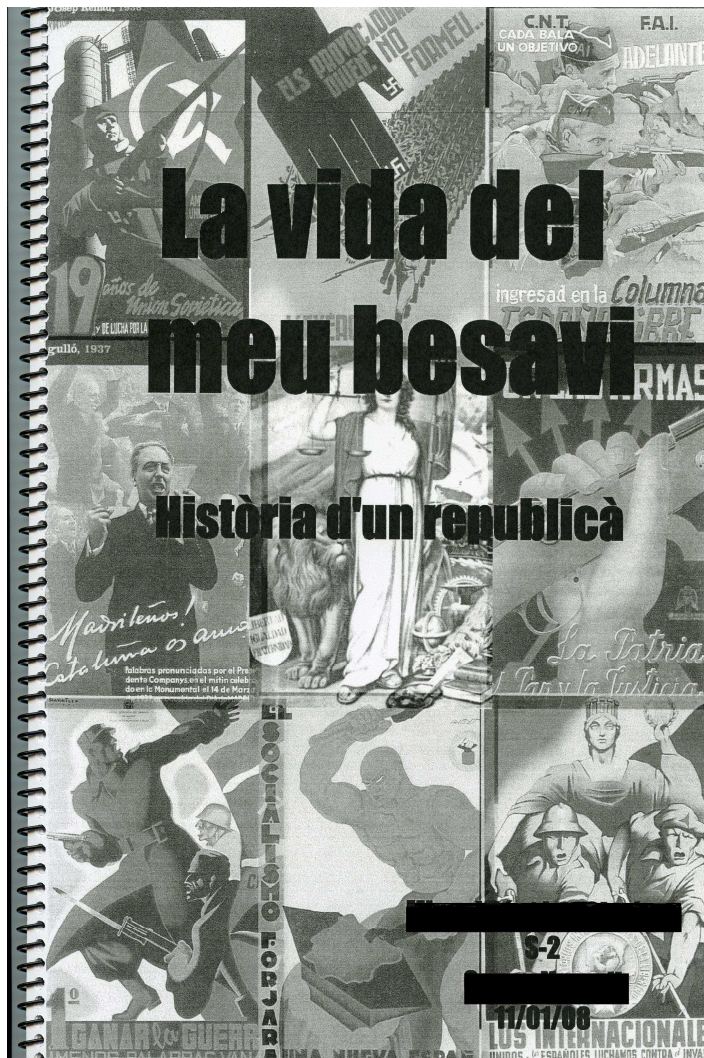


Figura 24. Artefacte d'identitat en paper núm. 11: Detall de la portada i la introducció del treball de recerca del

Manuel

INTRODUCCIÓ

La primera idea del meu treball va ser investigar sobre la vida del meu besavi.

La principal causa d'aquest inters va ser el fet de que des de que era petit havia escoltat parlar d'ell, de les seves històries, aventures i del seu caràcter fort i autoritari. Aleshores vaig començar a buscar informació d'ell. Primerament ho vaig fer preguntant a la meua familia més propera, mare i avia, però no en tenien gaire, encara que em van dir la persona que en podria tenir més, i aquesta era el meu oncle Pepe. Només hi havia un problema, que vivia a França, per tant a l'estiu em vaig dirigir a casa seva. Una vegada vaig arribar, no tan sols li vaig fer una entrevista sinó que també vaig trobar fotografies i documentals de l'època de la guerra civil. Malgrat això, no tenia gaire informació d'ell. Per tant, vaig comprendre que per a reconstruir la vida del meu besavi havia de reconstruir l'època en la que havia viscut.

La informació del meu besavi la he trobat basant-me en les entrevistes fetes als membres de la meua familia i amb les fotografies i records personals trobats. En canvi en lo referent a la vida dels republicans, he hagut de recórrer a documentals, a enciclopèdies, a llibres, a revistes, a pàgines web i a biografies de persones que van viure aquests fets històrics. També he buscat informació sobre els camps d'internament, degut a que el meu besavi va estar en un d'ells, i amb aquesta finalitat he entrevistat a l'associació Amical de Mauthausen, a part de trobar informació d'altres llocs. Finalment he intentat saber que van viure aquests republicans, que van passar i quina va ser la causa de tanta lluita i tant sofriment en aquests anys tan difcils.

En conclusió, podria dir que el fet d'escollir aquest tema ha sigut la fascinació que sento pel meu besavi i la seva vida, i el fet de investigar sobre la història de tanta gent com ell que va viure una poca convulsa amb implicació i valentia.

En un treball anterior sobre l'obra de teatre *Aigües Encantades*, de Joan Puig i Ferrater, vam trobar marques del seu interès per la història. A la valoració del treball que va fer i aprovar amb un notable alt, diu això: *Per a mi poder la part més interessant del llibre es transmetre al lector, o al que va a veure l'obra de teatre, una part de la història del nostre país mentre manté sentiments de sempre, com la lluita de ideals, les relacions familiars, o les que es creen en un grup de persones* (Artefacte xxx, p.4). Havia llegit l'obra des de l'angle de la història!

Les dades descrites constitueixen un exemple d'interacció dialògica entre una activitat vernacle i una pràctica lletrada disciplinària (Roozen (2009)). Les dades qüestionen la metàfora de la discontinuïtat entre el dins i fora l'escola (vegeu l'apartat 1.5.4), en mostrar que els interessos dels joves vinculats a pràctiques vernacles també poden trobar un espai de continuïtat en el context escolar per desenvolupar-se. És un exemple amb paral·lelismes amb la història de l'Arnau, que aconsegueix formalitzar l'interès per al futbol a l'escola vocacional (vegeu l'apartat 6.2.2). Més endavant, en els capítols 7 i 8, mostrarem la continuïtat inversa: aprenentatges escolars que viatgen a contextos lletrats vernacles. En totes dues direccions, el creuament genera tercers espais en què el dominant i el vernacle cooperen.

6.4 Síntesi del capítol

En aquest capítol hem explorat un domini lletrat actiu en la vida lectora dels informadors: el lleure. Partint de l'observació de Barton i Hamilton (1998), segons la qual practicar una afició implica participar en pràctiques de lectura i escriptura específiques del passatemp, hem centrat l'anàlisi d'aquest capítol en la complexitat de dues pràctiques lletrades vernacles: la lectura de textos vinculats a la cultura futbolística, en el cas de l'Arnau, i la lectura de textos vinculats als jocs de rol, en el cas del Manuel. L'anàlisi de l'activitat lectora en relació amb les pràctiques socials d'oci ens ha portat a veure l'adolescent

titllat acadèmicament i social de 'lector feble' des d'un angle desproveït de les classificacions escolars i de la ideologia lectora canònica. A continuació sintetizem els punt clau d'aquest capítol.

En primer lloc, l'anàlisi de la participació lectora en el domini lletrat de l'oci ha mostrat que *estudiants que a l'institut són titllats de lectors febles i que ells mateixos s'hi veuen poden comportar-se com a lectors competents en altres contextos*. A partir d'aquesta constatació hem comprovat que els estudis disponibles sobre aquest tema són quasi inexistent, fet que considerem conseqüència d'una concepció altament acadèmica i literària del text, que ha exclòs de l'abast de la seva mirada altres formes vernacles de participació en la lectura. Aquest buit ens porta a reivindicar la importància de documentar el lector feble des d'una perspectiva ecològica, amb l'objectiu de construir una representació més rica sobre aquest perfil lector.

En segon lloc, hem observat que *els informadors actuaven com a 'poc lectors' o com a 'lectors experts' segons la posició social des de la qual llegien, fos la d'estudiant o la de practicant d'un hobby*. A la posició social d'estudiant hi associaven el contradiscurs de la colla envers la lectura entesa en paràmetres canònics (es pot ser llest sense llegir gaire) i això els portava a veure la lectura com una activitat imposada i a adoptar un rol resistent envers la pràctica lectora acadèmica. En canvi, aquesta contraideologia no tenia efecte quan llegien voluntàriament des de la posició social de fan o practicant d'una afició. En l'esfera lletrada de l'oci llegien textos que no consideraven sofisticats ni cultes i això els permetia desenvolupar-se com a lectors sense definir una identitat social de lector. L'actitud positiva envers la lectura estava vinculada a la voluntarietat de l'acte, al fet que la lectura s'integrés en una pràctica social i també a la connexió amb les seves identitats socials o professionals o amb una funció personal vinculada als seus futurs imaginats. En temps d'oci, és la pràctica social i de l'entreteniment la que dóna sentit i funció personal a

l'activitat lectora, contràriament a la dinàmica associada amb el context acadèmic, on allò que dóna sentit a l'activitat lectora és el text mateix i el gaudi estètic i cultural que se suposa que se n'ha de desprendre, a més de l'obtenció d'una nota.

En tercer lloc, hem observat que *la motivació lectora del jove augmenta quan la lectura s'insereix en una pràctica social que és socialment rellevant i biogràficament significativa per a ell*. Quan la tasca de llegir està contextualitzada en una dinàmica social o situada en un procés de desenvolupament d'un interès personal, l'esforç que suposa estar assegut "mirant" un llibre es fa natural i es percep com a plenament justificat; la consciència de l'esforç es dilueix perquè el que esdevé rellevant és el fet de prendre part d'una cultura (el futbol, el món del rol) o d'una competició (un campionat de futbol o una partida de *Warhammer*). El consum de les literacitats associades al *hobby* legitimava tant el Manuel com l'Arnau com a membres de ple dret de la comunitat de referència. En llegir diàriament diaris esportius, l'Arnau participava en la cultura lletrada del futbol en tant que seguidor del futbol i membre d'un grup familiar on el futbol era ben valorat. En llegir revistes i llibres de literatura fantàstica, el Manuel participava en la cultura lletrada del món del rol, alhora que compartia l'afició literària amb la seva germana. En tots dos casos, la lectura la interpretaven com una activitat de pertinença a un grup (funció social) i no només com una habilitat de caràcter individual (funció intel·lectual i personal).

D'altra banda, la participació del Manuel i l'Arnau en la pràctica lectora associada als seus *hobbies* respectius ens ha portat a comprovar que *l'acceptació de la lectura està en gran part connectada amb el desenvolupament d'identitats socials i/o professionals*. La connexió amb la identitat social i/o professional és el que genera satisfacció personal, reforçant la identitat de ser lector. La història de l'Arnau ens mostra un cas d'agència perquè repta les expectatives socials i

acadèmiques dels altres cap a ell, en aconseguir convertir el que inicialment era un *hobby* en un projecte professional. Es va produir un moviment des de l'aprenentatge informal (regulat per la lectura de textos vernacles de l'àmbit) cap a l'aprenentatge formal (regulat per una institució acadèmica).

En quart lloc, hem observat que *les lectures que els joves fan en temps d'oci també formen part de la seva formació lectora, si bé no reglada*. La lectura de lleure porta els joves a interaccionar amb textos complexos on aprenen coses relacionades amb la llengua, la comunicació, els gèneres i la ideologia dels textos. En aquest sentit, el cas de l'Arnau ha mostrat com un jove desinteressat per la lectura i la llengua reflexionava sobre els usos manipuladors de la llengua a partir de la seva pràctica de lectura diària d'un parell de diaris esportius. D'altra banda, el cas del Manuel ha mostrat com un jove desapassionat amb la 'literatura' aprenia estructures narratives i les particularitats de gèneres literaris diversos a través de productes que no solen formar part del currículum lector a secundària.

En aquest sentit, veiem una connexió entre la lectura vernacle i el desenvolupament de l'hàbit lector. L'Arnau desenvolupa un hàbit inconstant de lectura de diaris esportius que s'ha anat consolidant amb el temps. Es tracta d'un hàbit que no s'ha perdut, que sempre ha anat reeixint, infiltrant-se en espais (al bar, al llit abans de dormir, al metro, a l'autobús, al menjador de casa; entre setmana, als caps de setmana). El cas del Manuel també és interessant perquè mostra l'apropiació de pràctiques lletrades associades a un *hobby* que acaba amb l'adolescència (quan comença la universitat), però que ha deixat al Manuel l'hàbit d'estar en contacte amb gèneres literaris concrets relacionats amb l'aventura, la guerra i els mons fantàstics. Ha estat des del *Warhammer* que s'ha produït un salt dels manuals i llibres d'ús del joc a la literatura associada a l'àmbit. I aquest contacte ha beneficiat la lectura dels textos obligatoris a l'institut, que llegia malgrat que no el motivessin.

En definitiva, els casos de l'Arnau i el Manuel il·lustren com les identitats lectores es construeixen en un complex i dinàmic procés d'interacció entre l'hàbitus, les pràctiques lletrades vernacles i la identitat lletrada acadèmica assumida.

Capítol 7

Zoom:

LA IDENTITAT LLETRADA EN L'ESCRITURA VERNACLA EN PAPER

The myth of literacy, which privileges form and isolates writers is confounded by the vernacular writing of adolescents. The traditional concept of literacy, which conflates it with abstract, linear thought, is illuminated by several new notions which describe the ways in which adolescents are literate outside of school: "Collaborative literacy" is Shuman's term for literacy that is accomplished in face-to-face communications, a social activity which is also bimodal--that is, accomplished by oral as well as by written means.

(Camitta 1987: 142).

7.1 Introducció

Al capítol anterior hem constatat que la resistència o participació en pràctiques de lectura està força condicionada per la posició social des de la qual l'adolescent llegeix. L'actitud resistent està vinculada al rol social d'estudiant. L'actitud participativa, en canvi, està connectada amb d'altres identitats socials, com la de fan o practicant d'un hobby, o identitats professionals desitjades. També hem observat que la motivació lectora augmenta quan s'insereix en pràctiques socials biogràficament personals, i és en aquesta línia que ara ens disposem a analitzar la identitat lectora des de la pràctica d'escriptura vernacla en el context de la xarxa social.

En aquest capítol analitzem una mostra de textos vernacles escrits pels informadors, recollits al llarg del treball de camp i comentats a les entrevistes. L'anàlisi es focalitza en les "marques" acadèmiques, poètiques i literàries presents en aquests artefactes d'identitat lletrada, que hem detectat analitzant les làmines d'identitat sedimentades en els artefactes durant el procés de concepció i elaboració (Rowell i Pahl 2007). Les empremtes ens informen sobre els coneixements que els informadors tenen dels gèneres, registres i estils que tradicionalment s'ensenyen a secundària (com la poesia i la literatura narrativa), i també sobre la concepció que han desenvolupat sobre els textos, la llengua i la comunicació en general. Aquesta mirada ens condueix a un punt de confluència entre l'aprenentatge acadèmic i la vida del jove, una cruïlla que ens informa sobre la importància que té, des del punt de vista de l'estudiant poc exitós, estudiar, llegir i escriure en les assignatures de lletres.

En l'elaboració d'aquest capítol partim de la tesi de Camitta (1993), un estudi pioner, ara un clàssic, que demostra l'alta varietat de textos vernacles que organitzen la vida social de l'adolescent. L'antropòloga descriu la varietat de textos produïts al marge de l'escola per joves d'una àrea urbana de la ciutat de Filadèlfia, i els contrasta amb els escolars. El treball és una etnografia de tres anys basada en converses amb els estudiants sobre les circumstàncies de l'escriptura i les intimitats representades. A través de l'anàlisi de notes, cartes, entrades escrites a diaris personals, poemes, rimes de rap, paròdies i textos copiats a les llibretes escolars, l'autora conclou que l'escriptura vernacle adolescent es caracteritza pel caràcter col·laboratiu entre l'autor i el lector, i per la naturalesa repetitiva d'alguns temes. També observa que la producció d'aquests textos sovint està acompanyada d'interaccions cara a cara amb amics (ocorregudes en qualsevol moment de la producció o recepció del text) en les quals es regulen identitats socials, acadèmiques i lletrades.

L'escriptura vernacle juvenil en paper és, doncs, un espai social poc explorat des dels estudis d'educació i formació de lectors. Tant socialment com acadèmicament, l'escriptura vernacle adolescent es considera ordinària i de baixa qualitat lingüística i discursiva. Les nostres dades, que se sumen a les de Camitta (1993), mostren que alguns d'aquests escrits tenen una certa complexitat discursiva i que, de vegades, tenen funcions estètiques i recursos retòrics literaris. D'altra banda, també mostren que, de vegades, en les pràctiques lletrades adolescents els aprenentatges escolars adquireixen un cert sentit per a l'estudiant poc compromès a l'aula. Això ens porta a discutir, a partir de les dades, el concepte establert de discontinuïtat entre pràctiques lletrades dominants i vernacles. El reformulem al llarg del capítol, plantejant les continuïtats que es produeixen entre les pràctiques acadèmiques i les vernacles.

En aquest capítol ens posicionem a través de les tres consideracions següents, que creiem prou sòlides per convertir l'escriptura vernacle en objecte d'estudi científic:

1. Considerem l'escriptura vernacle com un mitjà habitual entre els joves per comunicar-se amb els seus amics, tal com van demostrar Shuman (1986) i Camitta (1993). D'aquests treballs hem après que els adolescents escriuen per entendre el món adolescent que habiten, i que l'escriptura vernacle els serveix com a mitjà per gestionar emocions noves i fortes, des de l'amor a l'odi.
2. Considerem que l'escriptura vernacle és un espai interessant i peculiar on la vida i el text conflueixen. La riquesa d'aquests textos ve donada per l'ús significatiu i contextualitzat que els joves fan dels coneixements que tenen sobre la llengua, els gèneres i els discursos. En l'escriptura vernacle els aprenentatges dels gèneres clàssics són

emprats amb finalitats comunicatives reals, útils i concretes —no acadèmiques.

3. Considerem que l'estudi sistemàtic de la literacitat vernacle ens permet accedir a les visions que els adolescents tenen sobre la llengua, la comunicació i gèneres particulars com la literatura i la poesia. A més, ens informa sobre per què els fan servir, quan i com, atès que són formes d'escriptura triades i executades lliurement.

Aquests tres arguments ens han portat a analitzar amb respecte i rigor els textos vernacles dels informadors, tot captant la sensibilitat literària i poètica que posen en joc “a la seva manera” i amb la seva llengua.

7.2 Corpus i metodologia d'anàlisi

Els informadors van escriure els textos que analitzem al marge de l'escola, és a dir, en situacions de la vida privada. Les pràctiques lletrades que explorem són, per tant, aquelles en què els informadors es presenten com a escriptors i lectors en el seu univers social. Una de les observacions que deriva de l'anàlisi és que l'actitud lectora activa està vinculada a la xarxa social i plenament associada a situacions d'escriptura col·laborativa, idea paral·lela a la que Camitta (1993) va formular amb l'escriptura.

El corpus representa textos vernacles típics produïts pels adolescents: cartes escrites en el període de vacances, correspondència i textos diversos de flirteig amb noies que els agradaven, notetes i d'altres escrits privats fets a l'aula. Són textos que els informadors van generar al llarg del període de la secundària (alguns són anteriors a l'inici del treball de camp), que guardaven en llocs secrets de les respectives habitacions. Els informadors em van cedir els textos dels quals estaven més orgullosos o bé aquells que pensaven que ens podien interessar, i segurament els que menys els comprometien.

| | | <i>Entorn social</i> | | |
|----------------------------|------------------------------|---|---|--|
| | | Món privat | Xarxa social | Família |
| T e m a | Reflexió | AIP_16: “En 1 rincón de mi cabeza” (Arnau) | | |
| | Creació narrativa | | AIP_1: “Un dia en la playa” (Arnau) | |
| | Amor | AIP_23: “Tic-Tac. Paraules d’un adolescent” (Arnau) | 3 notetes de classe AIP_3: “Dice la Mireia que intente”(Arnau/Ferran) AIP_12: hola arni ma fa 1 pal INCREIBLE” (amiga de l’Arnau) AIP_20: “Hola! Te parecerá raro que te escriba” (una amiga de l’Arnau) AIP_19: “Eis mira, no puedo decirtelo a la cara” (Mònica) 3 “cartas de amorío” AIP_4: “Para Ferran de Arnau” (Arnau) AIP_21: “Ferran para Arni” (Ferran) AIP_22: “De Ferran para Arnau” (Ferran) | |
| | Amistat | | 3 “kartes” (Arnau-Ferran) AIP_6: “Wenas Ferran acabo de recibir tu carta” (Arnau) AIP_17: “Wenas onchu he decidido escribirte una kartita ” (Ferran) AIP_18: “wenas ya he recibido tu karta” 2 notetes de classe (Arnau-Ferran) AIP_2: “Fabio como siempre en nuestras despedidas una cartita” (Arnau) AIP_5: “Sie sind der best” (Arnau) | |
| | Agraïment | | | AIP_7: “Gràcias papá y mamá” (Arnau) |

Taula 13. Corpus de textos vernacles en paper

La taula 13 presenta la mostra de 16 artefactes d'identitat vernacle en paper⁴⁶ que analitzem i patenta un clar predomini de textos produïts en el context de la xarxa social on es gestionen aspectes relacionats amb l'amor i/o l'amistat. Els hem ordenat segons el tema i l'entorn social.

- El *tema* fa referència a la idea general que articula el contingut del text i a la funció que desenvolupa, segons si és un acte de reflexió personal, una narració creativa, una declaració d'amor o bé una declaració d'amistat.
- L'*entorn social* situa cada artefacte d'identitat en l'àmbit al qual està associat conceptualment: el món privat, la xarxa d'amics o la família. No es tracta d'un criteri físic sinó conceptual. Per exemple, un text es pot haver produït a l'espai físic de la llar però estar conceptualment relacionat amb la xarxa d'amics.

El lloc i el motiu de la producció d'aquests artefactes lletrats han estat reconstruïts a través de les narratives dels informadors, a partir de les converses enregistrades. En tots els casos, els informadors feia temps que havien produït els artefactes vernacles i un vincle emotiu els portava a guardar-los secretament. Lògicament, les explicacions dels informadors a partir de les quals hem interpretat aquests textos no són contemporànies del moment de producció, però ens han ajudat a situar-los en el context biogràfic i social.

Tot i que som conscients de la importància de conèixer els processos a través dels quals les literacitats vernacles es produeixen (Pahl i Rowsell 2005), les

⁴⁶ La mostra correspon als 19 artefactes d'identitat escrits en paper i classificats com a vernacles al corpus, constituït per un total 89 artefactes d'identitat. No inclou, per tant, ni els treballs acadèmics ni les interaccions documentades en l'entorn digital. D'altra banda, cal dir que la mostra no inclou un diari compartit que l'Arnau va escriure amb la seva nòvia perquè no el trobaven. És un artefacte d'identitat "desaparegut". Noteu que no forma part del corpus d'artefactes però sí de l'anàlisi, que limitem a informació recollida en les converses (vegeu l'apartat 7.4.2).

dades i l'enfocament metodològic pel qual hem optat només ens han permès combinar l'anàlisi dels textos amb les narratives dels autors. Les narratives dels informadors han estat clau en la comprensió dels textos, perquè aquests no són explicatius en si mateixos com ho són d'altres gèneres (per exemple una notícia del diari, un conte o un comentari de text).

La perspectiva d'anàlisi que adoptem és la d'estudiar les identitats socials en l'escriptura vernacle adolescent. Emprem com a eina d'anàlisi el concepte de Pahl i Rowsell (2006) "identitats sedimentades en els textos entesos com a artefactes" (*sedimented identities in texts as artefacts*), inspirada en la metàfora de les identitats laminades (*laminated identities*) de Holland i Leander (2004) (vegeu els apartats 2.3.2.3 i 2.3.2.4). Per tant, estructurarem l'anàlisi dels artefactes a partir de les "làmines" o "capes" en les quals hi trobem marques d'identitat lletrada. La idea de la làmina és, sens dubte, una metàfora útil i poderosa per analitzar la producció textual de significats en relació amb la història personal i les identitats socials del productor. El supòsit de fons és que els textos, entesos com a artefactes, carreguen les decisions preses al llarg del procés i les identitats socials de l'autor.

7.3. Escripcions privades sota la taula de l'institut

Els dos artefactes lletrats que analitzem en aquest apartat, tot i ser escrits per l'Arnau dins l'aula i al llarg d'una classe, no són apunts sinó escrits que comuniquen punts de vista sobre la pròpia vida. Són el que Maybin (2007) denomina "literacitats sota la taula" (*literacy under the desk*). L'artefacte AIP_1, "Un dia en la playa", és una narració multimodal sobre un cap de setmana divertit amb els amics. L'artefacte AIP_16, "en 1 rincón de mi cabeza", és l'escriptura esborrallada d'una introspecció subtil i intensa sobre la pròpia existència.

Pel fet de ser textos produïts d'amagat al context de l'aula, aquests artefactes comparteixen diversos aspectes de llengua, forma i materialitat. Ambdós estan escrits en el paper quadriculat de la llibreta que l'Arnau utilitzava per prendre apunts. Són textos concebuts de manera imprevista i impulsiva que, lògicament, no han estat revisats ni reescrits. L'autor es va deixar endur pel flux automàtic del pensament i la creativitat; va escriure sense estar sotmès a la idea d'un lector ni a l'encotillament que impliquen les guies de llengua, discurs i gènere que domenen la producció textual escolar. L'entitat de text-esborrany es reconeix visualment pel trencament dels marges del text, un procediment après que constitueix la primera imatge que rebem dels textos publicats, i que l'acadèmia penalitza.

D'altra banda, ambdós textos narren, en castellà, una història concreta sobre la vida social i personal de l'Arnau. No són històries inventades sinó textos que deixen constància de fets reals i sensacions viscudes. La no presència d'un lector concret en el moment de producció d'aquests textos fa que les històries que es comuniquen no siguin textualment explícites i independents, tal com s'espera d'altres textos. En comparació amb el tipus d'escriptura vernacla que l'Arnau posa en joc al *Facebook* (vegeu l'apartat 8.3.5), les marques d'escriptura jove digital són aquí són força excepcionals.

A nivell contextual, l'acció d'escriure aquests textos a l'aula situa l'Arnau com un estudiant que, aparentment, pren apunts. Per tant, la posició corporal el posiciona, de cara als altres companys i al professor, com un estudiant 'atent' i 'responsable'.

7.3.1 “Un dia en la playa”

L'Arnau va produir l'artefacte AIP_1 (vegeu la figura 25) a l'aula de música, un dia a final del curs de 4t d'ESO, quan ja havia començat a valorar la possibilitat d'inscriure's al Batxillerat artístic, en cas d'aprovar l'avaluació

final. Es tracta d'un text multimodal que narra, tal com indica el títol, les anècdotes d'ell i els seus amics al llarg d'un dia de cap de setmana a Castelldefels, que van passar en diversos entorns relacionats amb l'aigua (piscina i platja). Aquell dia “nos lo pasamos especialmente bien”, em va fer saber el Ferran. La història que es presenta està articulada a través d'un Bulbasaur⁴⁷, un pokemon que té forma de rèptil i que es caracteritza per tenir una llavor plantada al llom. Se'n van trobar un de peluix al carrer, prop de l'estació de tren, i van acollir-lo perquè els acompanyés al llarg del dia, ja que a aquestes bèsties els agrada el sol i l'aigua. L'artefacte de l'Arnau representa els periples amb el Bulbasaur que es van succeir aquell dia, al llarg del temps (un dia de cap de setmana) i l'espai (la platja, la piscina i el retorn a casa), alhora que recupera d'altres situacions divertides que van viure. Quan l'Arnau va tenir aquest artefacte acabat, el va regalar al Ferran, un dels protagonistes de la història. De fet, aquest artefacte ens va arribar a través del Ferran, i no pas de l'Arnau.

⁴⁷ Al text, l'Arnau s'hi refereix amb l'escriptura fonètica del terme: “Bulbasur”. És el Pokemon núm. 1 de la Pokédex National. Físicament, és un rèptil amb forma quadrada que es distingeix principalment per una protuberància que té al llom. És un bulb on té plantada una llavor que va creixent al llarg del cicle de vida fins a convertir-se en una flor aromàtica. En situacions de combat, expulsa pel bulb un arsenal de llavors com a arma d'atac. El seu hàbitat natural és proper a l'aigua perquè necessita sol per fer la fotosíntesi.

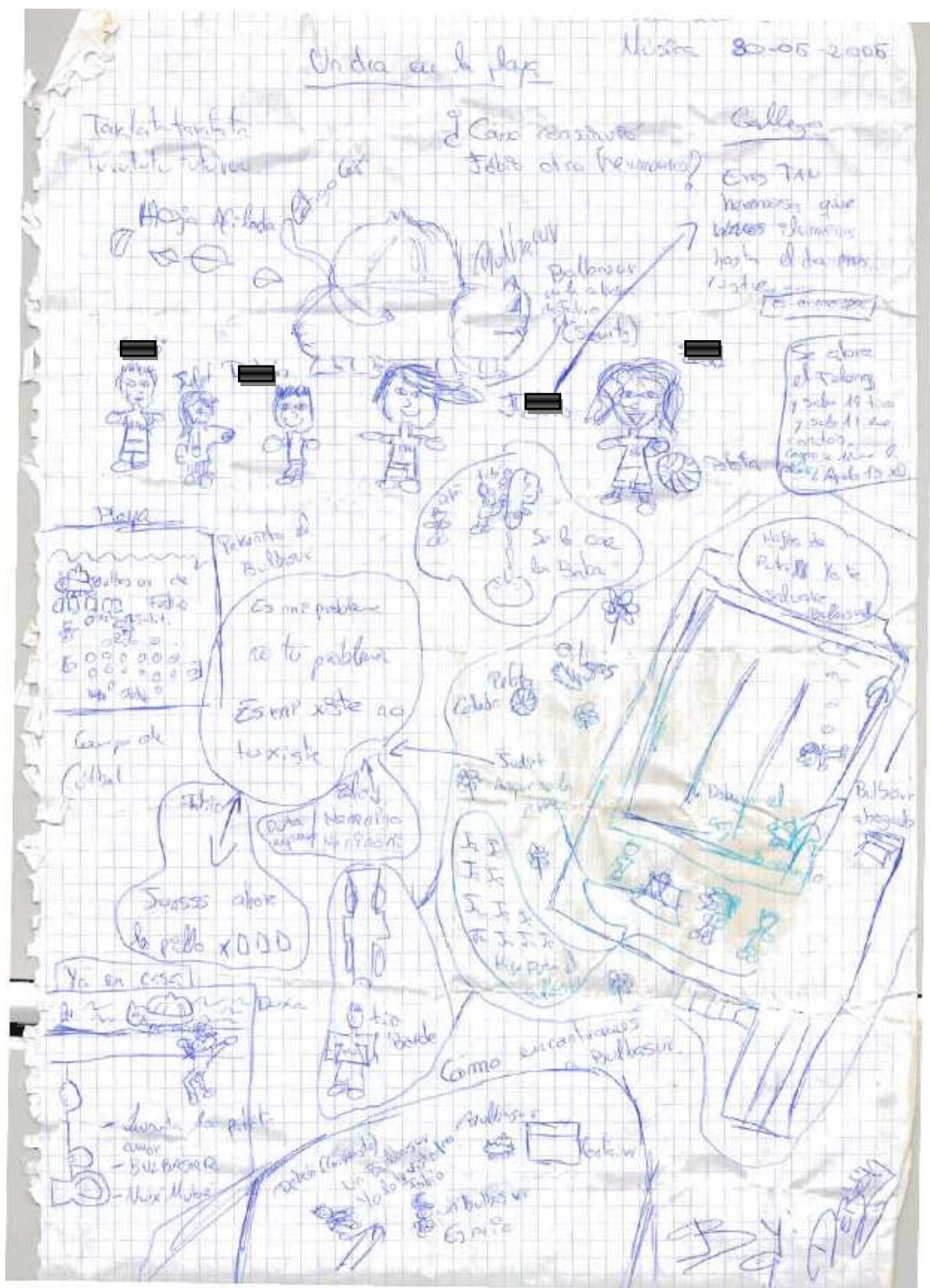


Figura 25. Artefacte d'identitat en paper núm. 1: "Un dia en la playa"

Làmina 1: Rastres d'altres literacitats

En aquest artefacte, l'Arnau coordina els modes visual i textual per generar, a través de diverses estratègies de representació de significats (vinyeta, diàleg, dibuix, text breu), la història del grup d'amics al llarg d'un dia, a partir de la troballa del Bulbasaur. L'autor es nodreix dels coneixements de què disposa sobre discursos com el còmic, els dibuixos animats, les novel·les d'aventures i els videojocs, i els recombina en un text original que és, lògicament, híbrid i altament creatiu. La presència d'aquests discursos en l'artefacte situa l'Arnau com a receptor i lector d'aquests discursos i, en aquest sentit, l'artefacte ens proporciona informació sobre les seves identitats lectores, acadèmiques i socials. Centrem-nos, doncs, a explorar els rastres d'aquestes altres literacitats genèriques.

La presència d'elements vinculats amb el desenvolupament de la pràctica escolar de la presa d'apunts situa l'Arnau a l'aula, com a estudiant. Això explica també que s'utilitzés el foli quadriculat de la llibreta d'apunts de l'Arnau, la presència del nom de l'assignatura i la data a la part superior dreta del full i la producció d'un títol, subratllat, per denominar l'artefacte.

Pel que fa a la llengua emprada, hi predomina l'ús normatiu de la llengua castellana, que es mostra en aspectes com el doble signe d'interrogació, l'ús de gairebé tots els accents, l'escriptura de les paraules completes i l'ús adequat de la majúscula i la minúscula. Aquesta identitat projectada (l'Arnau com a escriptor competent de la llengua castellana normativa) es combina amb usos digitals de la llengua que també el situen com a lector i escriptor en l'entorn digital. Aquestes marques es fan visibles en: la manca de punts, l'ús de "x" enlloc de "ch" en les paraules 'xiste' i 'duxa' (que també podrien ser interferències del català), la substitució de "qu" per "k" en el mot 'pekeñito', o l'ús de codis com 'XDDD'.

D'altra banda, la combinació de la representació visual amb la reproducció de diàlegs i la imitació lingüística de certs sons (onomatopeies) i cançons situa l'Arnau com a lector de còmics. L'Arnau ha produït "una historieta" o narració gràfica que respecta l'estètica particular associada al còmic: narra a través del dibuix, produeix una representació de l'espai i del temps que és narrativament significativa, utilitza globus de diàleg per reproduir interaccions reals i acudits, fa ús de les onomatopeies, caricaturitza de manera humorística els cinc protagonistes de la història, utilitza la relació gran-petit per definir la importància i la jerarquia entre personatges i fets, i també combina variacions d'angle i d'enquadrament per dinamitzar la narració. L'artefacte va ser interpretat, en la seva comunitat, com una història dibuixada. Quan el Ferran ens el va lliurar, el va presentar com "una historia que me hizo Arnau | dibujada" (C16). És "una historia de risa que pasó un día en la playa [...] salimos varios y ((Arnau)) puso cosas que pasaron [...] digamos que nos explica gráficamente ((lo que vivimos)) intentando bromear lo más" (C16: 1195-1200).

Certament, l'apropiació del còmic com a un estil narratiu particular també està influïda per d'altres discursos com la caricatura, el cinema, la fotografia, la il·lustració publicitària i la literatura. En concret, en relació amb el gènere de la novel·la, l'estructura que articula la narració de l'Arnau recorda les novel·les d'aventures (molt típiques tant al còmic com a la literatura infantil i juvenil). Els protagonistes de la història es presenten com herois que van acollir, protegir i salvar el Bulbasaur, quan va ser adient. La selecció del títol fa evident que, tot i que s'explica la història de Bulbasaur, en realitat s'està explicant la història dels amics al llarg d'un dia de cap de setmana.

Un detall interessant és l'encapçalament de la història amb la reproducció sonora de *tartatataratata turututututuru*. Un receptor de dibuixos de

TV3 reconeix de seguida la música del Doraemon⁴⁸. També hi trobem la presència del grafit en la signatura, col·locada a la part inferior dreta del foli. En aquest cas, tant la forma de la signatura com la ubicació recorden la tradició en pintura en què els autors deixen constatació de la seva autoria, generalment a la part inferior dreta del quadre. L'Arnau ha emprat la fórmula típica d'introduir l'autoria en anglès, amb la preposició "by".

Làmina 2: L'esperit artístic

En el marc de la cronologia anual escolar, aquest artefacte es situa en les darreres setmanes del tercer trimestre que tanca els quatre anys d'ESO. En el moment de producció, l'Arnau encara no sabia si podria passar al Batxillerat, però li rondava la idea —en cas d'aconseguir-ho— de donar-se de baixa de la branca humanística⁴⁹ i inscriure's a l'artística, amb l'únic objectiu d'evitar l'assignatura de matemàtiques que tants maldecaps li havia generat. La tria d'itinerari és tot un fenomen entre els estudiants de 4t d'ESO i, alguns alumnes com l'Arnau pateixen força davant d'aquesta presa de decisió. La producció de l'artefacte s'ha de situar en el context d'aquesta incertitud que l'incomodava. Era conscient que per preparar-se com a periodista d'esports era més convenient seguir la branca de ciències socials, però l'odi i la por a les matemàtiques el superaven.

L'estratègia d'esquivar les matemàtiques dins del sistema acadèmic l'havia conduït al terreny de l'art, però, li agradava l'art? tenia vocació artística? quin lligam hi havia entre el futbol i les Belles Arts? La producció d'aquest artefacte va estar lligada a aquesta tensió que tenia lloc sobre el "futur

⁴⁸ Doraemon és un manga japonès de la dècada dels 70 convertit en dibuixos animats. Ha esdevingut una icona de la infantesa arreu del món. Tracta sobre un gat-robot còsmic que ha arribat a la terra des del futur per ajudar el maldestre Nobita Nobi amb objectes futuristes que es treu d'una butxaca infinita i misteriosa.

⁴⁹ A l'Institut Miquel Gibert havien implantant (segon any) la divisió en branques a 4rt d'ESO, amb la idea de preparar els alumnes per a la presa de decisió real a 1r de Batxillerat.

imaginat” (Barton i Hamilton 1998). A través d’aquest text multimodal l’Arnau es va situar, davant dels amics i companys de classe, com algú que tenia una certa disposició per al dibuix. Tot i que inicialment l’Arnau només volia ensenyar ‘el còmic’ als protagonistes de l’historieta, l’artefacte va “rular” entre els companys i es va convertir en tema de conversa. D’alguna manera, l’artefacte va esdevenir un acte de demostració, de cara al seu cercle social, de la pròpia sensibilitat i creativitat artística. L’autor va entendre les reaccions d’admiració com arguments favorables per optar per la nova trajectòria d’identificació acadèmica (les Belles Arts), especialment en un moment delicat en què tenia por de la possibilitat de repetir curs per segona vegada. L’Arnau va passar de curs i es va inscriure al Batxillerat artístic, però a finals d’any va abandonar-lo.

Làmina 3: El reconeixement de l’amistat

L’Arnau va regalar l’artefacte al Ferran, com a prova de l’amistat que compartien des de feia anys. De fet, el personatge del Ferran té un pes destacat en la història que narra l’Arnau, i està representat en paràmetres heroics. Donant-li altruïstament aquest artefacte, l’Arnau s’estava presentant, de cara al Ferran, com un ‘bon amic’, considerat i atent. El Ferran era l’amic que sempre l’escoltava i per a l’Arnau era important que valorés el dibuix des de la possibilitat de fer el Batxillerat artístic. Per tant, aquest regal també és, en part, un gest de demostració de les seves habilitats associades al Batxillerat artístic a l’amic que més valora.

Làmina 4: Identitats lletrades encavalcades

La figura 26 recull el conjunt de literacitats “hibriditzades” en l’artefacte, i com cadascuna remet a pràctiques socials i pràctiques lletrades específiques (per exemple, la presència del còmic revela que l’Arnau ha estat anteriorment lector o receptor de còmics):



Figura 26. Literacitats híbriditzades en l'artefacte de l'Arnau "Un dia en la playa"

A través de l'anàlisi de les identitats i de les pràctiques sedimentades en aquest artefacte textual hem pogut analitzar la participació de l'Arnau en discursos diversos. Hem vist també com les identitats lletrades s'encavalquen amb d'altres identitats socials i acadèmiques. És un exemple del que Moje (2002: 108) argumenta: "Young people —because of their immersion in many different contexts and spaces of experiences— must navigate multiple practices and experiencies that shape how they use literacy and construct identities".

7.3.2 "en 1 rincón de mi cabeza"

L'Arnau va produir aquest artefacte (vegeu la figura 27) un dia que "estaba muy chafao porque mis padres lo iban a dejar | estaba muy-muy tocao | y me iba a clase sin ganas | me acuerdo que ese día hablé con Ferran | y me

puse a escribir | lo hago muchas veces” C20: 2016-2018). La situació familiar, sumada a la desmotivació escolar a les classes del Batxillerat artístic, el va portar a construir un context escrit per ordenar, a l’aula, la marea de pensaments que el preocupaven. En aquest text, l’Arnau desenvolupa una visió abstracta de la pròpia vida tenint en compte diverses tensions que l’afecten, no només relacionades amb la família sinó també amb els estudis (s’estava plantejant abandonar l’institut) i els amics (se sentia desplaçat del grup perquè ja no volia seguir fumant porros ni anar a discoteques raperes). El text no detalla aquestes qüestions de manera explícita, a les quals hem tingut accés a través del comentari oral de l’informador (vegeu la C19).

Quan l’Arnau em va ensenyar el text, de seguida em vaig adonar que se sentia molt orgullós d’haver-lo escrit. Em va mostrar la que, des del seu punt de vista, era una de les seves millors produccions escrites, tot i que es va queixar de la “mala lletra”. El que més li agradava d’aquest escrit, va puntualitzar, era que, des del seu punt de vista, “todo está ligao | todo todo | todo”. Li agradava sentir que havia escrit un text ‘lligat’, expressiu i coherent:

- Arnau** y esto ya te digo | es es de la libreta de volumen que yo tenía | Abel me decía de expresar todo | y no sé un día | pues me puse a escribir todo lo que:: pensaba ¡y mira! ¡y me salió! | y hoy cuando me lo he vuelto a leer he dicho “¡ostia! aquí hice un punto de reflexión muy:: muy::”-
- Cristina** muy profundo
- Arnau** ¡joder!
- Cristina** ¡joder! sí
- Arnau** y pensaba mucho en:: muchas cosas | a lo mejor muchas cosas no las entiendes por el hecho de que la letra es muy mala pero:: aquí | ¡ostia! || a ver || || ¿dónde lo dice? ((leyendo)) “me dejo la mano llevar por el papel” | o sea | no paraba de::
- Cristina** era automático
- Arnau** sí | todo el rato escribía | pensaba | no sé es cuando:: llegas a una conclusión | y:: al cabo de unos días ni te acuerdas | pero el día que la has llevao a cabo | le encuentras toda la lógica a eso ¿sabes? y:: y muchas veces vas escribiendo | me ha pasao muchas veces | de ir escribiendo y llegar un momento en que me he ido completamente del tema por el que iba | y:: y no lo rehago nada bien | pero aquí es mucho más:: todo está ligado | todo todo | todo | y eso me gusta

(Annex 2, C20: 1834-1850)

En medio de una clase donde cada uno es un mundo de amor y ternura cabezudo me gusta un director y medio sabe lo que me gusta en la vida me siento persona sentada en el trabajo de un alumno de un curso a poca casa y sermos

Llego el día, como bien me explico una profesora es el que hay una gota que calma el vaso.

Yo sé es increíble o no, no lo sé, pero jodido es, en ese momento es cuando cambias, cambia tu forma de pensar o mejor dicho, muestras tu cara de verdad, obtienes felicidad y además encuentras tu verdadera personalidad.

Son circunstancias de la vida, que te forman, y me hacen sentir mucho mejor, y lo mejor, saber valorar, es valorar lo que se puede hacer, la familia, las cosas obtenidas, facilidad a la hora de vivir, no discutir por una simple tontería, que a veces quieres llevar no quiero más discusiones absurdas, antes de encontrar me gustaba en mi vida, que para mi gusto, no lo quiero y quiero vivir mi vida, con fuerza que ser condicionada por la mentalidad de otras personas, utilizando un test Sociométrico, que no viene al caso.

Te dejo la mano llevar por el papel; la parte parte del logro que es el simbolismo de una vida.

Quiero vivir, salir de esta especie de depresión sin ningún EXIT por donde salir como que, a los 17-18 años de vida, cambia a tener que afrontar una serie de dificultades sin huir de este que de decir viene las incertidumbre o la confusión de un adolescente, que quiere o no, x gusto o no, (alago, elijo), se siente diferente a los demás, sin tener ganas de todo lo que tengo y es mucho. Techo hablar y poco explicar.

En Donación de mi cabeza

13/09/08

Figura 27. Artefacte d'identitat en paper núm. 16: "en 1 rincón de mi cabeza"

Sé hacerlo muy bien pero en cambio... todo me sale mal.

En medio
de una
clase
donde
cada uno
és un
mundo ahora q
levanto cabeza y
miro a mí
alrededor, y
nadie sabe lo que
pienso ni escribo
me siento
persona sentado
en 1 toverete de 1
instituto

Q poca cosa
q somos

VIVA LA
FILOSOFIA

Llegó el día, como bien me enseñó una profesora, en el que hay una gota que colma el vaso.

Nose si merecido o no, no lo se, pero jodido sí, en ese momento és cuando cambias, cambia tu forma de pensar o mejor dicho, muestras tu cara de verdad, obtienes felicidad y además encuentras tu verdadera personalidad.

Son circunstancias de la vida, que te forman, y me hacen sentir mucho mejor, y lo mejor, saber valorar, xq valorar es de lo mejor que se puede hacer, la familia, las cosas obtenidas, facilidad a la hora de vivir, no discutir por una simple tontería, que aquí quería llegar no quiero más discusiones absurdas, arto de encontrarme gente en mi vida, que para mi gusto, no las quiero y quiero vivir mi vida, aunq tenga que ser condicionado por la mentalidad de otras personas entrando en 1 forma sociofilosófico, que no viene al caso

Me dejo la mano llevar por el papel i la poca punta del lápiz que és el simbolismo de una vida.

Quiero vivir, salir de esta especie de depresión sin ningún Exit por dónde salir sino que, a los 17-16 años de vida, cambia a tener que afrontar una serie de dificultades sin huir de este. Que de ahí viene la incoherencia o la confusión de un adolescente, que quiera o no, x gusto o no, (alago, elogio), se siente diferente a los demás, sin menospreciar todo lo que tengo que és mucho. Mucho hablar y poco aplicar.

En 1 rincón de mi cabeza

Transcripció de l'artefacte d'identitat en paper núm. 16

Tal com explica al fragment anterior, l'impuls d'escriure aquest text va estar directament relacionat amb la recomanació que el professor de volum, l'Abel, solia fer als estudiants; els aconsellava d'expressar per escrit els propis pensaments i sintetitzar-los en una frase. De fet, el text està escrit rere d'un foli on havia pres apunts de la seva classe (vegeu AIP_16 a l'annex 4). L'Arnau valorava especialment aquest professor perquè l'havia acompanyat humanament durant el període en què havien operat la seva mare. L'Arnau s'hi refereix en diverses ocasions al llarg dels tres anys de treball de camp, sempre positivament. La mare era conscient de l'admiració que li tenia (“a ell sí que se l'escolta [...] aquest professor sí que se l'ha sabut guanyar”). La sensibilitat que el professor li havia demostrat en un moment personal dur el va beneficiar acadèmicament promovent la seva implicació en l'assignatura de volum: participava activament a les classes, no feia campanes, intentava aprendre i demostrar interès al professor, fins i tot quan es va adonar que l'art no li agradava tant com volia.

Les reflexions de l'Abel li quedaven “gravades”: “pues muchas veces pensaba una frase y digo “tengo que escribirla porque a lo mejor dentro de dos días no me acuerdo” me ha pasao | entonces otro día intentaba decir las mismas palabras y no tenía la misma relación | había palabras que no me cuadraban ((con)) lo que yo quería poner” (C20: 2222). Aquest consell el duia a terme d'una manera força sistemàtica: quan escoltava o ell mateix generava una frase que li agradava, l'escrivia. Aquest text, però, va resultar ser diferent: “en vez de una frase puse:: todo [...] a lo mejor aquí quise poner | cuatro cosas | cuatro frases y acabé:: pues mira | que ni me cabía todo ¿ves?” (C20: 228).

Aquell dia, l'Arnau es va deixar portar per l'escriptura automàtica i va buidar l'estat de torbament que l'abstreia. El més interessant d'aquesta acció és que, en aquelles circumstàncies, va percebre la producció textual com un mitjà per explicar-se, endreçar i transformar la visió grisa de la vida que l'abstreia i

distreia de les responsabilitats escolars. Aquesta situació el va portar a elaborar un text amb una funció clarament expressiva i de reflexió personal. La veu narra en primera persona els dilemes i les tensions que l'enutgen. La tessitura d'estar narrant i reflexionant el porta a sentir l'experiència d'estar escrivint (com fan els escriptors) i d'estar pensant (com fan els filòsofs). El producte és un text que combina el discurs literari i l'assagístic.

Làmina 1: L'experiència introspectiva

Defineix el text com una síntesi de la seva història: “es como:: resumido | soy todo lo que me pasa”. Amb aquesta expressió s'apropia personalment del títol del llibre autobiogràfic del músic Adolfo Cabrales⁵⁰, popularment conegut com Fito. El fet que aquest fos un dels seus cantautors preferits, connecta amb la idea bakhtiniana segons la qual els individus generem diàlegs interns que són el resultat de les veus que hem escoltat i que ens han cridat l'atenció en el passat. El text de l'Arnau es pot veure, doncs, com un diàleg intern i un lloc de lluita.

El text comença amb una apel·lació a l'institut, recordant una professora que li havia ensenyat que hi ha moments a la vida que impliquen canvis crucials en la història de cada individu. L'Arnau escriu que aquests moments són bons perquè provoquen que mostris als altres *tu cara de verdad* i *tu verdadera personalidad*. L'Arnau va escriure el text per tal de sentir-se ell mateix i també amb la idea de redefinir tres experiències negatives (amb els pares, l'institut i els amics): “todo el mundo tiene su mundo ¿sabes? y aquí pues me abrí yo”. Obrir-se vindria a ser sincerar-se, desfogar-se, retrobar-se.

En aquest text, l'Arnau es parlava a ell mateix, amb claredat, sense màscares (“aquí conmigo mismo es cuando más me desahogo” C20: 2063), i aquest

⁵⁰ Músic, cantant i guitarrista dels grups *Platero y Tú* y *Fito & Fitipaldis*. Es tracta d'un grup de rock en castellà molt popular entre els joves adolescents.

marc situacional (parlar sincerament amb ell mateix) quedava escrit, per deixar-ne constatació. Per a l'Arnau, aquest text contenia una essència de la seva vida (“es todo lo que me pasa”) i simbolitzava, en el marc de la seva trajectòria vital, un canvi de perspectiva i d'actitud envers la vida (“es una honda reflexión”) promoguda per l'amistat amb el Ferran:

Arnau fue Ferran el que más me cambió | por el hecho de:: como ha sido la vida con mi padre | lo que he vivido con mi padrastro | el hecho de:: no sé | yo ara me comparo con mis amigos y me veo | más adelantado que ellos en cuanto a:: a madurar | y con Ferran conecto más porque él también es así | y eso me:: me gusta a mi | por eso en realidad me he separao más del grupo | por el hecho de que siempre estábamos fumando porros o:: cosas de esas que a mí ya no me:: no me tiran para nada ((*ahora*)) pienso en otras cosas

(Annex 2, C20: 1928-1933)

És interessant el lligam entre l'escriptura privada i la sinceritat, relació que vam comentar en el fragment següent extret de les entrevistes. Aquesta relació entre l'acte d'escriure i la tessitura de ser transparent és un patró que es repeteix en tots els escrits del nostre corpus, corroborat per les reflexions produïdes per l'Arnau en l'entrevista (“cuando yo estoy escribiendo esto | es cuando de verdad me digo mi propia verdad | y aunque me joda ¿sabes? pues es así?” C20: 2067-2068). La sinceritat és un mite adolescent i també ho és l'associació amb l'escriptura. L'escriptura, l'exposició lligada, el pensament diàfan i la veritat de l'esperit eren elements que ell vinculava amb la maduresa i el procés de la transició a la mentalitat i actitud adultes, tal com queda reflectit en la interacció següent:

Cristina en ese momento ((*escribi*)) te sirvió de terapia para:: para sacar ¿no? pues toda esa cosa que tenías dentro-

Arnau una vez lo escribí dije “hostia” ¿sabes? y lo dejé ahí | en la libreta y ya | y como que no:: si no tengo una persona con la que de verdad me puedo abrir | hay muy poca gente con la que yo me puedo abrir | de verdad sacarlo todo es distinto | no sé | estaba muy hecho polvo y la primera persona que vea se lo diga

Cristina sí sí

Arnau me desahogo:: total y:: y aquí es conmigo mismo es cuando más me desahogo | y por eso digo que es:: por eso lo digo | | ehm:: ((*leyendo*)) “jodido sí | es el momento cuando cambias tu forma de pensar” | de pensar ¿a ver? (...) “o mejor dicho muestras tu cara de verdad” o sea |

cuando yo estoy escribiendo esto | es cuando de verdad me digo mi propia verdad | aunque me joda ¿sabes? pues es así “y obtienes:: felicidad” ¿por qué? porque te desahogas para mí “y además encuentras tu verdadera personalidad” o sea estás diciendo lo que verdad tú eres | porque muchas veces:: no sé | te pongo el ejemplo de que tienes una novia | y la novia te cambia | por el hecho de- “a mí me gusta mucho tal” pues “hóstia | a mí también me gusta pero:: quieres que te guste más por el hecho de que a ella también le gusta” ¿sabes? y luego te miras al espejo y dices | “no soy así” ¿sabes?

Cristina es verdad | no te reconoces | sí

Arnau y:: aquí es cuando decía “así”

(Annex 2, C20: 2056-2076)

Aquest artefacte demostra com l'Arnau va veure, en aquell moment, l'escriptura com un procés de transformació per crear nous significats a la seva vida. Aquest artefacte corrobora l'observació de Camitta (1993), segons la qual l'escriptura vernaclea és alhora un acte i un text. A més, també demostra que, per a l'Arnau, l'escriptura d'aquest text va ser central per entendre i transformar les seves emocions. És, en definitiva, un exemple de com de vegades els estudiants desmotivats a l'aula veuen l'escriptura com un marc per pensar, parlar i sentir.

Làmina 2 : L'experiència literària

La tessitura d'estar narrant tensions porta l'Arnau a produir un discurs formal que comparteix algunes de les característiques prototípiques del discurs literari, combinades amb els trets anteriors que connecten el discurs al gènere de l'assaig filosòfic.

A nivell de forma, el text mostra una estructura interna coherent que visibilitza el desenvolupament de la reflexió, des del moment de la il·luminació (*llegó un día*), passant per un conjunt de reflexions i decisions personals, fins a la conclusió que n'extreu (*Q poca cosa q somos*).

A nivell de discurs, el text articula frases llargues que es lliguen mitjançant construccions sintàctiques variades. Així doncs, hi trobem la presència de la subordinació i l'ús de diversos elements de nexa i connectors (ex. *o mejor*

dicbo; y además). També hi ha col·locacions lèxiques (*tu verdadera personalidad, simple tontería*) i intercalacions que aclareixen els missatges.

A nivell de llengua, el text mostra, en general, un codi lingüístic força elaborat, sense recursos lligats a l'oralitat, sense vulgarismes ni recursos de l'escriptura digital. El teixit lèxic és força ric i precís. Hi ha una alta presència de substantius abstractes (*verdad, felicidad, mentalidad, forma sociofilosófico, filosofía, simbolismo, depresión, vida*) i s'hi empen frases fetes (*una gota que colma el vaso*). Hi trobem combinats dos camps semàntics; un relacionat amb la literatura i l'acte d'escriure (*papel, punta del lápiz, simbolismo, escritura*) i l'altre relacionat amb el pensament i la filosofia (*forma de pensar, verdadera personalidad, mentalidad, forma sociofilosófico, persona, filosofía*).

L'ús força cuidat de la llengua revela el sentit estètic o poètic que va portar l'Arnau, en aquest text, a escollir paraules concretes que imbueixen l'escrit d'una dimensió alhora física, sensorial, afectiva i conceptual. El discurs produït conté rastres de l'experiència literària, de l'experiència de l'acte d'escriure. El discurs evoluciona regit per una melodia literària que intenta ser sensible a la sonoritat de les paraules i a la gradació de les idees. Intenta, també, construir un clímax de significats a través d'estratègies sintàctiques diverses com les repeticions emfàtiques, els connectors i els elements simbòlics. La presència de símbols no és casual, ja que el símbol és un element constitutiu del discurs literari. El símbol fa pensar perquè va més enllà del sentit directe o literal de les paraules, fet del qual l'Arnau n'era conscient, tal com mostra en aquesta interacció. L'Arnau m'explicava que li havia agradat llegir *La Plaça del Diamant* fins que es el Quimet es mor:

Arnau me gustaba más / y cuando se murió y todo ya la historia ya no me gustaba mucho / me acuerdo que 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

Cristina o sea te lo leíste hasta que se murió quimet

Arnau 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 que quieres decir con esto del / desdoblamiento simbólico?

Cristina Arnau 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 tiene / 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

Cristina Arnau bueno / pero creo que has llegado a un grado de: profundidad importante claro / el embudo que es / al tener una forma digamos así / es de: una vida digamos / *angoixant* / no sé cómo se dice en castellano / preocupante y todo

(Annex 2, C2: 911-928)

En aquest text, l'Arnau ha conjuminat diversos recursos expressius (retòrics i multimodals) per expressar les tensions que el preocupen.

- El dibuix de la mà en forma de puny acompanyat de la paraula *joder* representa visualment el fet d'estar furiós amb ell mateix. També és una expressió del seu dret d'actuar per ell, sense el condicionament d'altres persones. A través d'aquest dibuix expandeix al discurs visual les possibilitats del mode escrit que domina l'artefacte.
- La sensació d'estar vivint un problema i de sentir-se trist és central per al contingut del text. També s'expressa per escrit a través d'una frase curta força contundent, situada al lateral esquerra del text: *Sé hacerlo muy bien pero en cambio... todo me sale mal.*
- En l'altre lateral del foli s'ha dibuixat a ell davant d'una porteria en un camp de futbol. Ha titulat aquest dibuix *en un 1 rincón de mi cabeza*. Aquest dibuix expressa el seu somni de vida, el seu "futur imaginat" (Barton i Hamilton 1998) lligat al futbol. En part, també se sentia malament perquè els seus pares no creien en el seu projecte i no volien que anés a una escola vocacional.
- Al llarg del text diu que té una espècie de depressió, que està confús i que se sent diferent dels altres. Aquest sentiment de sentir-se sol entre

els altres està ben comunicat a través d'una reflexió plàstica de to poètic, i discursivament força més complexa que d'altres escrits. Escriu:

*En medio de una clase donde cada uno es un mundo ahora q levanto cabeza y miro a mi alrededor,
y nadie sabe lo que pienso ni escribo me siento persona sentado en 1 toverete⁵¹ de 1 instituto*
Q poca cosa q somos
VIVA LA FILOSOFIA

Malgrat tot, el més probable és que l'escrit de l'Arnau no passés pas una avaluació acadèmica: des del punt de vista de la normativa i la convenció de l'escriptura acadèmica, el text mostra massa incorreccions.

L'anàlisi mostra aquest artefacte d'identitat com un discurs estètic, literari i filosòfic que l'Arnau construeix per definir la seva realitat a través de l'escriptura narrada. D'alguna manera, a través del procés d'escriptura, l'Arnau constitueix el seu món i alhora es constitueix a ell mateix. Això ens ha fet veure, també, que l'Arnau entén l'escriptura com un procés generador de sentits i d'alguna manera la substància de l'expressió. El recurs a elements literaris fa emergir la seva veritat en el món, en donar sentit i d'alguna manera configurar amb més amplitud els horitzons de la seva sensibilitat quotidiana.

7.4. El lirisme en l'escriptura de flirteig amb noies

L'Arnau dedicava bona part del temps i del pensament a les seves amigues, amb les quals quedava individualment per xerrar sobre la vida. A vegades, quan els sentiments d'amistat o d'amor eren intensos, optava per transmetre les seves confidències per escrit, en forma de poesia, narracions, diaris o cartes. Aquests textos eren espais privats en què aconseguia sublimar

⁵¹ S'entén "taburete" (cast.).

lliurement la densitat de les seves emocions, sense les construccions de llengua, gènere i discurs associades a l'escriptura acadèmica que s'adquireix a l'institut. En aquestes situacions, escriure era un mitjà d'expressió d'allò inexpressable, una manera de comunicar sense parlar (Camitta 1987 i 1993). Ens va interessar aprofundir en diverses pràctiques lletrades situades a l'entorn de la xarxa social, en les quals es va presentar com un autor i lector actiu, curiós i atent. N'analitzem a fons un conjunt de casos, almenys un per a cadascuna de les tipologies textuais detectades: la "historieta" o "cartita de amorío", les "notetes", el diari compartit i la poesia (narrada) privada.

Aquestes pràctiques de lectura i d'escriptura constituïen espais socials de relació amb les noies, especialment amb les que li agradaven. Eren actes de creació literària de gènere híbrid en què l'Arnau comunicava la complexitat de l'amor i la vida adolescent. Tinguessin interlocutores reals o imaginades, a l'Arnau li servien com a llocs de pensament i de desfogament. El més interessant és que l'Arnau associava a aquestes pràctiques lletrades una concepció de la lectura i l'escriptura com quelcom alhora solitari i social, privat i públic, individual i col·laboratiu. Aquestes associacions contrasten amb la representació de l'escriptura del text acadèmic, associada a un acte solitari i intel·lectual (vegeu el capítol 5).

7.4.1 Les "historietas" o "cartitas de amoríos"

L'Arnau acostumava a escriure notetes a les noies de la classe, especialment a la Berta, que era una de les seves millors amigues. Eren notes epistolars que s'enviaven per sota el pupitre, en què s'explicaven per escrit les seves vides. Aquesta forma de lectura i d'escriptura, tot i no pertànyer al domini acadèmic, es desenvolupava a l'aula. L'Arnau explica la dinàmica interna d'aquesta pràctica:

Arnau cuando estoy en clase tengo- | digamos que tengo una muy buena amiga

del grupillo | digamos que:: buenas ¿qué tal? | ¿cómo te va la vida? y:: nos explicamos nuestros problemas más o menos | intentamos ayudarnos | ya creamos como confianza entre nosotros | y nos llevamos mucho mejor así | y entonces cuando me manda ella digamos su historietta | pues me la leo | para luego intentarla ayudarla y tal

Cristina ¿lo hacéis por escrito?

Arnau sí:: a veces en carta | sí a lo mejor ella hace una carta entera | y luego me la da | yo me la leo en casa cualquier cosa | al día siguiente pues yo se la contesto

(Annex 2, C2: 673-686)

L'escriptura de cartes va generar entre els companys de classe l'hàbit d'escriure el que els informadors anomenen "cartitas", una pràctica que es va convertir en moda durant el primer cicle de l'ESO. Aquesta pràctica lletrada està relacionada amb les primeres etapes de descobriment de la sexualitat i del flirteig. Les "cartitas" servien per construir un canal comunicatiu de sinceritat, per fer saber a l'amic o amiga el noi o noia en qui pensaven, per fer safareig sobre les relacions, per fer circular clandestinament informacions privades i, fins i tot, per discutir la conveniència de la parella. Els temes generals que motivaven l'escriptura a l'aula d'aquests textos vernacles eren l'amor, el sexe i l'amistat, tot i que sovint també s'hi mesclaven d'altres qüestions personals, familiars o escolars. Els comentaris escolars versaven sobre professors, els deures o sobre la situació d'escriptura clandestina a l'aula (*yo aqui estoy super aburrida, (haciendo que estudio)*, li va escriure una amiga a l'Arnau).

L'escriptura funcionava també així com una estratègia per evitar la vergonya de parlar cara a cara de temes considerats tabú (l'amor, el sexe, però també l'odi i el ressentiment envers algú). Funcionaven com espais comunicatius per expressar pensaments íntims i formalitzar amb paraules els sentiments nous que començaven a experimentar.

En el fragment següent, l'Arnau i una de les seves primeres nòvies, la Mònica, expliquen com es va generar la moda social d'escriure "cartetes". Destaquen la importància de guardar aquests textos i els motius de

l'escriptura, associats al fet de no gosar parlar cara a cara, tot i que, com la Mònica remarca, de fet, escriure també els resultava costós. Però, puntualitza l'Arnau, per escrit "te salen mejor las cosas", és a dir, t'expresses amb més propietat i seguretat:

- Mònica** y también me acuerdo que hubo una época que estaba muy de moda hacer cartitas | entre todo el mundo ¡pero todo el mundo! ¿sabes?
Arnau muchas cartitas
Mònica ya: tengo muchas cartas guardadas | no sé:: en un papel y la gente escribía o:
Arnau o al novio o a las amigas | amigos amigas
Cristina ¿y qué contabais en estas cartas?
Arnau [...] a ver | es que estas cartas siempre empezaban cuando uno salía con otra persona | y al contar a lo mejor algún problema el otro hacía una carta | y que te quiero mucho | no sé qué | y me gusta no sé quién:: y a este le ha pasado no sé cuantos y:: y ya está | dabas la carta | y al ya dar la carta tenías una contestación
Cristina o sea que las cartas y los diarios están como:: como:: vinculados a sentimientos muy intensos | como es el amor la amistad::
Arnau sí: pero por el hecho de que no nos atrevemos a decirlo a la cara | más que nada
Mònica sí sí
Cristina o sea no es lo mismo | decirlo a la cara que por escrito
Arnau es mejor decirlo a la cara
Mònica claro | sí | pero entonces a lo mejor costaba más
Arnau sí: [...] te salen mejor las cosas | cuando lo dices a la cara tienes más vergüenza | la reacción del otro

(Annex 2, C14: 727-737)

Més endavant, es va donar, entre les noies, la moda d'escriure diaris privats o diaris col·laboratius. Els darrers eren objectes que circulaven a l'aula perquè les noies se'ls passaven clandestinament, i l'interès dels nois era robar-los per llegir-los:

- Arnau** hubo una época en el cole | vamos | que todo el mundo se dejaba diarios | entre amigas
Mònica sí | yo entre amigas he tenido diarios [...]
Arnau las chicas son más de diarios [...] yo lo veía y decía "bueno" | | y los chicos:: el interés era robar los diarios de las chicas ((*M se ríe*)) era:: solo por joder | más que nada | en verdad no nos interesaba
Mònica ya::

(Annex 2, C20: 681-692)

L'Arnau, la Mònica i el Ferran estaven d'acord a considerar que l'escriptura de diaris era una activitat exclusivament de noies. Les nostres dades, però, demostren que, a vegades, els nois també participen en la pràctica d'escriure diaris col·laborativament amb les nòvies, com és el cas del diari compartit que l'Arnau va escriure amb la Mònica (vegeu l'apartat 7.4.2). A més, l'escriptura vernacla també es dóna entre nois en forma de notetes i cartes més formals, encara que sovint s'oculti. Aquesta comunicació s'amagava, de cara als amics i amigues, per vergonya, perquè s'assumia 'femenina'. En l'apartat 7.5.2 analitzem les "kartes" escrites entre l'Arnau i el Ferran, i més endavant abordarem la producció de cartes més formals (vegeu l'apartat 7.5.3).

7.4.2 Un diari compartit

L'Arnau havia escrit durant un parell de mesos un diari compartit amb una de les seves primeres nòvies, la Mònica, amb qui havia mantingut una relació intermitent des de 1r fins a 4t d'ESO, a cavall entre l'amor i l'odi ("nos costaba estar juntos"). El diari va començar a 3r, quan l'Arnau tenia quinze anys i la Mònica catorze. Vaig organitzar una trobada amb els dos (vegeu la C14) per accedir als significats i a la història d'aquest artefacte comunicatiu. Mai me'l van ensenyar perquè, segons em van comentar, no el trobaven, no sabien qui el tenia i pensaven que l'havien perdut. L'hem incorporat a la mostra com un artefacte lletrat "desaparegut" però present en la memòria dels informadors —i que òbviament ha estat important en les seves trajectòries.

El diari compartit era una llibreta que portaven a les motxilles, que s'anaven lliurant l'un a l'altre més o menys cada dos dies, quan es veien a l'institut ("en clase siempre nos lo íbamos dando"). Se sentien graponers i malaptes per conversar cara a cara ("los dos éramos bastante vergonzosos") i aquest artefacte lletrat els permetia compartir, d'una manera més satisfactòria,

l'afecte que els connectava, els estats anímics i les preocupacions que sovint els assaltaven (“lo que no nos decíamos a la cara [...] escribiendo lo decías”). La construcció d'aquest artefacte comunicatiu estava impulsada per la voluntat de gestionar una relació un pèl malaltissa a través d'un canal comunicatiu des d'on els fos factible comunicar i compartir els sentiments, les pors i les frustracions envers la vida, l'amor i la relació.

Làmina 1: Escoltar l'escriptura i llegir la parla

L'origen d'aquesta pràctica lletrada vernacla està relacionada amb una pràctica escolar, la d'anar a una llibreria a comprar els llibres de text i de lectura obligatòria. L'Arnau i la Mònica hi van anar junts i va ser ella qui es va fixar en unes llibretes que li van semblar molt boniques i va proposar-li de comprar-ne una per escriure-hi un diari compartit. L'Arnau va escollir el color. Era una llibreta petita, amb folis amb línies, sense espirals. Ella es va encarregar de la primera entrada, on va escriure la història de la parella en tercera persona, com si fos un conte. Al dia següent li va lliurar la llibreta i l'Arnau de seguida va trobar temps per contestar-li escrivint la segona entrada. Volia colpir la Mònica tant com ell s'havia emocionat, i per això va decidir formalitzar, també, “como un cuento” el seu punt de vista sobre la història i essència de la parella. En el fragment següent expliquen la narrativa de com van iniciar la redacció del diari compartit:

Mònica empezamos a escribir | creo que empecé yo
Arnau = sí bueno =
Mònica un poco | y empecé un poco a escribir:: [la historia
Arnau como un cuento]
Mònica sí | la historia pero como un cuento::
Arnau había una vez::
Mònica una chica [y un chico
Arnau y un chico] se conocieron
Mònica y:: yo escribí mi parte | y luego él escribió
Arnau = lo mismo pero:: =
Mònica desde su punto de vista
Anau como lo vi yo | sí
Cristina dos puntos de vista:: y en tercera persona
Arnau o sea | como lo vivía ella y como lo vivía yo
Cristina muy bien:: ¡qué bonito!

Arnau sí [...] pero en vez de decir por ejemplo: “me gustas” | pues decía “a un chico le gustaba mucho una chica”
Mònica claro
Arnau pues eso || sí sí || y más cosas que habían

(Annex 2, C14: 383-403)

L'objectivació de la història en tercera persona els va servir com a estratègia per camuflar el “jo”, per distanciar-se de l'acte d'emissió i d'allò que deien. La impersonalitat del discurs els va fer sentir més còmodes a l'hora de formalitzar i comunicar tot allò que no s'atrevien a dir-se a la cara. En les entrades posteriors, va puntualitzar la Mònica, “ya empezamos a hablar un poco:: desde nosotros | en primera persona” (C14: 517). La veu directa del diàleg escrit va aparèixer per “secretejar” sobre les coses que els passaven, problemes familiars, anècdotes i tafaneries d'amics. L'Arnau recordava que també hi havien representat per escrit “lo que nos imaginábamos | el futuro | lo que pensábamos | lo que teníamos en visión porque cuando eres muy pequeño | a la que tienes una pareja | te imaginas toda la vida con ella | y no ((*es así*)) | también me contaba sus problemas | con su padre ((*dirigiéndose a M*)) que tenías siempre | y yo te contaba los míos” (C14: 521-524). El diari es va prolongar durant un parell de mesos.

Tot i ser una escriptura de joc, sembla que els processos de formalització discursiva del pensament i els sentiments eren força complexos per l'edat. Tots dos van comentar que escriure aquell diari havia estat un exercici costós: “costaba decir-escribirlo [...] pero era:: a ver quién tenía más huevos a decir lo:: que sentía en un momento” (Arnau; C14: 433). Per a l'Arnau la sensació d'estar competint li donava sentit a fer l'esforç d'escriure. Ser capaç de dir-escriure el pensament íntim era un valor que ennoblava, una acció que demostrava coratge i valentia. També era una confessió, un acte que declarava l'afecte que les baralles i les tensions emmudien. Aquell reconeixement escrit donava sentit a una relació enrevessada. D'altra banda, escriure era, en aquell context, sinònim de parlar, de dialogar, de relacionar-se (“cuando escriben de ti quieras o no | te gusta escuchar” Arnau, C14:

380) i aquesta equivalència els portava a participar en aquesta escriptura amb actituds i expectatives diferents a les que els suscitava l'escriptura acadèmica.

En aquesta pràctica les competències (acadèmiques, establertes per la tradició lingüística) de la llengua oral i escrita (parlar-escoltar i escriure-llegir) es fonien d'una manera *sui generis*, com sol passar en la correspondència en paper i digital. En concret, les habilitats productores (escriure i parlar) es dissolien en una mescla simbiòtica: quan s'escrivia es parlava i es parlava escrivint.

Els informadors associaven la conversa cara a cara a una situació comunicativa que comprometia altament les seves identitats. En canvi, la tessitura d'estar escrivint l'associaven a una transacció comunicativa menys compromesa però més poderosa simbòlicament. Escriure els semblava tan feixuc com representar els sentiments oralment, però més factible i menys incòmode. Aquesta concepció sorprèn, quan es pensa que, de fet, l'escriptura queda registrada i travessa el temps i l'espai, mentre que la conversa és irrepetible. D'altra banda, la conversa estava associada a menys sinceritat i menys naturalitat (per la vergonya), i l'escriptura a més sinceritat i precisió en l'expressió (la naturalitat aquí, l'entenien d'una altra manera en paràmetres de genuïnitat). Sabien que la planificació de l'escriptura permet elaborar millor les paraules i afinar en el procés de capturar les emocions.

Vaig explorar els significats personals d'aquest tipus d'escriptura vernacle en una doble direcció: per una banda, en relació amb els sentits personals que atribuïen a la pràctica de comunicar-se mitjançant el diari, i per l'altra, en comparació amb l'escriptura acadèmica. Per què preferien escriure que parlar? Què els portava a comunicar-se per escrit? Què representava i significava aquella escriptura vernacle? Per què no els agradava escriure a l'institut però es desviaven per escriure aquell diari? Què hi aprenien, que fos

beneficíos per al desenvolupament lletrat i acadèmic? En la interacció següent l'Arnau i la Mònica plantegen les inquietuds que motivaven l'escriptura dialogada i col·laborativa del diari compartit:

- Cristina** ¿por qué preferías escribiros? ya lo he preguntado antes un poco | pero:: ¿por qué?
- Arnau** para saber la idea del otro ¿no? [...] para descubrirlo todo | yo quería saber todo lo que sentía ella por mí | o también quería que ella se enterara de lo que yo: | | sentía | aunque me costara mucho decirlo | una vez estás en el:: en el hecho de que te vas a abrir | y sabes que el otro también se abrirá pues:: mira:: [...]
- Mònica** claro | también la cosita de: ¿a ver qué me ha escrito? | sobre todo eso | y cuando lo leía también era:: ¡buf!

(Annex 2, C14: 613-629)

Bàsicament, la finalitat que movia aquella pràctica era la de conèixer “la idea del otro”, què pensava i sentia l'altre. En el fons, era un acte egòlatra que els alimentava l'autoestima. Els agradava saber els efectes positius que la seva personalitat, el seu aspecte físic i les seves accions tenien en la vida d'aquell altre que també tenia la capacitat d'afectar-los. Per això, el diari els portava a “descubrirlo todo”, especialment a ells mateixos, i a explicar-ho tot, perquè l'altre també es pogués descobrir. Aquesta és una dimensió poc present en l'escriptura acadèmica, ja que no sol servir per al desenvolupament personal de l'estudiant sinó per al desenvolupament cultural i disciplinari.

A l'entorn acadèmic de secundària, escriure serveix per aprendre coses establertes que els experts ja saben, per formalitzar coneixements i pensaments específics, per millorar el domini del codi i del discurs, per demostrar el creixement cultural al professor, però poques vegades s'autoritza la reflexió sobre un mateix, sobre la vida i la subjectivitat pròpia. A més, quan es fa, la introspecció esdevé un exercici mediat per la presència del lector avaluador. Si bé a primària l'escriptura que es demana als alumnes és reflexiva (s'escriu a partir del món propi), en canvi l'escriptura acadèmica a cursos avançats sol estar exempta de la dimensió personal, de la construcció d'un punt de vista subjectiu sobre les coses, perquè serveix per a

l'expressió i construcció d'un punt de vista cultural i disciplinari establert, legítim, sobre les coses que s'han d'aprendre.

L'escriptura acadèmica serveix per explorar allò que és comú i tradicional entre els éssers humans i és per això que emmascara el “jo” i el pensament subjectiu; en canvi, l'escriptura en el diari compartit servia a l'Arnau i a la Mònica per explorar allò que era particular, distintiu, subjectiu i únic en el món. A part, segons l'Arnau, aquests dos tipus d'escriptura també estaven marcats pel caràcter obligatori o voluntari de l'acte. L'obligatorietat implicava uns protocols a seguir, sense gaires opcions a triar; per exemple, fer l'examen d'un llibre implica que “te lo has de aprender | luego redactar”. En quin sentit era diferent escriure el diari que escriure un comentari d'una novel·la? La resposta de l'Arnau:

Arnau es por el hecho de que- es el hecho de que sea obligatorio | no te dejan hacer lo que tú quieres | y eso incomoda y no quieres hacerlo | porque hay veces que no te apetece pues escribir | y cuando has hecho todo esto ((*el diario compartido*)) es porque en ese momento te apetece || y con más ganas porque te gusta || te ponen un libro | un tocho de: “léete el don quijote” pues:: no quieres | haces el examen de don quijote | te lo has de aprender | luego redactar | es muy diferente

(Annex 2, C14: 1616-1621)

A través d'aquest diari, l'Arnau i la Mònica van experimentar el poder i la màgia de la materialitat de l'escriptura que des del currículum escolar es vol promoure amb la lectura d'obres clàssiques, alhora que també desenvolupaven habilitats comunicatives escrites específiques en un context de vida significatiu. L'estructura de la representació que tenien de l'escriptura al diari compartit estava articulada per les tres concepcions següents:

- L'equivalència escriure-parlar (quan escrivien, parlaven).
- L'expectativa del descobriment propi i la inquietud de conèixer la visió de l'altre.

- La visió material de l'escriptura com un objecte de memòria capaç de “guardar” la realitat passada, i d'activar, temps després, les connotacions i sensacions associades als fets passats. Llegir es convertia en un acte de recreació del passat, en un acte de vivència textualitzada d'allò prèviament viscut.

Làmina 2: L'emmirallament del lector

Per a tots dos, una de les qüestions més importants relacionades amb aquest diari era “llegir-lo”: “me encantaba leerlo [...] porque yo me he imaginado toda la vida con ella [...] hijos y todo” (Arnau, C14). Els agradava llegir-lo en espais tranquils, silenciosos i solitaris, com la seva habitació o un bany de l'institut. Es tractava d'una lectura privada, solitària, especial: “no sé si llegué a llorar porque no me puedo acordar | pero sí: estar allí ((*en el baño*)) leyendo y estar muy emocionado” (Arnau, C14: 636). Era en la intimitat que “escoltaven” el que l'altre havia deixat registrat per escrit a les pàgines del diari. L'escriptura de l'altre es veia com un mirall d'un mateix, i per això, alhora que llegien el sentiment de l'altre, també es llegien a si mateixos (“quería estar de tranquil y leerme”). Es produïa, en l'escriptura de l'altre, un emmirallament del jo propi:

Arnau leerlo en clase:: no me gustaba | quería estar de tranquil y leerme | me gustaba que escribiera | que escribiera mucho | cuando escriben de ti quieras o no | te gusta escuchar

(Annex 2, C14: 379-381)

Hi havia, també, una relectura del diari amb posterioritat a l'esdeveniment de rebre'l. Els agradava rellegir-lo per recordar allò que havien viscut i sentit, fins i tot quan la relació ja es va acabar.

Arnau si me aburría lo leía / eso sí que es verdad

Mònica no sí:: yo:: alguna vez que:: alguna vez cuando había pasado tiempo ya:: lo cogía y me lo leía todo / y decía “uala”

Cristina ¿y qué pensabas?

Mònica no sé / todo:: no sé:: recordaba todo / me acordaba ((*de*)) todo y::

En el fragment següent, l'Arnau narra la història d'aquest diari i emfasitza el plaer d'escriure'l i llegir-lo passat el temps. Precisament, el dia que vam fer aquesta primera entrevista del treball de camp, quan ja no eren parella, la Mònica li havia donat el diari compartit. Ell ho va interpretar com que ella el tornava a cercar.

Arnau a la hora de:: ser novios | luego había un momento en que nos dejábamos | nos puteábamos | no sé era:: digamos del odio al amor | porque yo me llevaba muy mal con ella | y ara pues ya digamos somos amigos | con sus roces y todo y:: | empezamos a hacer un diario | y hoy me lo ha dao | y llevamos como un año y medio con el diario [...] y me he quedao yo:: | sí: | | y leo todas las cosas que en ese momento sentía yo | y me gustan | ¿ves? éstas cosas sí que me las leo [...] había nueve páginas | y me las podía leer enteras porque era de mi interés [...] esto ¿ves? me gustaba mucho porque- | expresar mis sentimientos de mí mismo:: en una misma hoja y que luego yo los pueda leer | es decir | ¡que tonto que era! | ¡que complica lo veía yo! | cuando a lo mejor es:: ¡ná::! | ¡es una chorrada!

(Annex 2, C1: 235-250)

Ens interessa especialment la reflexió final, en la qual l'Arnau valora positivament la utilitat de rellegir les entrades del diari compartit (“era de mi interés”). El més valuós per a ell és que la relectura el conduïa a un espai personal d'autoanàlisi que li permetia prendre consciència del seu desenvolupament emocional (“leo todas las cosas que en ese momento sentía yo”). La distància temporal, és, òbviament, clau en aquest procés, però també ho és el discurs a través del qual ell va representar per escrit les seves vivències. Cal dir també que aquest argument inclou la creença que llegir allò escrit per un mateix és una forma d'evocar les experiències viscudes (“expresar mis sentimientos de mí mismo en una hoja y que luego yo los pueda leer”).

Làmina 3: El simbolisme del diari en la ruptura

En el moment de la ruptura, el diari es va convertir en un objecte simbòlic: ella es resistia a acceptar la decisió de l'Arnau i va ser aleshores quan ell es va presentar un dia a casa seva i li va lliurar el diari compartit com una prova decisiva. Aquell gest va ser rotund.

La irreatibilitat de l'acte, però, va tenir efecte durant un temps. La Mònica va tornar a buscar l'Arnau i ho va aconseguir. La cosa va durar un parell de dies, fins que ella va decidir acabar-ho. L'Arnau es va ofendre. Li havien ferit la seva dignitat i se sentia ultratjat, estafat. Va començar a defugir-la i a comportar-se com algú ofès. La Mònica volia parlar sobre la seva decisió però l'Arnau contínuament evadia de parlar amb ella a soles. La Mònica va optar per escriure-li una carta seriosa. Volia explicar-se i l'Arnau no li permetia fer-ho en viu. Un company li va passar clandestinament la carta, per sota la taula, que la Mònica li havia escrit d'amagat, donant a entendre amb la posició corporal que estava prenent apunts (vegeu la figura 28). L'Arnau va “escoltar” el pensament escrit de la Mònica.

Eis mira, no puedo decirtelo a la cara xk parece k siempre k te lo voy a decir te vas, per eso te lo digo en una carta aunke parezca k sea muy cobarde... espero k puedas perdonarme xr no explikartelo yo a la cara...

Així comença la carta de la Mònica. Disculpant-se per escriure (perquè té més valor parlar), justificant l'escriptura (perquè és l'Arnau qui no li permet expressar-se per escrit) i rebatent la imatge de covardia que podia suscitar. En aquesta carta la Mònica li deia sincerament la veritat de la seva decisió (*me confundí con mis sentimientos! [...] mira yo no podia seguir contigo y pensar en otros... ademas los dos hemos confundido nuestros sentimientos*). El mot “veritat” es repeteix en diverses ocasions: “*mira yo solo te acabo de decir la verdad de xk corte contigo, y yo por mi parte, creo k tienes k entenderme...*”.

6. 4. 2005

Holas..!

Eis mira, no puedo decirtelo a la cara xk parece k siempre k te lo voy a decir te vas, por eso te lo digo en una carta aunque parezca k sea muy cobarde... espero k puedas perdonarme xk no explicarte lo yo a la cara...

Mira... yo no he exo todo esto para vengarme de lo k me hiciste tu ni muxo menos!

Me confundí con mis sentimientos!... además... no he podido olvidar a [redacted] pense k sí... xro veo k no... pienso en el inconscientemente...

... mira yo no podía seguir contigo y pensar en otro... además los dos hemos confundido nuestros sentimientos... tienes k entenderme yo... solo kiero k seamos amigos... xro... si kieres un tiempo...

bua! Ho kse! mira yo solo te acabo de decir la verdad de xk corte contigo, y yo por mi parte, creo k tienes k entenderme...

bueno... eso es todo... si kieres decirme algo... me vienes y me lo dices o lo haces como kieras... bueno... pues eso...

Solo kiero k sepas k no te menté ni una vez y no lo hice por joder... solo confundí mis sentimientos... xk yo se k tu a mí siempre me atraeras en algo, xk no como para salir! Además... yo te kiero muxo xro kmo amigo... no se... espero k me puedas entender... yo a kien en realidad kiero es a zulo y el lo sabe xk le dije ayer... así k... eso... esta es la verdad!

[redacted]

P.D: siento la mala letra... chao!

6-4-2005

Holas..!

Eis mira, no puedo decirtelo a la cara xk parece k siempre ke te lo voy a decir te vas, por eso te lo digo en una carta aunque parezca k sea muy cobarde... espero ke puedas perdonarme xk no explicartelo yo a la cara...

Mira... yo no he exo todo esto para vengarme de lo k me hiciste tu ni muxo menos!

Me confundí con mis sentimientos!... además... no he podido olvidar a (xxx) pensé k sí... xro veo k no... pienso en el inconscientemente...

... mira yo no podía seguir contigo y pensar en otro... además los dos hemos confundido nuestros sentimientos... tienes k entenderme yo... solo kiero ke seamos amigos... xro... si kieres un tiempo...

bua! Yo kse! mira yo solo te acabo de decir la verdad de xk corte contigo, y yo por mi parte, creo que tienes k entenderme...

bueno... eso es todo... si kieres decirme algo... me vienes y me lo dices o lo haces como kieras... bueno... pues eso...

solo kiero ke sepas ke no te menté ni una vez y no lo hice por joder... solo confundí mis sentimientos... xk yo se ke tu a mí siempre me atraeras en algo, xro no como para salir! Además... yo te kiero muxo xro kmo amigo... no se... espero ke me puedas entender... yo a kien en realidad kiero es a zulo y el lo sabe xk le dije ayer... así k... eso... esta es la verdad!

—“M(xxx)”—

P. D: siento la mala letra... chao!

Figura 28. Artefacte d'identitat en paper núm. 19: “Eis mira, no puedo decirtelo a la cara” i transcripció

La darrera frase de la carta és “*esta és la verdad!*”. Veritat i escriptura anaven lligades. També li demanava que establissin un diàleg (“*si kieres decirme algo... me vienes y me lo dices o lo haces como kieras...*”). La postdata final inclou una disculpa pel que ella denomina “mala letra”.

7.4.3 Les ‘poesies’ privades: “Tic-Tac. Paraules d’un adolescent”

Quan l’Arnau “es penjava” d’una noia li escrivia cartes, narracions o ‘poesies’ que mai li donava. Les guardava devotament en un lloc secret de l’habitació (un pot de llapis, un calaix, una capsa, l’interior d’un llibre). Escrivia per constatar el seu esperit romàntic, per sentir-se més a prop d’ella o per donar sentit als sentiments que l’envaïen. El fet que la noia en qüestió no llegís els textos donava més solidesa al seus sentiments i el feia sentir més romàntic. Alguna vegada havia demanat la col·laboració de les millors amigues perquè l’ajudessin a millorar els textos o simplement els demanava que els llegissin, convertint les amigues en substitutes de la “lectora imaginada” que havia tingut en ment en produir l’artefacte. Aquestes col·laboracions o intervencions convertien l’escriptura privada en un procés social compartit. En poques ocasions l’Arnau trobava sentit a escriure un text sense lector real. És el cas de la ‘poesia’ que a continuació analitzem, de la qual vaig ser la primera lectora. L’havia escrit pensant en l’Imma. Li va costar molt ensenyar-me-la, de fet, me la va deixar en la darrera trobada (C22), quan ja estàvem triangulant els esborranys que jo havia produït sobre la seva història de vida lectora. Abans de llegir el text en veu alta em va avisar “es muy amoroso ¡eh!”.

L’Arnau i l’Imma es van conèixer a 4t d’ESO i des del primer dia es van encisar l’un a l’altre. De seguida van notar la complicitat que els unia i van construir una relació especial al marge del grup d’amics. El que a l’Arnau més li agradava de l’Imma —a part que fos “muy hippie y bohemia” — era que

amb ella se sentia escoltat i valorat (“escucha y se pone mucho en tu piel”). D'altra banda, tots dos s'ensenyaven coses mútuament en una sinergia equilibrada (“es muy parecida a mi | me enseña un montón de cosas y yo le enseño un montón de cosas”). Es tractava d'una relació basada en la conversa i l'afecte que no havia estat mai consumada. La relació es mantenia per un joc molt intens de seducció, de compromís tàcit i d'estima platònica: “somos muy sinceros | y nos lo contamos todo | pero hay cosas que nunca se hablan | como es nuestra relación | sabemos que la hay”. L'Arnau sempre desitjava parlar del tema amb ella per enfocar la seva vida (“una vez sepa lo que hay pues pillo un camino u otro”). Un dia van aconseguir abordar el tabú i expressar allò tàcit. Era la primera vegada en tres anys d'amistat i de “relació” que aconseguen parlar d'ells.

Arnau quedamos los dos en gracia ((*barrio de Barcelona*)) y estuvimos hablando | me gustaba pero a la vez me sentía súper incómodo [...] me dijo cosas que no me las esperaba | y ahí me solucionó muchas cosas [...] me dijo que ella se pensaba que yo era para ella | que era el hombre de su vida pero que no quería nada porque no quería cambiar las cosas [...] al cabo del tiempo quizás lo he entendido

(Annex 2, C22_triángulació)

Hem vist abans, en el cas del diari que havia escrit amb la Mònica, que l'escriptura els servia per evitar la incomoditat de parlar cara a cara sobre les intimitats. En el fragment anterior s'hi repeteix la idea d'estar incòmode compartint amb sinceritat emocions profundes. En aquest cas, com veurem a continuació, la impossibilitat d'aquell dia de dir-ho tot, de confessar-li el més important, és el que va connectar l'Arnau amb l'escriptura i l'espai poètic. L'Imma li va dir que era “el hombre de su vida pero que no quería nada porque no quería cambiar las cosas”. A l'Arnau això li va semblar un nus difícil d'entendre; li provocava incertesa, pensaments ambigus i dolor (“he sufrido un montón | y nadie lo sabe”). Per això hi donava voltes.

Paraules d'un adolescent

Tic-Tac

Sé que cada segon que perdo en aquesta vida, no està desaprovechada per pensar en tu.

El tic-tac del rellotge marca la pauta de forma de vida de cadascú, en general, la de gairebé tot el món.

Però jo, no per destacar dels demés, ni fer-me l'interessant de cara als demés, vaig aregades en contra de tot, ou soc jo mateix i moltes vegades no ho soc,

I només per el simple fet de posar-me a escriure aquestes paraules, es quan desconecto de tot i soc jo mateix, on heu puc veure reflexat en el propi full en el que escric, I mentiria si digués que soc alguna cosa, som tot el que ens passa, i encara que no sapiga trobar-li la lògica al que escric, segueixo escrivint, (intenció doncs), perfecte a la vegada, xq no es pot denominar la perfecció, com el millor, sino el que sou, i heu sentit bé saben qui sou, que voldria se i qui seré, jo sempre.

Penso en el que et farà feliç, i soc egoista per voler se jo qui t'ho faci, però soc generós saben que podeu no ens toca estar junts, però això no ho decideix ningú més que el temps i els sentiments i encara que sigui incapaç de poder explicar-me en un sol full xq veig q s'acaba, sé que dins meu tinc la solució a tot i l'explicació incoherent de no saber utilitzar les paraules que vull expressar per dir que heu sentit amb mi mateix en aquest moment i de que t'estimo

Figura 29. Artefacte d'identitat en paper núm. 23: "Tic-Tac. Paraules d'un adolescent"

Paraules d'un adolescent

Tic-Tac

Sé que cada segón que perdu en aquesta vida, no està desaprofitat per pensar en tu.

El tic-tac del rellotge marca la pauta de forma de vida de cadascú, en general, la de gairebé tot el món.

Però jo, no per destacar dels demés, ni ferme l'interessant de cara els demés, vaig avegades en contra de tot,

on soc jo mateix i moltes vegades no ho soc,

I només per el símple fet de posar-me a escriure aquestes paraules, es quian desconectu de tot i soc

jo mateix, on hem puc veure reflexat en el propi

full en el que escric. I mentiria si digués que soc

alguna cosa, som tot el que ens passa, i encara que

no sapiga trovar-li la lògica al que escric, segueixo

escrivin, (índecís doncs), perfecte a la vegada, xq no

es pot denominar la perfecció, com. El millor, síno el que

som, i hem sento bé saben qui soc, que voldria se

i qui seré, jo sempre.

Penso en el que et faria feliç, i soc egoísta per voler

sé jo qui t'ho fasi, però soc generós saben que pode

no ens toca estar junts, però això no ho decideix

ningú més que el temps i els sentiments i encara

que sigui incapaç de poder explicar-me en un sól full

xq veig q s'acaba, sé que dins meu tinc la solució

a tot i l'explicació incoerent de no saber utilitzar

les paraules que vull expresar per dir que hem sento

bé amb mí mateix en aquest momento i de que t'estimo

Arnau [...] conmigo quiere estar pero no quiere estar | y yo no sé la razón por la que no quiere estar | yo sé que quiere estar conmigo pero no | pero a la larga lo voy entendiendo cada vez más

Cristina ¿no sabes por qué no puede estar contigo?

Arnau = sí: =

Cristina o sea | ¿por qué quiere pero no puede?

Arnau ahora:: ahora quizás lo entiendo mucho mejor que no antes | ahora lo sé porque si empezamos una relación acabamos a los dos meses peleaos | y no quiere perder la relación que hay | pero no sé | los dos pensamos que quizás más adelante sí | pero si ha de ser así pues:: el tiempo lo dirá | y seguimos estando súper bien | y yo sigo estando colao de ella y no sé si ella de mí

(Annex 2, C22_triangularió)

Làmina 1: De l'amor a la poesia

La incertesa, entre el desig i la por, el va portar a escriure (vegeu la figura 29). Feia un parell de setmanes que havia parlat amb l'Imma del tema tabú i havia rumiat molt la seva decisió, a la qual havia de trobar-hi lògica i donar-li sentit. Havia d'entendre per què a la noia li agradava ell, però no hi podia estar. Després d'aquella conversa al barri de Gràcia, els jocs de seducció, els senyals ambigus i les mirades reveladores, es van fer més intenses. Això encara el confonia més. Aquella conversa, alhora que els va apropar emocionalment, els va allunyar físicament. Va ser l'intent de comprendre aquest punt fosc el que el va connectar, aquella nit, amb l'escriptura, l'esperit romàntic, el pensament vital i la visió lírica de l'amor.

Aquesta 'poesia' la va escriure en tornar a casa, després de sortir amb l'Imma i els amics: "me acuerdo que volví a casa triste" (Arnau, C22). Era de matinada i havia begut. Estava enamorat i es va quedar pensant en ella, abans d'anar a dormir. Es va asseure a l'escriptori i va pensar en el silenci de la nit. Sentia el moviment de les agulles del seu despertador, que feien "tic tac". I de sobte, sense preveure-ho, va agafar paper i bolígraf. Va escriure el títol: "Tic-Tac". Després va vomitar tot allò que carregava, que li pesava a dins, fins a "pronunciar" les paraules no dites que ho concentraven tot: *que l'estimo*. Escrivia per donar sentit a la decisió de l'Imma, per trobar lògica a la situació, a la relació franca però purament emotiva, i als sentiments mutus

que els unien i alhora els distanciaven. Més tard, va afegir un subtítol: *Paraules d'un adolescent*.

Arnau puse “tic tac” porque me acuerdo que cuando llegué | | no sé | estaba todo en silencio | y tenía el despertador al lado | y yo escuché un rumor | tic tac ¿sabes? el despertador ¿no? y por eso puse “tic tac” y dije “bueno | pues escribiré” ¿sabes? [...] después vi lo que estaba diciendo y la edad que tenía y todo | pues “palabras de un adolescente” porque es: lo que soy ¿sabes?

(Annex 2, C22 triangulació.
Vegeu un comentari similar a C20: 2305-2313)

Aleshores es va adonar que havia escrit aquella ‘poesia’ rere d’un full on tenia una llista de coses pendents que havia de fer, on també hi havia *Pompeu – trucar Cristina & Mònica*⁵². La llista tenia títol: *Coses a fer | Puta Rutina | innecessari*. La coincidència li va semblar bonica i plena de sentit. El que havia escrit era, també, una cosa pendent a la vida. La darrera paraula de la ‘poesia’ era *t’estimo*. L’havia escrit, però faltava pronunciar-la mirant fixament als ulls de l’Imma. Va deixar el full a la taula, a la vista de tothom, però amb la cara *Coses a fer* visible. Sabia que ningú de la seva família giraria el full si aquest era accessible. Les coses que es deixen a la vista no contenen secrets personals; són les confidències, que són furtives, les que s’amaguen. Aquella era la millor manera d’ocultar-ho, va pensar. Però també creia que, si moria, la seva mare li remenaria les coses i de seguida trobaria l’escrit (i d’altres que havia deixat ensobrats a un calaix, que anomenava “cartas para el día que yo muera”: una per a la mare i d’altres per diverses persones a qui estimava). Segur que la mare li faria arribar el text a l’Imma, de manera que no es quedaria sense saber “la veritat”. Li agradava pensar en la idea que algun dia l’Imma finalitzaria la lògica del circuit dels textos, que s’escriuen per a ser llegits. La clau era escriure una ‘poesia’, potser perquè les poesies no caduquen.

⁵² En aquell moment jo intentava organitzar una trobada amb l’Arnau i la Mònica per parlar del diari compartit que havien escrit.

Arnau lo hacía como para retratar lo que:: lo que sentía ¿sabes? y para que un día lo supiera ella | pero bueno | se me fue un poco y escribí otra cosa

Cristina y esto:: esto:: ¿tu idea es dárselo?

Arnau no:: por el hecho de- no sé | lo típico de:: cuando:: alguien muere | alguien va allí y empieza a mirar cosas tuyas | por ejemplo mi madre | quizás vendría y empezaría a mirar cosas | pues son cosas que dije un día y ella ((*Imma*)) quizás no sabía | así lo sabe | no sé | como dejar cartas para alguien

(Annex 2, C22_triangulació)

La xarxa d'emocions que va embolcallar la producció d'aquest escrit concebut, des del seu punt de vista, com a “profund” i “elaborat” van portar l'Arnau a definir-lo com una ‘poesia’. Abans de deixar-me-la llegir aquell dia, me n’havia parlat en trobades anteriors i s’hi havia referit amb l’etiqueta ‘poesia’. En veure la forma de prosa del text i en sentir-lo per primera vegada llegit per l'Arnau, em va sorprendre que el definís com una poesia. Tot i que era força conscient de la multiplicitat de formes que admet la poesia, esperava un escrit amb versos, no forzosament rimats. Aquest era, sens dubte, un punt de riquesa (Agar 1980) que calia explorar a fons.

La representació que l'Arnau i jo teníem sobre què era una poesia responia a èmfasis conceptuals diferents. Per a mi, la silueta externa, la melodia versificada i l'estructura mètrica eren clau per considerar ‘poesia’ un text. L'Arnau, en canvi, emfasitzava l'estètica i l'esperit del text i no tant l'aparença externa. Per a ell, una poesia era un text amb caràcter i personalitat que contingués la revelació d'un sentiment capturat per la força d'inspiració d'aquell qui l'havia expressat i significat. Una poesia era un text “currao” capaç de formular “sincerament” i “profundament” a través de paraules “belles” i “emotives” una sensació; era la manifestació d'un sentiment o estat emotiu que s'expressava “desde dentro” i que, en escriure'l i llegir-lo, tenia la propietat de commoure i fer vibrar el lector (i a l'escriptor durant la composició). Una poesia era, des del punt de vista de l'Arnau, un text veraç i

planer, i, precisament per això, punyent. Les convencions de forma eren una característica secundària i eludible.

L'Arnau veia la poesia com el gènere escrit més capaç d'expressar la profunditat emotiva, les passions, la tristesa. Des de la seva concepció, poesia i sinceritat eren indestriables. La sinceritat portava a l'expressió lúcida, a la formulació d'idees clares, "ben lligades". Amb aquell text l'Arnau era sincer, parlava despulpat, sense màscares ni revolts. Era aquesta sensació que el portava a sentir que estava fent 'poesia'. D'altra banda, en la seva concepció, el lirisme poètic també estava associat a un procés d'embelliment del pensament a través de la paraula "clara". La paraula "clara" o transparent, en ser sincera, era capaç d'idealitzar el sentiment i de portar-lo a un estat sublim de puresa. En definitiva, l'Arnau es va posar a escriure per poetitzar aquell moment de solipsisme, per fer transcendir la pròpia consciència i els seus continguts.

Làmina 2: El tic-tac del rellotge com a metàfora del temps

El text de l'Arnau s'articula a partir de la metàfora del temps, formalitzada amb l'onomatopeia "tic-tac", que remet al so de les agulles d'un rellotge. El rellotge és l'agent del temps, el que controla, pauta i dosifica la vida. Va ser l'estat de contemplació del temps a través del so del rellotge (l'Arnau assegut a l'escriptori pensant en l'Imma i escoltant el tic-tac del despertador) el que es va convertir en l'estímul de l'escriptura, i també el que va generar el context emotiu des del qual va escriure. El títol recull el so que desencadena el pensament 'poètic', i el text que a continuació produeix s'articula a partir del desplegament de la metàfora del rellotge com a objecte metonímic de la mecànica del temps (del temps biològic de la vida i del temps de l'espera en la relació amb l'Imma). Primer escolta el temps, després escriu el títol i a continuació textualitza el seu món interior.

Sé que cada segon que perdu en aquesta vida, no està desaprofitat per pensar en tú. La relació no consumada amb l'Imma es desplega en un temps de vida finit. Estar emotivament amb ella, però no estar formalment amb ella, implicava perdre un temps de vida que pagava la pena perquè estava dirigit i vinculat a ella. El verb “saber” en primera persona (*Sé*) reforça el caràcter noble de la renúncia. En part, la relació que tenien estava alimentada en aquesta tessitura de “saber” que es tenen coses que no es tenen materialment. *El tic-tac del rellotge marca la pauta de forma de vida de cadascu, en general, la de gairebé tot el món.* Tot ésser humà està subjugat al pas indeturable del temps; d'un temps materialitzat en l'incessant tic-tac dels rellotges. L'autor lliga la mecànica sonora dels rellotges amb la idea de la mecànica determinista del temps.

La simbologia del temps de vida com un rellotge ha estat una figura retòrica cabdal en la producció poètica canònica. Ha estat un recurs emprat per autors com Quevedo o Borges, i també present en moltes de les cançons pop que escolten els adolescents com l'Arnau. Ha estat un *leitmotiv* tan potent com la idea heracliana de la vida com un riu o la metàfora de la vida com un camí, tan present al pensament poètic de Machado. L'Arnau se l'apropia per donar sentit al temps d'espera que va engolint el temps de la vida física. El so del rellotge dóna presència física al pas constant del temps, al consum del temps d'espera dins del temps irreversible de la vida. En el seu text, l'al·lusió al rellotge biològic de l'ésser humà es va recordant mitjançant un camp semàntic que desplega senyals metonímiques del temps, algunes més explícites (*segón, rellotge, marca, pauta, temps*), i d'altres més implícites (*desconnecta, toca, lògica, perfecció*).

La concepció determinista de la vida és clau per al procés conceptual de donar sentit a la relació “espiritual”, no física, amb l'Imma, però també a la possible i futura: *pode no ens toca estar junts, però això no ho decideix ningú més que el temps i els sentiments.* A través del discurs, l'Arnau construeix la possibilitat

d'una relació que potser encara ha d'arribar, que encara ha de "tocar", en cas d'estar programada en la línia directiva del temps. Això dóna sentit a la relació actual, no física, al definir-la com una relació a termini, diferida al futur; una relació que en el present de l'escriptura només existeix en el temps d'espera. La viabilitat de la relació posposada depèn de la temporització de la vida i és per això que està subjugada al "tic-tac" del rellotge.

Làmina 3: El retrobament del "jo" en l'escriptura

La metàfora del temps de vida com un rellotge va acompanyada d'una altra figura metafòrica que es construeix en paral·lel: l'escriptura com un espai de retrobament del "jo". L'Arnau s'apropia d'aquests dos recursos i els fa funcionar com estratègies retòriques d'expressió metafòrica de l'emoció. L'amor és poètic i porta a l'escriptura poètica; el poeta és aquell qui, enamorat, s'enfronta al full en blanc i aconsegueix omplir-lo i donar-li personalitat, en imbuir-lo de la veu i mirada pròpies.

L'acte d'escriure 'poesia' (tal com l'entén l'Arnau) està relacionat amb l'expressió sincera i honrada. El poeta enamorat escriu des de la seva veritat interior amb puresa i transparència d'esperit, i és així com, en l'espai de la poesia, es retroba amb ell mateix. El full en blanc és símbol de la consciència sincera, i també un "reflex" del pensament, del sentiment i del "jo" més genuí i transparent:

I només per el simple fet de posar-me a escriure aquestes paraules, es quien desconecti de tot i soc jo mateix, on hem puc veure reflexat en el propi full en el que escriu.

En l'escriptura es produeix un acte de desconexió *de tot*, de les imatges socials que carreguem. L'Arnau confessa que en la vida social no sempre es comporta genuïnament (*a vegades sóc jo mateix i moltes vegades no ho sóc*), però ara que escriu, ho fa sense màscara (*soc jo mateix*). De fet, aquesta és la

contradicció que tenyeix la relació que té amb l'Imma: l'estima però no es pot comportar amb sinceritat perquè no la pot estimar plenament.

El nexa de relacions que es van establir entre “escriptura”, “sinceritat” i “confessió” va acompanyat d'un conjunt de reflexions sobre el procés d'escriptura i les limitacions expressives que s'hi donen. L'Arnau escriu de manera automàtica: *encara que no sapiga trobar-li la lògica al que escric, segueixo escrivint*. El valor d'escriure “de cop”, sense aturar-se a rumiar la formalització en paraules del pensament, fa que pugui expressar el sentiment i el pensament “en estat pur”. És així com el sentiment i la lògica es poden desnudar, alliberant la lògica d'un sentiment que res té a veure amb la lògica de la raó.

El full s'acaba i també l'acte expressiu i el procés de donar sentit al sentiment. S'adona que *la solució a tot i l'explicació incoherent* encara són a dins seu. L'escriptura ha estat insuficient per fer-les viatjar del món interior al món textual. Aleshores l'autor es justifica al·ludint al fet de no saber emprar *les paraules que vull expressar*. I finalment aconsegueix dir-ho: *les paraules que vull expressar per dir [...] que t'estimo*. S'ha anat construint un clímax que culmina amb l'escriptura de les paraules que ho concentren tot:

Encara que sigui incapaç de poder explicar-me en un sol full xq veig q s'acaba, sé que dins meu tinc la solució a tot i l'explicació incoherent de no saber utilitzar les paraules que vull expressar per dir que hem sentit bé amb mi mateix en aquest moment i de que t'estimo

En l'entrevista, l'Arnau va ser força crític amb els moviments interns del text. L'Arnau havia imaginat un text que no responia a allò que havia escrit (*se me fue un poco y escribí otra cosa | no:: lo puse:: bien como yo quería*). Quan s'adona que el paper s'acaba (perquè la cara del darrere ja està emprada) s'adona també que no ha dit allò que volia dir i aleshores “pum”, ho aconsegueix dir i aleshores se sent bé. S'ha desfogat.

Arnau iba borracho por eso y no:: lo puse:: bien como yo quería [...] o sea puedo-
puedo explicar mucho más | ¿sabes lo que quiero decir? [...] si te fijas
empiezo a explicarlo y (xx) porque de alguna manera es como si se lo
quisiera decir a ella | y:: y al final me doy cuenta de que se me está
acabando el papel- yo me acuerdo de esto:: me doy cuenta de que se me
está acabando el papel y que no estoy explicando lo que quería explicar | y
me estaba:: como digamos enfadando y quería seguir escribiendo y al final
dije “pum | acábalo” y aquí puse:: aquí dice | bueno lo leo el último
párrafo “penso en el que estaría fent” porque aquí:: me voy del tema |
quiero hablar de ella y aquí me he volteao un poco | y aquí vuelvo otra vez
| por eso pongo punto y empiezo otra vez “penso en que sería feliz i sóc
egoísta per voler ser jo qui to faci (*llegeix*)” o sea en ese momento estaba
bien

(Annex 2, C22_triangularió)

En definitiva, la metàfora del rellotge li permet materialitzar allò abstracte, manifestar-ho amb una representació senzilla, i el dir-ho el porta a un enteniment estoic de la situació. La metàfora del full com el “jo” que s’hi veu reflectit li serveix per expressar la sinceritat amb què parla però, alhora, la limitació que sent de formalitzar en llengua allò que sent. No construeix una visió dramàtica de la situació sinó una visió madura, calmada de tot plegat.

Volem ressaltar l’intent de l’Arnau d’escriure amb formalitat i sensibilitat literària. Tornem a observar, en aquest exemple, el patró que hem descrit abans. L’Arnau se sent en una situació comunicativa “important” i és això que el porta a cuidar la llengua i el discurs, malgrat que el text final sigui una versió fet “a raig” i presenti incorreccions des del punt de vista de la normativa i del discurs de les quals no sembla conscient. Aquest moviment cap a la formalitat també es produïa quan “parlava” per escrit al *Messenger* amb l’Imma. Les converses amb ella sempre eren serioses i per això posava comes i accents al text, “para que pueda leerlo más mejor”:

Arnau a la hora de que quieres hablar serio | pues yo con Imma hago más:: pongo
haches:: pongo- acentos | no pero si:: empiezo mucho más con-pongo
comas | para que pueda leerlo más:: más mejor

(Annex 2, C20: 1019-1021)

7.5. La sinceritat i l'amistat en l'escriptura entre nois

L'Arnau i el Ferran tenien molta activitat d'escriptura-lectura de cartetes amb noies, però també entre ells. L'Arnau, des de la primera entrevista, em va comentar que era una persona reservada i que les seves “cosas primordiales” només les parlava amb el seu amic Ferran.

Arnau soy muy cerrado y a la hora de escribirme mis cosas o leerme mis cosas no las cuento si no tengo porque: me las sé muy bien o algo | pero si son de sentimientos o cosas así | de todo: | soy muy reservao | mis cosas primordiales no se las cuento ni a mi madre | sino a mi mejor amigo a veces | a veces porque soy muy guardao
Cristina tu mejor amigo ¿cómo se llama?
Arnau Ferran

(Annex 2, C1: 822-828)

Al llarg dels apartats següents analitzarem dos tipus diferents de cartes d'amistat que hem pogut documentar: les notetes de classe i les “kartes”, amb la lletra k final, tal com ho hem vist redactat. Els informadors anomenaven “notetes” als textos que escrivien per comunicar-se d'amagat durant les classes, generalment curts i escrits a raig. D'altra banda, anomenaven “kartes”, “cartetes” o “cartas de amorío” a les cartes més llargues i elaborades que es lliuraven a mà o bé s'enviaven per correu postal. Aquestes “kartes” quotidianes es distingien de els “cartes de comiat”, que es lliuraven o s'enviaven quan s'acomiadaven.

Aquestes produccions estaven emmarcades en la dinàmica escolar i realitzaven funcions diferents enfocades a mantenir l'amistat que els unia. L'escriptura que posaven en joc en aquestes produccions escrites (especialment en les “kartes” d'amistat enviades) es caracteritza per una escriptura que imita a la de les noies de la classe. Eren lectors assidus de cartes escrites per noies i sembla que havien absorbit de les amigues les seves maneres típiques d'escriure, presentar i redactar els textos vernacles de relació social.

7.5.1 De la lectura de textos escritos per noies a

l'escritura feminitzada

Segons els informadors, les noies eren més polides que els nois i solien escriure cartes boniques amb lletres de traç nítid i bell. Els informadors em van deixar un conjunt de cartes que amigues seves els havien escrit i vaig observar que respectaven les convencions formals del gènere carta (salutació inicial, divisió en paràgraf i comiats). Semblaven textos escrits sense pressa, amb lletra clara i recta, i amb molts detalls visuals (dibuixets i grafiti) als marges i/o a la part del comiat.

Incloem, com a exemples de contrast de l'anàlisi que farem, dues cartetes que l'Arnau va rebre. La primera és d'una amiga que li va escriure l'any 2004, quan ell estava a 2n d'ESO (vegeu l'artefacte AIP_12 a la figura 27). La segona (vegeu l'artefacte AIP_20 a la figura 27) és d'una altra amiga que volia recolzar-lo en un moment dur quan l'Arnau havia d'acceptar que no tenia possibilitats amb la Marta, la noia que en aquells moments li agradava, que anteriorment havia tingut una història amb el Jaime, i que, per acabar-ho d'embullar, era la germana bessona del Ferran.

L'Arnau i el Ferran es queixaven que, tot i que les noies solien cuidar molt l'aspecte visual de les cartes, sempre s'excusaven per “fer mala lletra” o per escriure d'una manera barroera, percepció no compartien ni entenien.

Ferran muchas chicas- te das cuenta que “¡joder! ¡mira qué letra más guapa!” [...] a mi esta letra me parece súper bonita | con cuadrícula | o sea recta | y no parece sucia | pero es que todas las chicas- que solo le pasa a las chicas | y bueno: en realidad más o menos a todas | pero las chicas hacen sobretodo porque son mucho más limpias que los chicos | y siempre sueltan “¡ai! me ha quedao un poco feo” | pero es verdad lo que digo | ¡te ha quedao precioso | la carta! pero:: nada: [...]

Arnau tratan de convencerse





Cristina ¿siempre lo dicen porque:: porque es una convención decirlo?


Ferran sí:: es como pa?: bueno | no sé [...] pues de estos encontrarás:: ((*muchos ejemplos*)) en cartas de chicas | miles | “siento: la mala letra” | cosas así

(Annex 2, C20: 213-235)

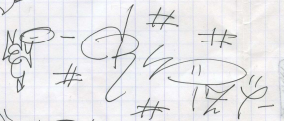
22/1/04


Hola Ada?!


Hola precioso! mala ↓ pal INCREIBLE!!! escritural...
 pero com ets el meu nen preferit qes mira tala escrit. 
 Com tab? jo meo manyo esk... fic com tu... No se quin
 mala !! db !! mira...
 yo dubito entre el XAVI... entre el RGT i entre... "Si tu nom
 plinas tot yo tmr"
 El XAVI casi sempre ma malat... Abans ma malaba el VIK*
 "Prats" no el Garcia! !!  ano... qes fies q... no ma
 fies ni PUTO CASI !! db !!
 Despres va venir el XVI i aqui xi !!  ero banyar a la estana
 de canoveres!!  y despres q baix tallar amb el XAVI pos el
 RGT ma va dir q li atreia ml i q se ambalia liar amb el
 "o vaix la!!" i yata el 3 yato d'ero!!
 ero carino? tu q? quins rollos lio... lo q sigui es
 fingut? db db


T'estimo 


Dew wapo


 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #


 =adri
 →


 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #


 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #


 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #


 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #


 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #


 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #


 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #


 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #

 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #

 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #

 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #

 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #

 # # # #
 # # # #
 # # # #
 # # # #

Hola?

Te parecera raro que te escriba, pero es para decirte que si tu necesi-
 sitas algo, pues puedes contar conmigo vale??


Ya se que antes se lo contabas al Jaume o alguien mas apropiado,
 pero si alguna vez necesitas algo pues puedes contar con mi
 apoyo ok?

No aqui estoy super aburrido, (haciendo que estudio) y hanido de
 perdidas al Gerni.

Ya te dire porque te dije que te pidieras al Guido el messenger del
 Gerni y porque de tu parte ok?

Entiendo que lo estes pasando mal por lo de la Marina, pero no
 te tienes porque amargar no?

Tu tienes que entender que ella tiene que hacer su vida y el
 seguir tambien, o no? Tu no haces lo mismo??

Bueno wapo te dejo ya no quiero de hacerte perdidas y claro
 nada al Gerni se las contare 

Tu lo conoces de hablar con el? cosa de confianza y tal...
 nada, ya me dijo o ya hablarem ok?

Aden wapo como NO TE DAREGUES POR ESTO OH? (y si necesitas
 algo ya sabes ok?)

Figura 30. Artefactes d'identitat en paper núm. 12 ("hola ami ma fa un 1 pal INCREIBLE") i núm. 20 ("Te parecera raro que te escriba").
 Exemples de "kartes" escrites per amigues de l'Arnau

El que em va sorprendre és que aquestes excuses com *siento la mala letra* també les vaig trobar a les cartetes de classe i a les cartes de comiat que s'havien escrit entre ells, especialment a les produccions de l'Arnau. *Esta carta puede estar echa una mierda pero lo que dice en ella no*, li va escriure l'Arnau al Ferran en una ocasió (vegeu l'AIP_2 a l'annex 4). Rere d'aquesta afirmació hi ha la suposició que la forma polida és millor per expressar les veritats i que els textos barroers contenen idees poc valuoses. Aquestes disculpes sempre estaven associades a cartes importants que s'havien escrit dins o fora de l'aula, però mai a notetes de classe enviades clandestinament on parlaven per escrit i on sovint l'escriptura prenia forma d'un diàleg textualitzat, amb torns de parla breus. La presència d'aquestes disculpes en textos percebuts com a importants connecta amb el patró que hem detectat: en situacions socials percebudes com a serioses es produïa en l'escriptura una pujada de registre. Això no lliga amb la imatge de “vagos” i d'anar en contra del discurs acadèmic. De fet, demostra que han assumit totalment l'*statu quo*.

Vam observar un conjunt de pràctiques articulades. De la pràctica d'escriure notetes es passava a la pràctica d'escriure cartes i d'aquesta a l'escriptura de diaris individuals o compartits. Segons les percepcions dels informadors, aquest tipus de comunicació era més típica entre les noies (excepte les notetes curtes a l'aula, que potser eren més típiques entre els nois). La documentació i anàlisi de l'escriptura entre l'Arnau i el Ferran, però, ens ha portat a documentar que aquesta comunicació escrita també es donava entre alguns nois, inicialment influïda pel contacte amb les noies. En alguns casos com el que analitzem, fins i tot es produïa una assimilació de les pràctiques femenines en el cas de les notetes i les cartes, però aquestes eren pràctiques molt més ocultes. Els diaris també es donaven quan eren induïts per alguna noia, com és el cas del diari compartit entre la Mònica i l'Arnau (vegeu l'apartat 7.4.2).

L'Arnau i el Ferran van absorbir el valor que les cartes havien de ser visualment boniques i, quan s'escrivien entre ells, sovint produïen diversos esborranys de la carta. Els processos de gestió del text, però, eren força diferents. El Ferran, que des de ben petit havia interioritzat el valor acadèmic que es dóna a l'aspecte visual dels textos i a la claredat expositiva, solia produir almenys un esborrany de la carta, abans de la versió definitiva. L'Arnau, en canvi, no sempre produïa esborranys dels textos (ni en l'àmbit acadèmic ni en el vernacle); volia escriure el text “de cop”, en part per mandra i en part perquè considerava que escriure “de cop”, sense polir la forma, era el reflex del pensament i dels sentiments més profunds. El Ferran expressa aquesta idea amb claredat: “escribir del tirón es muy bueno porque:: sueltas todo” (C20: 1393). El que l'Arnau feia, quan considerava que el text li havia quedat “feo”, era començar de nou la redacció, sense la guia de la versió anterior. No trobava sentit a copiar: volia escriptura genuïna, que sortís autènticament des de dins. Era per això que, sovint, en lloc de repetir l'escrit l'acabava en brut, i aleshores ho compensava disculpant-se per la mala lletra o l'aparença, però mai per la forma expositiva de la redacció:

| | |
|-----------------|---|
| Arnau | si veía que me había quedao muy feo lo volvía a escribir todo pero no me gustaba volver a escribir sino- lo acababa todo porque:: a la vez que escribía pues me iba viniendo todo y volver a escribir lo que ya había escrito era muy:: “¿y ahora qué? ¿cómo iba todo?” ¿sabes? |
| Cristina | ya-ya-ya-ya-ya o sea que no volvías a escribirlo con la otra carta delante |
| Arnau | no |
| Cristina | o sea volvías a empezar de cero y lo que te venía |
| Arnau | sí yo creo que sí [...] o lo acababa en sucio |

(Annex 2, C20: 203-212)

7.5.2 Les “kartes” Arnau-Ferran

Analitzem, ara, un joc de tres “kartes” escrites a l'aula, entre l'Arnau i el Ferran. Hi trobem dos aspectes característics d'aquest tipus de literacitat vernacle:

- La funció comunicativa de les cartetes entre el Ferran i l'Arnau era resoldre situacions personals espinoses i, per tant, tenien conseqüències en el manteniment o la ruptura de la relació personal. Aquestes situacions desencadenaven escrits complexos.
- El marc situacional d'estar gestionant tensions que podien tenir conseqüències per a l'amistat els portava a entendre la situació comunicativa com una situació important, i aquesta conceptualització incrementava el registre en el discurs, un estil més elaborat i una exposició pensada i cuidada.

La motivació que va generar aquest conjunt de “kartes” va ser l'intent de resoldre una tensió en la vida real. L'Arnau havia estat enamorat de la Marta, la germana bessona del Ferran, però la Marta, després d'intentar-ho, va decidir que no volia estar amb ell. Això col·locava el Ferran en una posició intermèdia força incòmoda. L'Arnau estava dolgut i la soledat el va portar a temptejar d'altres noies, simplement pel fet d'omplir la buidor. El Ferran el veia trist i sabia que l'Arnau no li ho explicava tot, perquè en part el seu estat anímic estava relacionat amb la Marta. El Ferran va decidir escriure-li una “karta” de reflexió que ocupava un foli sencer, amb el títol “De Ferran para Arni” (vegeu l'artefacte AIP_22 a l'annex 4). Va adoptar el to de l'amic psicòleg, buscant la complicitat amb l'Arnau i aprofitant per donar-li consells. També va aprofitar l'avinentesa per confirmar l'amistat que els unia, per deixar clar que la tibantor i la rigidesa de la situació no havia alterat la confiança que tenien.

[...] Se que la quieres mucho pero ahora ya no puedes hacer nada más. La intentaste conquistar por todos los medio posibles, y no la pudiste conseguir, pero la vida sigue y tienes que superarlo, si no te quedaras destrozado [...] Que sepas que te ayudaré en todo lo que quieras porque te considero un buen amigo y por los amigos se hace cualquier cosa. [...]

L'Arnau va contestar-li una “karta” d'un foli que s'iniciava amb el títol subratllat *Para Ferran de Arni* (vegeu l'AIP_4 a l'annex 4). L'escrit estava dirigit a sanar la sensació de malestar del Ferran, a intentar que no se sentís malament per no haver-lo ajudat (*Ferran no te sientas mal*), i a confirmar que l'amistat seguia viva, especial i insubstituïble, malgrat l'incident amb la germana. Aquest era l'objectiu d'aquella resposta, però l'Arnau no va abordar, d'entrada, el tema. El va anar preparant discursivament. Molt hàbilment, va començar parlant d'altres noies que li agradaven (reproduint la dinàmica de compartir amb el Ferran informació confidencial; aquest era el lligam que nodria la seva amistat). Anava intercalant frases on feia visible que se sentia malament i trist (*ayer la fiebre me dio por no parar de llorar*). Al final, quan ja havia reconstruït la relació amb el Ferran i encaminant lentament el discurs cap al nus de la qüestió, va abordar exiguentment la problemàtica que els afectava (*Oi he hablaao con Marta pero muy poco porque intento no hablarme con ella*). La carta acabava amb una síntesi de totes les idees i un recordatori que explicitava l'amistat (*Ferran no te sientas mal [...]. Ferran te quiero como amigo eres el mejor*). Aquestes confirmacions d'amistat sempre implicaven donar a l'altre el màxim caràcter d'amic, dir-li que era “el millor amic”.

El Ferran va respondre amb una “karta” amb el títol *Ferran para Arni* (vegeu l'artefacte AIP_21 a l'annex 4), i aleshores va ser capaç de comentar-li una problemàtica que el preocupava, derivada d'aquella situació: l'Arnau s'estava distanciant del grup (i d'ell) només pel fet que es volia distanciar de la Marta.

[...] *En cuanto a ti, ahora lo que tienes que hacer es pasartelo bien con tus amigos y divertirme para que al menos se te pase durante este tiempo, pero no te amargues porque será peor. Yo lo que estoy notando esq ya no vienes mucho con nosotros, por un lado me parece bien porque tienes que olvidarla y te comprendo, pero no te alejes tanto, también es bueno mantener una pequeña amistad con ella. Y conmigo, no sé estás un poco distante.
Pero en realidad lo comprendo.*

tienes que hacerlo, y te aconsejo que lo sigas haciendo hasta que se te pase, siempre y cuando no pierdas la amistad con nosotros porque yo por lo menos no quiero perder la amistad contigo porque eres de lo mejor. Un muy buen tío y un amigo. [...]

Després d'aquestes “kartes” de classe serioses, la relació entre el Ferran i l'Arnau es va restablir. El diàleg textualitzat els va permetre expressar plenament la problemàtica, “parlar-ne” i superar la situació. Els escrits que van produir són textos complexos, amb funcions socials concretes, escrits amb una llengua més curosa (malgrat les marques d'oralitat i d'escriptura de *messenger*) i un discurs més elaborat que en d'altres contextos d'escriptura vernacle.

7.5.3 Les cartes de comiat

Analitzem, ara, un conjunt de cartes de comiat entre l'Arnau i el Ferran, que revelen algunes de les característiques d'aquest tipus de literacitat vernacle adolescent:

- Les “kartes” lliurades en mà se solien donar el darrer dia d'un trimestre acadèmic, i especialment al tercer, que també correspon al final de curs. Les usaven per recordar el valor de l'amistat que els unia a través d'un artefacte lletrat carregat de simbolisme. Solien ser textos breus però intensos.
- Les “kartes” enviades solien fer-se durant el període de vacances d'estiu, quan cadascun d'ells era en diferents llocs (el Ferran a Madrid o Alemanya i l'Arnau a Menorca). Servien per posar-se al dia i per recordar l'amistat que els unia. Solien ser textos llargs, descriptius i més convencionals.
- Les dues tipologies de “kartes” servien per potenciar l'amistat i mantenir-la durant períodes en què no podien parlar. Entenien la situació comunicativa com una situació ‘important’, i aquesta

conceptualització els portava a escriure en un registre formal, atenent la forma, la llengua i la presentació visual del text.

El sentit d'aquests escrits s'ha de situar en el context de l'amistat. Són cartes carregades de simbolisme. La pràctica d'escriure "kartes" respon a un procés d'intercanvi simbòlic que manifesta l'amistat (que generalment és implícita i no es verbalitza). El fet de referir-s'hi, especialment per escrit, representava per a ells un benefici de distinció (aquelles paraules els feien sentir especials, diferents, únics). Aquestes "kartes" els legitimaven com a persones, els feien existir *per a l'altre*. En el fragment següent, tenim una defensa del món analògic feta per nadius digitals. L'Arnau i el Ferran comenten aquesta qüestió i remarquen que la "karta", escrita manualment, "queda para siempre si tú quieres guardarla". Les "kartes" es donen perquè l'altre les guardi i, per tant, lliurar una "karta" és donar poder a l'altre, que les pot estripar o llençar si se sent ofès:

- Ferran** algo que escribes tú con folio y papel | te va a quedar siempre [...] algo que has escrito manualmente sobre una:: cartulina | te va a quedar para siempre si tú quieres guardarla [...] es algo que queda | internet son ceros y unos en realidad | no:: | dentro de equis tiempo desaparecerá [...] y muchos-muchas de la fotos en facebook por ejemplo | cuando te han dedicao alguna foto no sé qué | claro | van:: van viniendo más cosas | nuevas | de esta semana a este mes | y todo lo demás se va archivando y en algún momento desaparece
- Cristina** o sea un:: un:: un libro de dedicatorias por un cumpleaños es visible porque lo pones en tu habitación y ocupa un lugar físico
- Ferran** y siempre que quieres recuperar ese documento va a ser coger el libro | vas a escribirlo y dirás "conyo:: cuando me regalaron esto y:: encima esta foto" = claro =
- Cristina**
- Arnau** a mi por eso me gusta escribir lo que pienso y lo que siento en ese momento en un papel
- Ferran** sabes que va a quedar | es que todo el mundo tiene intención de que estás escribiendo para que esto te vaya a quedar en una hoja | años
- Arnau** claro
- Ferran** yo pienso guardar todas las cartas que tengo | y llevo guardando todas las cartas que tengo desde hace años | y tengo una carpeta así de gorda | de cartas | sé que esas cartas no van a desaparecer en ningún momento | al menos que yo decida tirarlas porque ya digo:: "¡a la mierda!"
- Arnau** o que las rompas

(Annex 2, C20: 1285-1324)

L'Arnau era el que motivava aquesta pràctica lletrada. Les “kartes” lliurades en mà solen iniciar-se amb una frase descriptiva de la situació de comiat i un recordatori del temps passat junts. En aquests textos, de seguida l'escriptor donava la identitat de “millor amic” al receptor de la carta. Aquesta estructura s'observa en els inicis de les cartes escrites de l'Arnau al Ferran (vegeu AIP_5 a l'annex 4).

Weno me voy a Menorca y tu a Alemania intentare llamarte bastantes veces, estoy en mi casa pensando en todo lo que hemos pasado juntos y nunca lo olvidare, eres un tío de puta madre, cojonudo, EL MEJOR... pero sobretodo mi mejor amigo, estare en Menorca exandote de menos, lose xq ahora ya te exo de menos.

A mi las despedidas nose me dan muy bien por eso te escribo esta carta

Ke sepas que me tendras siempre oyes SIEMPRE, hemo pasado un año irrepitible, cojonudo, con risas, llantos, anedotas, gamberradas, y tam policia, jeje. XD

L'inici d'aquestes cartes solia anar acompanyat de frases separades de la resta que justificaven l'escriptura: *A mi las despedidas nose me dan muy bien por eso te escribo esta carta* o *Ferran como siempre en nuestras despedidas una cartita!* La primera citació ens revela que rera la pràctica d'escriure “kartes” de comiat hi ha la idea del comiat com una situació atípica i difícil. “No quería llorar”, em va dir l'Arnau. La segona citació mostra l'hàbit de substituir els comiats cara a cara per comiats lletrats.

Per a l'Arnau, el Ferran era un jove ideal.

[...] mi mejor alegria este año no fue la del Barça contra el Madrid, ni mi 7 en catalan ni na de na si no que fue conocerte a ti mi mejor Madrileño, un niko, simpatico, ligo, wapo, interligente y amigo de sus amigos. Te llevo mui dentro de mi, aprovechar todo el tiempo que pueda estar contigo.

Tal com s'observa en aquesta altra “karta” (vegeu l'artefacte AIP_2 a l'annex 4), l'Arnau pensava que no es mereixia el Ferran com amic. Aquesta sensació

de “deure alguna cosa al Ferran” portava l’Arnau a escriure-li paraules belles sobre ell i l’amistat que els unia.

Ferran como siempre en nuestras despedidas una cartita!

Que sepas que eres mi mejor amigo y que no te merezco, pero como te tengo, intento pagartelo con tu felicidad [...]

Te echaré mucho de menos, pero no te imaginas cuanto, quién me dice – Arni ponte bien, Arni tal, Arni cual – quien me lo dice? TU! Tu eres la persona a la que más quiero y jamás quiero separarme de ti, ¡JAMÁS! [...]

Eres la persona que más aprecio, cariño y quiero en esta vida y te mereces todo lo mejor, kuidate mucho [...]

El Ferran considerava que les cartes que l’Arnau li havia escrit estaven “súper curradas”, i per això solia respondre-li escrivint que la carta li havia agradat (*Ya he recibio tu karta!! Y ma gustao muxo muxo y me he reio muxo tb X!!*). A l’Arnau aquests comentaris el feien sentir bé i això el motivava a produir noves “kartes”.

Les “kartes” enviades eren força llargues (entre 3 i 5 folis). Solien estar força més motivades pel Ferran, que era qui solia començar el diàleg escrit. El joc de cartes que hem pogut analitzar (vegeu AIP_17 i AIP_18 a l’annex 4) ens ha portat a documentar una situació interessant que genera la necessitat de comunicació escrita de l’Arnau. El Ferran és a Alemanya i l’Arnau a Menorca. Hi ha hagut una baralla familiar i l’Arnau ha acabat castigat. Això coincideix amb el fet que acaba de rebre una carta del Ferran. Tancat i aïllat a l’habitació, decideix respondre la carta del Ferran.

Wenas Ferran!! Acabo de recibir tu carta... que es lo mejor que me ha pasado hoy.

Bufff aun estoy castigado [...]

La carta de l’Arnau segueix una estructura ben clara: explicació de la situació familiar, descripció de flirtejos amb noies, comiat amb records per a la

germana i un conjunt de reflexions sobre l'amistat que els uneix. La següent resposta del Ferran és un comentari de cadascuna de les coses explicades per l'Arnau. Quan acaba els comentaris li explica noves coses que li han passat.

7.6 Síntesi del capítol

En aquest capítol ens hem aproximat a la identitat lectora des de l'escriptura vernacle. Hem centrat el focus d'anàlisi en les marques acadèmiques, poètiques i literàries presents en diversos textos vernacles en paper i hem ressaltat les continuïtats entre l'aprenentatge lletrat acadèmic i el social en la vida de l'informador focal i del seu amic Ferran. A continuació, sintetitzem les conclusions d'aquest capítol.

En primer lloc, hem observat que, sovint, *l'activitat lectora de l'adolescent en el context de la xarxa social està inserida en pràctiques d'escriptura vernacles*. Si bé en l'àmbit acadèmic llegir i escriure són dues activitats que es complementen (per exemple, després de llegir una novel·la, se n'escriu un comentari), en contextos vernacles llegir i escriure són activitats més interdependents, amb sinèrgies més intenses que les uneixen. En l'àmbit vernacle, la lectura i l'escriptura cooperen per aconseguir objectius socials (comunicar-se, relacionar-se) i és per això que és més ric explorar-les en conjunt, interconnectadament, i no pas per separat.

En segon lloc, les dades mostren que *alguns dels aprenentatges acadèmics sobre els textos "viatgen" cap a contextos no escolars, establint una continuïtat entre l'aula i l'escriptura vernacle adolescent*. En el context de la xarxa social, els joves estudiants no només escriuen per comunicar-se banalment amb els amics sinó també per relacionar-s'hi amb serietat i formalitat. Aquesta perspectiva qüestiona, en part, el discurs ideològic dominant que considera l'escriptura vernacle adolescent com un tipus d'escriptura funcional. Els joves, a través de l'escriptura, compleixen objectius personals i socials, prenen decisions

que són importants per a ells, i exploren el complex univers de les emocions, que van des de l'amor a la ràbia, des de la felicitat a la frustració. D'alguna manera, entenen que l'escriptura neix d'emocions extremes (com el pessimisme o la felicitat extrema) i de situacions dramàtiques (una baralla, un càstig, una presa de decisió, el desamor). Això els connecta amb els discursos dels gèneres que s'estudien a l'aula (per exemple, la novel·la, la poesia i la filosofia) i, sovint, els imiten.

En relació amb el punt anterior, hem *observat que en l'escriptura vernacle es produeixen pujades de registre de llengua i forma associades a situacions que els joves consideren "importantes"*. Aquesta tessitura els connecta amb el discurs formal i amb el to, els temes i alguns recursos retòrics dels gèneres textuais canònics que coneixen, com la poesia, la literatura o l'assaig filosòfic. La presa de decisió de l'Arnau d'abandonar l'institut el va portar a escriure com si fos un filòsof; la sensació d'enamorament amb la Imma el va connectar amb el discurs poètic, i el record d'un dia fantàstic viscut amb els amics el va connectar amb la narració. Com veurem al capítol següent, aquest canvi de registre també es produeix en l'escriptura digital al *Facebook* i als blocs. L'observació anterior ens porta a suggerir que *en l'escriptura vernacle es produeixen, de manera natural, espais tercers entre el dominant i el vernacle que, en part, contribueixen a facilitar l'apropiació —certament creativa i "a la seva manera"— dels gèneres canònics que s'estudien a l'aula de secundària.*

En tercer lloc, basant-nos en les anàlisis realitzades en els capítols anteriors, argumentem que *la identitat lletrada vernacle queda eclipsada per l'acadèmica*. En la perspectiva acadèmica, el 'bon text' o el text ideal o modèlic no inclou cap forma vernacle d'escriptura com les que hem descrit aquí. L'exclusió (o la invisibilitat) dels textos té com a conseqüència la marginació de l'escriptor i del lector d'aquests textos. D'alguna manera, la ideologia escolar eclipsa les maneres alternatives de ser lector i escriptor a l'adolescència. Considerem

aquest punt cabdal perquè els textos que hem analitzat van ser produïts per estudiants que no acomplien els estàndards de literacitat acadèmica. En el fons, el 'poc lector' ha assumit els principis i valors de la literacitat dominant: la resistència o la negació implica per defecte un reconeixement.

Capítol 8

Zoom:

LA IDENTITAT LLETRADA EN L'ESCRITURA DIGITAL

So in thinking about children's lives, they are the subjects of a whole set of social structures, some of them at home, some at school, and some in their virtual spaces. The interplay between each of these structures shapes the self in various ways, and the impact of each structure on the other is a dialectic process.

(Thomas 2007: 165).

8.1 Introducció⁵³

En el capítol anterior hem documentat les “marques” acadèmiques, poètiques i literàries presents en artefactes d'identitat lletrada en paper, a partir de la identificació de les làmines d'identitat sedimentades en els artefactes durant el procés de concepció i elaboració (Rowell i Pahl 2007). L'anàlisi ha mostrat que els adolescents sovint s'apropien “a la seva manera” les estratègies textuais de lectura i d'escriptura apreses a l'aula, per donar sentit a les literacitats vernacles que produeixen, i amb la funció de gestionar les emocions pròpies i les relacions amb els altres en el context de la xarxa social. Prenent la mateixa perspectiva d'anàlisi, ara explorarem la influència que les literacitats acadèmiques tenen en l'escriptura digital adolescent, per

⁵³ Si no s'indica el contrari, les exemples dels blocs i *Facebook* citats en aquest capítol s'han extret de l'Annex 5. En el cas dels altres materials del corpus se n'indicarà la ubicació.

comprovar si les observacions que hem extret amb el corpus d'artefactes d'identitat en paper també són vàlides per al corpus d'artefactes d'identitat digital. En conjunt, els dos capítols exploren un mateix fenomen (les continuïtats entre la literacitat acadèmica i la vernacle en l'escriptura adolescent) des de dades diferents (l'escriptura en paper i l'escriptura digital).

A través d'una anàlisi qualitativa de dos contextos virtuals, els blocs i els perfils de la xarxa social *Facebook*, aquest capítol explora l'impacte que les literacitats escolars tenen als entorns digitals dels informadors. L'anàlisi se centra en la presència dels aprenentatges escolars en aquests espais i en els rols socials i els posicionaments lletrats que els informadors hi adopten. S'aporten, descriuen i analitzen un conjunt d'interaccions capturades en aquests espais digitals, en què la vida escolar, les literacitats acadèmiques i els aprenentatges escolars eren centrals en la comunicació entre els amics. Els hem escollit tenint en compte que tots els informadors estiguessin representats i que, en conjunt, els diversos exemples es complementessin.

Des de la perspectiva dels discursos lletrats dominants, les literacitats acadèmiques i les vernacles es conceben com discursos epistemològicament diferents que competeixen entre si. Sovint, les literacitats digitals no són reconegudes per l'escola com a usos lingüístics i discursius vàlids (Marsh i Millard 2006), tot i ser actualment el principal mitjà de comunicació entre adolescents (Pahl 2010). D'altra banda, caldria remarcar que, més enllà del domini escolar, la comunicació digital ha esdevingut un poderós instrument de socialització del jove amb el seu entorn personal, familiar, laboral i institucional. Tenint en compte que la funció de l'educació és preparar els joves per comunicar-se amb eficàcia, considerem que les literacitats digitals haurien de tenir una presència més visible en els objectius dels currículums educatius i que aquesta idea és prou sòlida per convertir l'escriptura digital adolescent en objecte d'estudi científic.

El nostre corpus i l'anàlisi que en fem reformula i alhora complementa el corpus de treballs que han descrit les pràctiques lletrades escolars i vernacles en paràmetres de discontinuïtats lingüístiques, discursives i culturals (Gilmore i Martin 1982; Hull i Schultz 2001; Mahiri 2004), argumentant que hi ha una esquerda (*a gap*) entre ambdues pràctiques i discursos. Els exemples que comentem fan evident que, a vegades, els adolescents també empren els blocs i el *Facebook* per reflexionar sobre la llengua, la comunicació, la literatura i la poesia, a la vegada que articulen imatges d'ells mateixos com a estudiants, lectors i escriptors. Això ens porta a discutir la idea que sovint és present en el debat sobre el desinterès per la lectura i el fracàs escolar; que l'escriptura adolescent en l'espai digital és vulgar, de baixa qualitat i que perjudica els aprenentatges lletrats de l'escola.

A més dels treballs ja mencionats en els capítols anteriors hem revisat també els estudis sobre literacitats digitals (Davis 2006; Davis i Merchant 2009; Gillen 2009; Williams 2009), sobre el discurs i les identitats (Holland *et al.* 1998), sobre els recursos del coneixement (*funds of knowledge*; Moll 1992) i les teories sobre el tercer espai (*Third Space Theories*) (Moje *et al.* 2004; vegeu l'apartat 1.5.5).

El capítol es divideix en l'entorn del bloc i el del *Facebook*. Cada apartat descriu el corpus que s'analitza i l'aproximació metodològica específica que hem considerat per explorar les dades.

8.2 Els blocs: corpus i metodologia d'anàlisi

El corpus està constituït pels blocs del Ferran i del Manuel, escrits entre 2007 i 2009. L'Arnau i el Jaime no tenien bloc i, per tant, no ha estat possible considerar-los en aquesta anàlisi. El fet que no hi hagi rastres d'escriptura de l'Arnau i del Jaime al bloc dels seus amics està relacionat amb el fet que, tot i

que els blocs són oberts, per escriure-hi cal registrar-se i, per tant, tenir bloc. De totes maneres, en els blocs del Ferran i del Manuel hi ha referències a l'Arnau i al Jaime, fet que d'alguna manera constata una participació indirecta. Tots els membres de la colla van ser lectors actius d'aquests entorns al llarg de la secundària, tal com han indicat a les entrevistes. En ambdós casos, l'origen dels blocs és una moda que es va instaurar entre els amics de l'institut. L'abandó d'aquest entorn està relacionat amb l'inici d'una nova moda, la del *Facebook*, que s'explora en l'apartat 8.3.

Hem processat els blocs per descriure'ls i interpretar-los des del punt de vista del discurs i de les identitats. Per la novetat del gènere —que tot just comença a ser un objecte vàlid d'investigació— no ha estat possible enfocar el procés d'anàlisi segons una tradició metodològica prèviament descrita. Com que no hem trobat exemples metodològics previs hem dissenyat els instruments d'anàlisi *ad hoc*, a partir de les necessitats de la pròpia recerca. El disseny metodològic ha respectat els procediments recomanats per Silverman (2000) en la fase d'anàlisi de dades qualitatives: organització del corpus, selecció de la mostra, categorització de les dades, reducció i transformació de les dades en teoria. Els procediments metodològics d'organització i interpretació els descrivim a continuació:

1. *Documentació cronològica*. Organització cronològica dels posts.
2. *Categorització temàtica del corpus*. Les categories emergeixen del corpus per representar-lo amb diverses etiquetes. Hem optat per una categorització temàtica dels posts (text publicat per l'autor i els comentaris de la xarxa social) des de l'angle de l'escola, la llengua, la comunicació i els gèneres. Les categories trobades s'indiquen i descriuen a la taula 14.
3. *Selecció d'exemples representatius per a cadascuna de les categories*. Per a cadascuna de les categories hem seleccionat diverses interaccions que representaven el contingut de la categoria.

4. *Interpretació qualitativa i integració teòrica de les dades.* A partir dels exemples representatius hem interpretat els blocs des de l'angle de la presència de les literacitats acadèmiques i les identitats lletrades en aquest domini lletrat.

El lector advertirà un desequilibri pel que fa a l'anàlisi dels dos blocs. No hem pogut categoritzar el bloc del Ferran perquè només té quatre post i és, doncs, una mostra molt limitada. En el seu cas, hem optat per analitzar directament el post que més dades aportava al nostre objectiu. El cas del Manuel està, en contrast, més elaborat, perquè l'autor l'havia nodrit força més. En tots dos casos considerem tant les actualitzacions dels informadors com les interaccions que aquestes desencadenen en l'espai de comentari amb els seus amics-lectors.

| | Categoria | Descripció |
|---|------------------------------------|--|
| 1 | Experiències a l'institut | Referències específiques a situacions que van ocórrer dins de l'aula. |
| 2 | Professors | Referències a professors. |
| 3 | Amics | Referències a amics. |
| 4 | Memòries d'infància | Referències a la vida i a experiències dels informadors quan eren petits. |
| 5 | Deures i obligacions | Referències a les activitats escolars que es fan fora de l'horari lectiu, generalment deures, treballs, presentacions orals i el treball de recerca. |
| 6 | Escriure, llegir i comentar | Referències al procés d'escriptura o de lectura de qualsevol tipus de text (textos acadèmics, textos digitals, etc.) |
| 7 | Altres | Posts que no encaixen amb cap de les categories anteriors. |

Taula 14. Categories del corpus de perfils *facebook*

8.2.1 El bloc del Ferran

El Ferran compartia el bloc amb la seva germana bessona, la Marta, que també formava part del grup d'amics de l'Arnau. El títol del bloc consisteix en una unió dels diminutius dels seus noms propis, que no oferim per mantenir-ne l'anonimat. Els posts escrits per la germana han quedat exclosos de l'anàlisi, per tal de mantenir la coherència d'estudiar les identitats lectores d'informadors de gènere masculí. El bloc va tenir una vida d'un any i quatre mesos; des del 25-1-2008 fins el 13-4-2009. La participació del Ferran al bloc va ser força escassa en relació amb l'activitat de la germana. De les 21 actualitzacions, només 4 les va publicar ell. Inicialment, la temàtica del bloc anava orientada a recordar la història de la pròpia infantesa a través de fotografies i textos. Hi ha un punt d'inflexió en què la temàtica s'orienta a les experiències de la Marta amb les seves millors amigues.

El Ferran emprava els blocs amb un sentit pràctic, més com a lector que com a productor. Solia passejar pels blocs dels amics, mirar les fotografies i llegir-ne els comentaris. Només excepcionalment hi deixava empremtes de la seva lectura, com un comentari breu o una fotografia. Hi entrava de tant en tant, quan tenia temps, i s'hi entretenia "una horita". No hi estava enganxat ni en depenia. D'entre els dispositius digitals, el que més utilitzava era el *Messenger*, ja que li servia per comunicar-se i quedar amb els seus amics d'una manera gratuïta.

Cristina ¿y cuántas horas estás más o menos al día?

Ferran poquíssimas | yo en el facebook estoy:: nada | a lo mejor:: si me he estao una hora ha sido una vez al mes | o sea:: normalmente cuando abro el fotolog | si es para:: para:: actualizar sí | me estoy una horita escribiendo | y mirando fotos | y luego mirando otros fotologs | pero si no | entro en el fotolog o en el facebook | si me ha llegao algo | si han actualizado fotos bonitas | si me han comentao | si me han etiquetao en fotos | o si no:: o si me han invitao a algo:: si me interesa o no | y una vez hecho todo esto: [cierro

Cristina C: fuera] ¿y el messenger?

Ferran el messenger siempre abierto | siempre abierto | quedo por el messenger | no tengo saldo nunca ((*en el móvil*)) | quedo por el messenger

(Annex 2, C15: 1660-1669)

8.2.1.1 ‘Sonar’ poètic en un post



Figura 31. Artefacte d'identitat digital núm. 33: "Cuando conocí a esta niña"

El Ferran dedica aquesta actualització a la seva nòvia (vegeu la figura 31). El post consisteix en una fotografia acompanyada d'un text escrit per ell. La fotografia proporciona una imatge de la parella a la platja, abraçant-se. El text descriu la història de la parella des del punt de vista i les emocions del Ferran. Ens va interessar explorar el fet que tant la composició visual com el discurs d'aquest text fos força diferent del tipus d'escriptura que generalment s'emprava en aquell bloc. En aquesta ocasió, el Ferran va considerar, durant el procés d'escriptura, diversos elements de forma i de redacció que no solia tenir en compte quan escrivia en aquest entorn (en canvi sí que els tenia en

compte quan escrivia per a l'institut). Em va comentar que va reescriure aquest text diverses vegades perquè volia escriure un text “bonic”, amb la idea d'agrair a la nòvia la tarda especial que havien passat junts.

A continuació examinem tres làmines d'identitat sedimentades al text en el moment de producció: la seva visió sobre què és i per a què és útil la poesia (que inclou concepcions sobre la privacitat de l'amor i d'altres elements com la relació entre amor, història i temps), la seva cosmovisió sobre els nòvies romàntics, i també la percepció que el grup construeix sobre ell com el que Prenky (2007) anomena un «immigrant digital». D'aquí hem inferit tres identitats socials que el Ferran va projectar a través de l'escrit cap a la nòvia i als lectors-amics.

Làmina 1: L'expressió de l'amor: entre el discurs poètic i el monòleg

En el conjunt d'entrades del bloc, aquesta actualització destaca per l'elaboració formal, discursiva i lingüística del text. D'entrada, s'observa que l'escrit comença en majúscula i que el Ferran va imposar un doble espai al text, tot i que el mode d'aquest bloc establia per defecte un espai simple entre línies. En aquest cas, i en contrast amb l'escriptura general del bloc, la dosi d'abreviacions de paraules és molt diluïda. L'escriptura, en aquest cas, està impulsada per la idea que el text líric és el discurs més adequat per formalitzar en paraules sentiments profunds i que cal, en aquests casos, escriure 'bé' (“una lengua más correcta”) i “embellir” el text (“para que transmita en sí”). Hi ha, doncs, la idea que el discurs poètic és una qüestió retòrica, de tractament formal del text.

- Ferran** pues eso | como habíamos estado bien quise hacérselo y:: entonces me preparé digamos el texto de manera bonita [...] más:: eh:: lírica ¿no? [...] más poético
- Cristina** querías que fuera más poético
- Ferran** digamos que para expresar sentimientos más profundos pues utilizas eh::

una lengua más correcta digamos | más:: bonita | cuando son sentimientos profundos | y:: y además sobretodo en el amor empiezas a expresarte mucho mejor que:: cuando estás bromeando ¿sabes? y por eso escribí sin el “xd” de antes | no he puesto cosas así

Cristina = no:: =

Ferran digamos que:: metido en un ambiente más | romántico y tal pues no:: eh:: no puedes meter eh:: caretos de risas y cosas así que puedes utilizar otras veces | y eso | embellecerlo | para que:: para que transmita también en sí | que le guste

(Annex 2, C16: 915-928)

En una trobada posterior (també amb l'Arnau) vam tornar a comentar aquesta dedicatòria. Vaig treure el tema en mig d'una conversa en què xerràvem sobre la diferència entre l'escriptura *messenger* i l'escriptura de dedicatòries a l'entorn digital. L'Arnau va comentar que no li agradava escriure poesies privades als blocs perquè “todo el mundo lo puede leer”; ell preferia escriure textos privats en paper. El Ferran, en canvi, es va mostrar obert i va reforçar la seva posició de l'entrevista C16, argumentant que no és el mateix escriure un comentari a una fotografia que una dedicatòria. En aquest darrer cas, diu, “es un texto más pensado” que té “frases más estructuradas:: más puntos y comas::”. Considera que tenir cura de l'estil i la forma és important per tal que el lector “cuando se lea ((*el texto*)) diga “ah vale vale””. Com a escriptor “quieres que te lo lean bien” i “queda mejor escribir un texto más literario”.

Arnau (xx) no hablo mucho mucho en el facebook | porque como no tengo fotolog | es por el hecho de que yo siento que lo hacen muchas chicas eso | decir:: no sé escribir un poema y todo el mundo lo puede leer

Ferran = claro =

Arnau todo el mundo lo ve (xx) a mi no me acaba de:: [...]

Cristina ya | es verdad es verdad | pero luego | o sea por ejemplo | tú dices que:: que bueno | que es una manera de escribir ¿no? | que es una escritura más económica | o más distinta ¿no? pero luego | por ejemplo | ¿por qué | esta dedicatòria- sí que es verdad que se usan x o “me quedo” | o sea has usado pequeñas palabras | las has hecho más económicas | aquí con la “k” ¿no? pero-pero sin embargo lo has escrito | entre comillas | bien ¿no? como vosotros decías | ¿por qué en el caso de una dedicatòria se escribe bien? o sea en el sentido normativo y tal

Ferran porque:: bueno | digamos que es un:: texto más pensado | y es más:: intentas embellecerlo y hacerlo correcto | no sé | además es más pensado | no hace falta:: a ver los mensajes estos es mirar la foto y decir “ja ja ja | ¡qué bueno! no sé qué no sé cuantos no sé qué” | aquí estaba pensando algo bonito | más literario digamos | entonces te lo piensas más | si lo

quieres hacer más bonito literariamente hablando | y:: además sea claro | en realidad queda mejor escribir un texto más literario | más poeta | más como de poema
Cristina = más poético =
Ferran más poético pues:: escribirlo correctamente | ortográficamente hablando y:: bueno- eh:: frases más estructuradas:: más:: puntos y comas:: todo que se lea:: que cuando se lea diga “ah vale vale” | piensa que lo van a leer | y:: no quieres empezar ahí a descrifrar si hay alguna palabra está mal | quieres- quieres que te lo lean bien

(Annex 2, C20: 972-995)

L’Arnau, en un moment posterior de la conversa, va aportar un detall clau: les situacions comunicatives en què es parla amb serietat requereixen una escriptura formal (“a la hora de que quieres hablar serio | pues yo hago más:: pongo haches:: pongo accentos | pongo comas | para que pueda ((Irene)) leerlo más:: más mejor” C20: 1019-1021). La influència d’aquesta creença també s’observa en els textos vernacles en paper (vegeu els artefactes d’identitat en paper analitzats al capítol 7).

El Ferran va escriure aquesta dedicatòria influït per un sistema de creences:

- La poesia i la literatura són els gèneres que ens permeten parlar sobre l’amor i d’altres temes interns.
- Quan escrius poesia o literatura has de cuidar la forma i calcular que el text sigui llegible i clar per als altres.
- Quan es parla “en serio” cal respectar les convencions de l’escriptura convencional.

Fixem-nos ara en l’estructura i els moviments interns del text. Tot i que visualment el text adopta l’aparença de ser un únic paràgraf, a través de l’anàlisi textual s’observa que s’estructura a partir d’una visió cronològica de la seva història amb la seva nòvia. Aquest combina quatre seqüències discursives definides lingüísticament a través de l’encadenació de quatre temps (vegeu a l’annex 5 la taula d’anàlisi que acompanya l’AID_33).

- A la S1 el passat indefinit serveix per evocar l'inici de la relació i el passat perfet per introduir una enumeració oberta dels esdeveniments i records (expressats sistemàticament en plural) que el Ferran recorda positivament. Aquesta enumeració funciona, per una banda, com un mecanisme de resum de la història de la parella i, per l'altra, com un accelerador del temps narratiu.
- A la S2 el present serveix per declarar les emocions. El canvi de temps del passat al present es combina amb un canvi d'estil discursiu que va de la narració a la S1 a la comunicació directa amb Marta. La presència discursiva de la seva interlocutora es manté fins al final del text. En aquesta seqüència es produeix una espècie de clímax perquè el motiu del text (declarar sincerament l'amor) s'acompleix.
- A la S3 el futur perfet per construir una mirada prospectiva de la vida de la parella basada en una conversa anterior.
- A la S4 hi ha l'acomiadament i la constància del desig que aquest missatge li agradi a la Marta.

En poques línies, el Ferran escenifica el passat i el futur de la parella des del seu punt de vista a través d'una narració en forma de monòleg interior, que després es transforma en un diàleg amb la Marta. L'opció del discurs narratiu és coherent amb l'objectiu comunicatiu que l'impulsa a escriure: declarar 'públicament' davant dels amics els seus sentiments per la Marta. L'estil narratiu li permet construir un espai d'expressió natural i directa del pensament que és adequat a l'objectiu de donar forma verbal a les emocions i visibilitzar el flux de la consciència. D'altra banda, la focalització interna fixa que adopta com a narrador és coherent amb les convencions del gènere del monòleg interior en tant que discurs narratiu.

La declaració d'amor es situa en l'espai social de la comunitat i no pas en l'espai de la intimitat de la parella. El fet que es tracti d'una confessió pública

imbueix al text d'una complexitat comunicativa particular. Sembla que el monòleg que obre el text i que es desplega en la S1 estigui dirigit als lectors-amics (*Cuando conoci a esta niña hace unos años nunca pensé q compartiria tanto con ella*). A la S2 el monòleg es transforma en un diàleg amb la Marta que és públic (*te quiero mucho mo siempre lo he hecho*). La gestió de diversos gèneres i de diverses intencions comunicatives (fer saber als amics, declarar-se a la nòvia) està coordinada amb la gestió de què diu, què no diu i a qui ho diu. Per exemple, el Ferran construeix hàbilment una frontera discursiva que separa l'espai social de la comunitat de l'espai de la intimitat amb la parella. Aquesta línia de demarcació es perfila mitjançant diverses picades d'ullet que fa a la nòvia: *Aki tb sales mal marta ¿? jajajaj | seremos un matrimonio famosísimo te acuerdas ¿?¿? | o si lo prefieres un matrimonio de gnomos con una casa seta gigante XD! (tu ya sabes)*.

El Ferran posa en joc les seves habilitats discursives en una situació comunicativa on els nois no solen mostrar-se com éssers sensibles i romàntics, i en un context comunicatiu que no és privat amb la Marta sinó públic, en el sentit que aquest text serà llegit per la comunitat d'amics que tenen blocs, tot i ser un espai obert. Aquest context d'expressió és també un espai on l'autor demostra la capacitat d'escriptura i sensibilitat literària i, per tant, es posiciona com algú que domina l'escriptura i, en concret, el text líric. A través d'aquestes posicions mostra, en el marc de la comunitat en línia, la seva identitat com a 'bon' escriptor i 'bon' lector de textos literaris, alhora que es presenta com a 'bon' estudiant i un 'bon' nòvio, sincer i romàntic.

Làmina 2: El nòvio romàntic

La imatge de nòvio atent, sensible i romàntic es construeix a través de la dimensió lírica del text. En aquest sentit, l'opció d'un narrador que parla en primera persona i que adopta una focalització interna fixa ha estat una decisió encertada. Aquesta identitat social emergeix al text perquè l'angle de

visió adoptat permet visibilitzar el punt de vista psicològic i les emocions. El Ferran conta la història de la parella amb la veu pròpia i es presenta com un nòvio responsable. També es presenta com a conscient de la història que està construint amb Marta, en combinar una mirada retrospectiva a la vida futura de la parella, jugant amb els temps verbals.

A la S3 presenta la parella en termes de “matrimoni” i, per tant, està pronunciant un compromís. És interessant la força comunicativa de la imatge que evoca: *un matrimonio de gnomos con una casa seta gigante*. Aquesta imatge transmet un retrat idíl·lic del futur de la parella en simbiosi amb la naturalesa. La llar es representa amb la imatge d'un bolet gegantí. Ells, com dos gnoms feliços, que s'estimen platònicament. Tot plegat, l'escriptura provoca imatges de benestar, tranquil·litat i impregna la idea del futur amb una aurèola de felicitat i harmonia. Alhora que és carinyós, també transmet una certa distància i una mica d'humor.

La Marta deixa un comentari d'agraïment pel gest del Ferran, en què reinterpreta la història escrita, en substituir els gnoms per Brad Pitt i Angelina Joli (*io preferexu ke siguem kom brad pitt i angelina, pero mentres sigui am tu no mimporta..*). En poques paraules, ha situat la representació platònica construïda pel Ferran (que potser recorda les il·lustracions dels llibres infantils) en un altre nivell discursiu, que connecta amb les visions de parella feliç sovint transmeses per Hollywood i per les revistes del cor.

Làmina 3: L'enginyer immigrant digital

Finalment, el Ferran també projecta a la S3 una representació d'ell mateix en termes professionals. Es defineix com *un famosísimo ingeniero de sonido* casat amb *una famosísima bióloga ke descubriera la vacuna del sida*. Per tant, s'assignen identitats professionals inscrites en disciplines concretes, la Biologia i l'Enginyeria. La idea del prestigi professional i del renom és estructurant en

els dos perfils que es retraten, tot i que sembla que hi hagi també una pàtina d'ironia. S'emet una seguretat professional i econòmica que es combina amb la seguretat matrimonial.

Aquestes identitats es posen en dubte en l'espai del bloc assignat als comentaris. Un amic hi escriu presentant-se com algú que “pica” a la trampa i que participa fent el que toca fer: lloar la bellesa dels comentaris, com d'altres han fet en comentaris anteriors. També posa en dubte que la Marta pugui descobrir la vacuna del sida: *vale va, voy a picar: alaaaaaa que monoooooooo que gnaaaaaai que bonitoooooo:)* PD: *la vacuna del sida no? Pppuajajajaja.*

La identitat professional del Ferran com un enginyer de so queda entredita per ell mateix, quan després de penjar la dedicatòria afegeix un comentari explicant l'accidentat procés d'actualització al bloc. Explica que li ha costat molt i que ha necessitat l'ajuda de la germana, a qui demana disculpes públicament (*yeeaaaabbbbbb!!!! no sabeis como me a costado akurdarme de como se actualizaba xd!! pero lo e conseguidooooo!!! (lo siento M. XD)*). La germana afegeix un nou comentari explicant realment què va passar; informa els amics com la va afectar la turpitud digital del seu germà.

no psa nda faaaf...sabeis lo ke es ke un niño te venga a las 4 de la mañana diciendo maaarii como se actualizaaaa??¿? es donde cargar?? y luego??? marii despierta!! y la pobre hermana se tenia ke levantar a las 8 de la mañana...
weno era para una wena causa ee parejin!! xfin acutualiza este mongui
te kiero muuxo cuñi y a ti tmb
mua

Els comentaris graciosos sobre la poca traça tecnològica del Ferran continuen en d'altres posts i també a *Facebook*.

8.2.2 El bloc del Manuel

El bloc del Manuel és personal i va tenir una vida d'un any i dos mesos; el primer post es publica el 29-12-2007 i el darrer el 14-2-2009. En total, va publicar 31 posts i pràcticament tots van tenir molt d'èxit i van generar força comentaris. Anteriorment, havia escrit un altre bloc que no va saber nodrir. S'hi refereix en el primer post: "Aquí empieza mi fotolog!! Empece uno i lo deje estar por pereza! espero k este tenga un futuro mejor!!". La temàtica d'aquest segon bloc està orientada a descriure la vida a l'institut, de manera que gairebé totes les publicacions fan referència a experiències escolars divertides (dins i fora de l'aula). Però alguns posts fan referència als seus records d'infantesa associats als primers anys de l'escola i a sopars, festes i celebracions d'aniversari. Quan el Manuel comença els estudis de fisioteràpia empra el bloc per introduir la seva nova vida i els amics a la seva comunitat en línia (que coincideix amb la colla d'amics de secundària). En molts dels posts hi ha interaccions que fan referència a una guerra amb d'altres territoris, que conceptualment són els blocs d'altres amics, entre els quals hi ha el del Ferran. Els enemics són els seus lectors-amics.

En aquest cas, l'anàlisi que desenvolupem respecta la cronologia dels posts, a fi de vincular-la amb la vida escolar (estudi i exàmens, excursions, l'elaboració del treball de recerca, la Selectivitat i la transició a la Universitat). A més d'aquesta anàlisi temàtica, hem capturat algunes pantalles (imatges i interaccions del bloc) per analitzar-les amb profunditat.

8.2.2.1 Qui és Déu? Guerres blogueres i creativitat

El bloc del Manuel té èxit entre els lectors-amics. El Manuel té un sentit molt fi de la ironia i és vist pel grup com l'amic divertit, com el "pallasso". Té una capacitat verbal notable, que segons ell ha adquirit de la seva germana, que és una gran lectora. El bloc és tan divertit com ell i quan el Manuel fa temps que no l'actualitza, els amics li envien missatges demanant-li que pengi noves

fotos. Molts el provoquen penjant fotografies seves als seus blocs, de manera que el Manuel les comentí amb missatges divertits, amb la idea que això augmenti els visitants. Li escriuen demanant-li que “es passi” pels seus blocs. Tots els seus textos són divertits, sorprenents i astuts. Els amics fan comentaris deixant-li veure que s’han divertit llegint els seus comentaris o veient les noves fotografies, i això nodreix l’autoestima del Manuel i la seva identitat com a “pallasso”. Un exemple (vegeu l’AID_10):

JAjajajajajajaajajajajajajajajajajaja!!...

Tio te lo juro que nunca en la vida me habia reido tanto con flog como con el tuyo... Buenisimo!

xD....

Eres la ostia tio (eje no te lo creas mucho vale? xD)... Esta vez te ha quedao wapa la actu

(eeemm... IRONLA xD)...

Enga tio... Nos vemos..

Des del primer post, el Manuel comença a construir una identitat de ser Déu que està influïda per la seva visió conceptual de Déu com un ser suprem i omnipotent. Al llarg dels 31 posts, manté aquesta identitat, nodrint-la amb noves idees, originals i sorprenents. Això l’indueix a emprar vocabulari refinat, i sovint escriu la paraula “Déu” amb majúscula respectant, per tant, les convencions de llengua —en un context d’escriptura vernacle ideofonemàtica. Per exemple, en el primer post (vegeu l’AID_1) es defineix en els termes següents: *los k me conoceis sabeis k soi omnipotente i un olograma*. També hàbilment es defineix com “el creador” del bloc. En els següents posts es defineix com *un tio importante* (vegeu l’AID_2). Més endavant, fins i tot menciona el perill que té fer bromes amb la paraula “omnipotent” (per la seva semblança a “impotent”) i avisa els lectors entre parèntesi: *(como aya bromas mi furia caera sobre los pecadores y erejes!!) bueno seres a partir de aora las actualizaciones seran mas a menudo i con el mismo toke de desprecio acia los seres inferiores como sois vosotros” humanos!!!*

Les primeres reaccions dels amics o bé ignoren aquesta qüestió o bé li segueixen el corrent amb invocacions clàssiques de la divinitat: *ob dios de los dioses...* (vegeu l'AID_1). D'altres fan jocs de paraules, com *venga diooooos (de adios! no de dios!* (vegeu l'AID_5). També hi ha comentaris que conjuminen la identitat de Déu amb d'altres identitats socials associades al Manuel (*que pasa Dios friki!!!*; vegeu l'AID_11). De seguida, però, comencen a publicar-se comentaris que revelen tensió a conseqüència de l'altivesa de la identitat divina. Alguns opten per presentar-se també també com a Deus (vegeu l'AID_3) i d'altres li rebaixen la categoria divina a l'etiqueta de “semideu”.

(F3) *tio, te lo tienes mu creido eh! Cm ke dios ? xDDDD*

yo soi el dios del ... nose ... espera... ah! De la wii!! Si de eso! XDDD

(F4) *dios un semidios !*

claro esta xq yo si q soy un dios !jojojo

Hi ha respostes interessants com la següent (vegeu l'AID_11), en què s'activen conceptes semàntics relacionats com *jesus*, *religion* i *pekado*:

ostiaa ! tu eres dios ? nose pensaba q dios seria mas guapo ?¿ weno eso no es lo verdaderamente importante ...dios no tenia barba ? o era jesus ? weno como a mi la religion nunca lo dejamos aki xd

q tal feo (sera pekado ..?) en esta foto sales mu expresivo eh , xq sera ? la verdd no me e leido el comentario xq da palo y teorikamente tendria q estar estudiando ... xd oy como bien sabras es domingo dia en el q todos los chinos vamos a la iglesia

L'actitud i el camp semàntic relacionat amb la identitat de ser Déu es manté en el temps amb comentaris cada vegada més provocatius. Apareix un lector-amic que li fa la competència i aleshores comencen a discutir qui és Déu. L'actitud del Manuel s'extrema als posts AID_5 i AID_6. Comentem dos exemples i aprofitem també per mostrar d'altres qüestions:

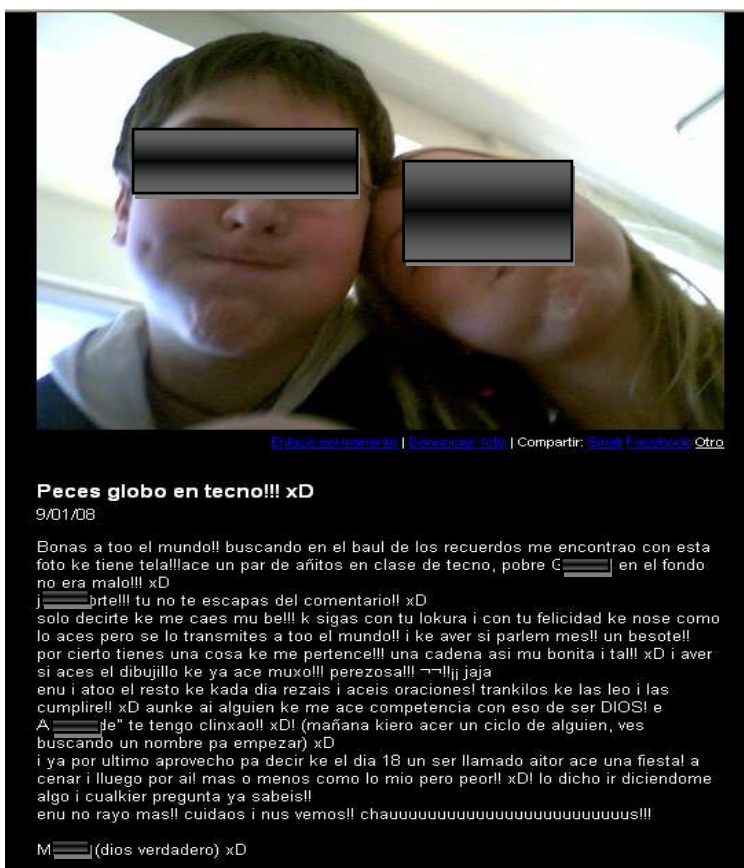


Figura 32. Artefacte d'identitat digital núm. 5: "Peces globo en tecno"

El següent comentari (vegeu la figura 32) és una dedicatòria a una amiga especial. Ha escollit una fotografia d'ells dos a la classe de tecnologia, que capta com imiten amb la cara ser dos peixos. Acabaven d'aprendre, en la classe anterior, sobre l'existència dels peixos globus. Aquesta experiència fotografiada, jugant creativament amb els aprenentatges escolars, està relacionada amb un tipus d'apropiació creativa de conceptes escolars i mostra una transformació d'un coneixement acadèmic molt concret en un aprenentatge més significatiu, personal, rellevant i divertit. Més endavant analitzem un exemple que es lliga temàticament amb aquest, en què un amic compara el Manuel amb un peix globus. El text conté petges de la

consciència de dos receptors que es diferencien: els lectors-amics (*Bonas a too el mundo!!*) i l'amiga a qui dedica el comentari (*solo decirte ke me caes mu be!!!*). En aquest cas, el missatge té una estructura clara en quatre parts paràgrafs indicada formalment pel canvi de línia. Cada canvi de línia implica una informació nova. En la primera part comunica “a tot el món” que ha trobat una fotografia. A continuació es comunica directament amb la Júlia per fer apologia de la seva personalitat. En la tercera part constata que hi ha algú que està competint amb ell pel poder de ser Déu. Finalment, en la quarta part convida els lectors-amics a un sopar i festa.

Centrem-nos en la tercera part del missatge. Aquí adopta la veu de Déu i comunica a “tot el món” que estigui tranquil perquè cada dia “llegeix” les oracions i es compromet a fer-les realitat. L'ús del verb “llegir” és una transformació de la concepció tradicional segons la qual Déu “escolta” les pregaries. Aquesta alteració semàntica és coherent amb el mitjà escrit que fan servir (el bloc) en el qual el Manuel s'està performant com a Déu. A continuació formula una amenaça a l'amic que li fa la competència i que es fa passar per Déu. Per això també signa el post acompanyant el seu nom amb un parèntesi on explicita que ell és el *dios verdadero*, marca que sovint repeteix en les signatures següents.

En el següent post (vegeu la figura 33) el Manuel combina tres identitats socials: la d'amic divertit, la de ‘rapero’ i la de Déu. Aquesta conjuminació es relaciona amb el seu rol d'estudiant a l'escola, tal com s'observa a la fotografia dins de l'aula.

només amb un rival, l'Albert, que li ha deixat el següent atac-comentari: *Ya que eres un dios te podrias haber echo mas guapo...* (vegeu l'AID_9). L'Albert és, d'entre la colla, el que té més activitat d'escriptura i lectura de blocs, tal com vaig comprovar accedint al seu perfil obert. Actualitza pràcticament cada setmana (sovint amb lletres de rap del grup *Violadores del verso*).

El Manuel titula la següent actualització *aki a empezado la guerra!!* (vegeu l'AID_12). És un acte performatiu amb el qual converteix l'espai del bloc en un terreny de combat. Cada bloc és un front i els atacs consisteixen a penjar “fotos patéticas” de l'enemic i escriure textos que el ridiculitzin, amb l'objectiu final de degradar-ne la integritat estètica davant dels altres lectors-amics. El Manuel avisa l'audiència que *abra un momento en ke volveran las normales* (vegeu l'AID_12). La guerra directa amb l'Albert implica un diàleg amb ell, tot i que el Manuel segueix fent referències al públic, de manera que manté dues audiències: els lectors-amics en general i l'Albert. La guerra dura tres posts (vegeu els AID núm. 12, 13 i 14). En un dels casos, el Manuel empra el *Fotoshop* per manipular la fotografia i alguns lectors-amics admiren públicament el seu domini del programa. Per superar aquesta habilitat, l'Albert penja, al seu bloc, una doble fotografia: un peix globus i una imatge de la cara del Manuel amb les galtes inflades. Anima els seus lectors a buscar les diferències. Aquesta és la segona presència que hem trobat d'un aprenentatge acadèmic (el peix globus) associat a l'assignatura de ciències naturals. Analitzem en detall l'AID_14 (per motius ètics amaguem la cara del noi atacat; vegeu la figura 34).

actualitzacions tornen a la normalitat, tal com el Manuel havia avançat a la seva audiència.

Abans d'iniciar-se la guerra amb l'Albert, un dels possibles contrincants era el Ferran (vegeu l'AID_8). Les seves amenaces no van generar l'enfrontament que es buscava perquè el Ferran va conceptualitzar la tensió en paràmetres menys atractius, com un conflicte entre barris (l'espai del barri corresponia a l'espai dels blocs). La proposta de guerra del Ferran no prospera; tot i ser hàbil, és *light*. D'altra banda, la guerra amb l'Albert té punts de contacte amb l'univers dels jocs de rol del Manuel i, consegüentment, li crida més l'atenció.

8.2.2.2 Un atac a la incultura ortogràfica

En l'actualització del post AID_16 (vegeu figura 35), el Manuel s'entreté a respondre un test de 45 preguntes i el publica al seu post. Les respostes són iròniques, molt divertides, especialment perquè es baralla amb el test i en deixa rastre a les respostes. Les preguntes del test són sobre les coses de la teva vida que t'agraden i també sobre aquelles que no t'agraden. És un test que circula pels blocs i que d'altres amics (entre ells l'Albert) també contesten.

En aquest test el Manuel segueix elaborant la seva identitat divina (*Religion: soy un dios!! Con eso digo todo*). Les reaccions dels lectors-amics s'han de situar en el context de discussió construït entre el Manuel i l'Albert en els posts anteriors. Un dels lectors-amics més actius comenta les respostes al test del Manuel i defineix la seva intervenció com una *crítica constructiva*. Estructura l'anàlisi en set aspectes i al punt 5 usa irònicament una expressió retòrica força antiga (*cuan bella la Lengua Española..!*). Les majúscules serveixen per destacar la importància de la llengua castellana.

FELICIDADES . . .!!!!
 29/05/08

- Nominado por: Inés
- Apodos: demasiados pal body
- Cantidad de velas que aparecieron en tu última tarta: no tuve tarta...
- Fecha de cumpleaños: 27 de noviembre
- Religión: soy un dios!! con eso digo todo
- ¿Amaste tanto a alguien como para llorar?: continuamente!!!
- ¿Has estado en un accidente de coche?: no, pero si lo tuviera no pasaría nadal total soy un dios
- Sabor de helado favorito?: straciatella y vainilla
- Lugar para que te besen?: כן!! kien coño me manda meterme en este test!!!!?
- Estatura?: 1,90, envidia de muchos
- Te consideras guapo/a?: los ke me conocen saben de sobras ke si!!!
- Tema de conversación: soy un libro abierto para cualquier cosa
- ¿Dónde te ves en 10 años?: konkistando el mundo!!! si sabes el secreto es muy facil
- Persona de la que recibiste esto: lo e robado...
- Cual de tus amigos vive más lejos?: mi primo en francia!!!
- Mascotas?: muchas!! aitor, marc, ana, helena, etc
- ¿Que cambiarías de tu vida?: por el amor de dios (osea yoll) nadal
- ¿Canción favorita?: muchas i me da palo decirlas!!
- Lo primero que piensas por la mañana cuando te levantas: no pienso!! pensar cansal
- ¿Quien te felicitó primero en tu cumpleaños?: no macuerdo!!!
- Si pudieras ser otra persona, ¿quien serías?: cualquiera para poder verme desde fueral!
- Algo que tengas puesto siempre y nunca te lo quitas: el pelo!!!
- ¿Que hay en las paredes de tu habitación?: polvo, arañas y bichos varios!! donde no se acumula la mugre suele aver posters!!
- Dile algo a la persona que te mandó esta nominación: como ya e dixo lo e robado!! i

- Colores preferidos?: el verde y el azul!!!
- Palabras que más dices: aaaaaaa you bith, madarfuker, seras cerda...
- ¿Que le miras primero a él/ella?: a el le miro el culo a ella... tambien!! xDD!! en general la caral!!
- ¿Que es para ti la vida?: un regalo divino!!!
- Persona más loca que conoces?: si empiezo no para!!! como digo: cada uno con sus taraciones!
- ¿Que fobias tienes?: tendo un poco de vertigo!!! sera por la altura?¿
- ¿A quien admiras?: a poca gente la verdad!!! entre ellas a mi madre i aunke parezca extraño a la chinuski ke tanto odio!!! hay mas pero os kedareis con las ganas!!!
- ¿Le darías un beso a la persona que te envío esto?: este test es gilipollas!!! NO ENTIENDES KE LO E ROBADO!!! A LA PANTALLA DEL ORDENADOR?¿ CAPULLO!!!
- ¿Que estación te gusta más?: el verano!
- ¿Quien no te ha fallado nunca?: pocas personas por no decir nadiell
- ¿Carta o e-mail?: carta!!!
- ¿Persona que más extrañas?: no es plan de contestar!!! aunke echare en falta a muchas en un futuro!!
- ¿Que te pone de buenas?: casi todo!!! soy mu happy!!
- ¿Que te pone de malas?: la gente fantasma y interesada!!! ke por desgracia hay muchal!!
- ¿Le darías un beso apasionado a alguien de los que vas a mandar el encargo?: (siiii... si todo son tios me meto en un problema no?¿!!)
- ¿Futuros nombres de tus hijos/as?: fernanda y angustio!! es mi sueño
- ¿Una almohada o dos?: una!
- ¿Cual es tu numero favorito?: el 7
- ¿Peluche favorito?: chip!! es un conejito de 10 cm!!
- ¿Cuántos hijos/as quieres tener?: la parejita!!
- Nomina 6 Fotologs:
- toiy, hellou kitty, tarta de fresa, pensaenketchup i hifeshow
- PD: fijo ke todos estan mal escritos!!! xDDDDDD

Figura 35. Artefacte d'identitat digital núm. 16: "FELICIDADES A."

Les respostes que es desencadenen a continuació repeteixen i complementen aquesta primera anàlisi crítica.



Figura 36. Artefacte d'identitat digital núm. 16: comentaris al post “FELICIDADES A.”

Les noves crítiques es centren especialment en dos focus d'atenció:

1. Una de les preguntes era “Tema de conversación” i el Manuel respon *soy un libro avierto para cualquier cosa*. L'escriptura de la paraula *avierto* amb “v” (i no pas amb “b”) és valorada pels amics-lectors com un gran error ortogràfic i aleshores es genera una discussió sobre l'ús ‘correcte’ de la llengua.

2. En aquest exemple s'afegeix un altre focus d'atenció. En la darrera pregunta del qüestionari el Manuel havia d'annotar 6 *foto*log d'amics que recomanaria i només n'escriu 5. Això també s'aprofita per subratllar la seva incapacitat pel que fa al càlcul.

En fer un atac contra la incultura ortogràfica, els amics es posicionen com a defensors de la puresa lingüística i de l'exactitud matemàtica. L'arma que empren és la de la convenció lingüística, la normativa: *Seras un libro avierto pero no te fijas en la ortografia; Aparte de llvar mal las letras (avierto) llevas mal los numeros!* Les intervencions van interrelacionant diverses identitats: la de Déu, la d'estudiant i la d'usuari (in)competent de la llengua: *Y asi te has sacado el bachillerato... Madre mia no sabe cuanto son 6 ni como se escribe abierto XDD...; eres dios!! Pero a veces dios tambien pierde; xDDDDDDDDdios pierde facultades.* El Manuel no respon —de moment— a cap de les crítiques.

8.2.2.3 “Caxo perifrasis verbal!”

En el post AID_19 (vegeu l'annex 5), el Manuel ha penjat una fotografia d'un viatge on apareix ell i un altre noi passejant per unes golfes. La fotografia no té d'interès i els lectors-amics es queixen. D'entre les interaccions, n'hem capturat una que reflecteix un aprenentatge acadèmic de gramàtica castellana. En la resposta que ens interessa, l'autor fa una perífrasi verbal força col·loquial (*se que en algun momento podeisllugar a ser sexis*). A continuació constata l'ús d'aquesta categoria gramatical teòrica i abstracta en la seva escriptura (*por cierto, caxo perifrasis verbal!*). Per justificar l'observació i potser també per assegurar-se que els altres lectors-amics la reconeguin, la repeteix entre parèntesi.

alaaaaaa

foto mas cutre no encontraste¿?¿?¿?¿?¿?¿?¿?¿?¿?

ni siquiera salis sexis!!! (yo que he dormido con vosotros se que en algun momento podeisllugar a ser sexis.)

por cierto, caxo perifrasis verbal! (poder llegar a ser!!!!)
buenooooooooo micheeeeeel, despues de verme como me viste, despues de compartir pececitos
(total, se lo habeis cotado a atodo el mundo)... que te quiero muchoooooooooo
aprovecha, momentos de tanta cursileria no los volveras a ver en mi
que son las 12 y ya desvario!!!! y mira que hoy no he jugado al duro!

El que és interessant d'aquest exemple és la consciència de l'escriptor de l'ús d'una categoria òbviament apresada a les classes de llengua i literatura castellanes. El rastre de l'aprenentatge és públic i, per tant, pot haver ajudat d'altres lectors-amics a entendre millor aquest concepte. No cal dir que es tracta d'un concepte teòric sovint no gaire estimat pels estudiants.

8.2.2.4 “Putos deberes”

L'escriptura de blocs està força relacionada amb el moment de fer els deures. Al bloc del Manuel hi ha referències a deures i treballs escolars. O bé són actes d'afirmació que estan fent deures en el moment que actualitzen el bloc o bé frases on diuen que els han de fer. Moltes d'aquestes referències també s'empren per justificar que no tenen temps per escriure més al bloc: paren d'escriure perquè han de fer deures. Aportem dos exemples temàticament relacionats. A (a) el Manuel comparteix amb els amics l'obligació d'estar fent el treball de recerca. A (b) els comunica la felicitat per haver-lo acabat:

(a) *Enu wapas i wapas! os dejo ke toi aciendo el puto treball de recerca! I toi ke no cago!!*

(b) *Canviando de tema, por fin se a acabado el putisimo treball i oi me rascao la pera como dios manda! osea como me mando a mi mismo*

També hi ha referències on s'encoratgen a estudiar o a fer treballs. Un exemple on l'emissor aclareix els significats concrets de la paraula “estudiar” en el moment concret d'escriptura.

aleale a estudiaarrr wno a acer el power point d los cjoness..

Les responsabilitats escolars també són un motiu de no llegir els comentaris del Manuel, o una excusa:

la verdd no me e leído el comentario xq da palo y teorikamente tendria que estar estudiando ...

Aquestes referències mostren que parlar criticant la feina, les assignatures o el professorat és una convenció pròpia del discurs estudiantil. Aquest discurs es visibilita en el context del bloc, dins de la comunitat en línia, però en realitat és una marca del discurs de la colla i dels seus companys sobre l'institut. El Manuel (com els amics) sol parlar dels deures amb clau negativa. En el seu cas, menystenir els deures és gairebé un ritual o una norma discursiva implícita en aquest espai: si escriu sobre els deures, aleshores els menysprea..

Aleshores, la pregunta seria: què significa pel Manuel (i els seus amics) menysprear els deures en l'espai del bloc? Menysprear l'obligació escolar significa que no t'agrada i que preferiries no tenir-la i estar fent altres coses. Sembla que en la comunitat del Manuel s'aprecia dir que els deures no t'agraden. Des del punt de vista de l'escola, els deures constitueixen un pas cap a la disciplina i el coneixement legítim del currículum escolar. Requereix compromís, esforç, hàbits, organització, concentració i força de voluntat. Adolescents com el Manuel veuen els deures com una extensió de l'aprenentatge escolar que viatja cap a l'espai familiar, que és el seu domini privat, com una rutina avorrida, una càrrega que els priva d'altres activitats socials. “Mola” constatar que no t'agrada acceptar les obligacions i responsabilitats escolars. Aleshores, és una identitat contra l'autoritat escolar? Menystenir els deures és una manera de mostrar resistència a l'escola, en un espai social controlat pels adolescents.

Aquest discurs resistent com a convenció, com a “pose” social, connecta amb el “ser vago” de la colla. Es tracta d'una convenció perquè hi ha força

pistes que demostren que, en el fons, els informadors valoren la formalitat i la seriositat en pràctiques no acadèmiques, i que, en realitat, estudiants com el Manuel, fan els deures. D'alguna manera, el sistema dominant s'imposa.

En una interacció posterior, una lectora-amiga demana disculpes al Manuel per no haver estudiat amb ell. Argumenta que no és possible perquè xerren massa, i aleshores no estudien. Aquest exemple mostra que els blocs també s'empren per negociar i organitzar el temps d'estudi.

8.2.2.5 La identitat d'estudiant es transforma d'ordinari a exitós

Arriba la Selectivitat i, per tant, la fi de l'etapa a l'institut. El Manuel actualitza el bloc amb una dedicatòria als companys (vegeu la figura 37). Els fa un homenatge penjant una fotografia on surt la seva carpeta-arxivador de l'escola. Amb la mà els dóna les gràcies. El Manuel s'havia entretingut a posar títols als separadors i els seus amics, per divertir-se, sovint els substituïen per d'altres cartellats. En un dels casos li van deixar un missatge *Manuel Te Queremos*. Aprofita aquesta imatge per acomiadar-se de tots ells, ja que ara només els queda la Selectivitat i després cadascú emprendre camins diferents. A les interaccions els amics recorden com es divertien destrossant l'arxivador del Manuel. Força comentaris presenten el Manuel com un estudiant massa responsable i ordenat.

En un post posterior (vegeu la figura 38), el Manuel decideix presentar la nova vida i els seus nous amics a la universitat. També explica les normes de les assignatures pràctiques de fisioteràpia (*como podeis ver todos bien uniformados y muy limpios (ke sino bajan puntos!!)*):

Al final del primer semestre penja les notes de la universitat al bloc (vegeu la figura 39). Fent això, informa els amics del seu desenvolupament brillant a la universitat. Això s'ha de situar en la idea que tenien d'ell com un noi responsable, però que prometia poc. A la fotografia apareix a la seva habitació amb un posat "rapero", també amb gorra, amb una actitud de "xulo". El text acaba: **Lo tengo todo!!! no me falta de nada!! ;)**. Als comentaris on menysprea els deures i l'institut, està projectant una nova identitat en relació amb l'educació. Hi ha diverses reaccions però una única interpretació del fet: la imatge dona a entendre que s'exhibeix massa, en aquest cas acadèmicament.

Hi ha dues coses interessants. El Manuel ha transformat la seva identitat com a estudiant en un nou context (la Universitat) i el gest de publicar les notes pretén alterar les percepcions dels amics, que potser encara el veuen amb la identitat gestada al llarg a l'institut. A més, els comentaris dels amics són interessants (les reaccions mostren que no entenen gaire la intenció de comunicar en aquest espai notes bones acadèmiques). Tots se n'alegren, però es percep tensió entre l'enveja i el reconeixement.

El que és interessant és el punt de vista del Manuel envers l'aprenentatge ha canviat davant dels amics. Ja no reproduceix el discurs resistent de la colla.

8.2.2.6 Explorant gèneres comercials

En aquest post (vegeu la figura 45), el Manuel no sap com disfressar-se pel carnaval i prefereix que els amics decideixin per ell. Actualitza el bloc amb una fotografia que captura una situació divertida del carnaval de l'any anterior i l'acompanya amb un missatge original que s'assembla a una gràfica publicitària de revista. L'objectiu buscat (implicar als amics en la tria d'una disfressa per a la festivitat del carnaval) és coherent amb les decisions textuais que pren, que el porten a produir un text multimodal que “juga” amb les convencions de gènere i estil de la publicitat. Aquest text, doncs, el mostra com a receptor o lector del text publicitari, que és un tipus específic de discurs que està present en gairebé tots els espais de la vida urbana contemporània.

Els joves reben el discurs de la publicitat des de dues fonts. Com a ciutadans, l'absorbeixen de manera implícita —simplement pel fet d'estar “connectats” al món— a través de múltiples mitjans de comunicació (televisió, ràdio, diaris, internet, cartells, etc.). D'altra banda, com a estudiants, el discurs publicitari se'ls presenta com un tipus de text que han d'aprendre a analitzar amb l'objectiu de desenvolupar habilitats de lectura crítica (Arconada 2006). El que ens interessa aquí és que els recursos estilístics del discurs publicitari sovint corresponen a figures retòriques pròpies del llenguatge literari (Martínez 1996: 47) que busquen la connotació, com, per esmentar-ne alguns exemples, les personificacions, la onomatopeia, la hipèrbole o les repeticions. És en aquest sentit que considerem el publicista un creador i el text del Manuel com una producció, en algún sentit, artística.

L'anàlisi que desenvolupem parteix d'una visió pragmàtica del fenomen de la publicitat, que emfatitza el lligam entre l'objectiu comunicatiu i les estratègies discursives que es posen en joc. Prenem la definició de Martínez (1996: 22), qui defineix la publicitat com “el conjunt de tècniques i de mitjans utilitzats

D'entrada, la macroestructura del text es correspon amb l'organització genèrica d'una falca publicitària en quatre parts, que prenem com a eix de l'anàlisi:

1. *La imatge (visual)*. La fotografia escollida mostra una escena del carnaval de l'any anterior, situada físicament en una aula de l'institut Gibert. El Manuel hi apareix disfressat *de hombre que acaba de salir de la ducha* i porta unes ulleres de cogombre. Al bloc, la fotografia aconsegueix dues funcions complementàries: d'una banda, reafirma la idea expressada al titular, i per l'altra, ofereix informació gràfica sobre el carnaval. A més, és una imatge atractiva per als lectors-amics (ja que funciona com a testimoni del divertiment de l'any anterior), tal com s'observa en la quantitat de comentaris divertits que genera. A través, doncs, d'una imatge quotidiana aconsegueix crear llaços d'identificació i implicar el receptor.
2. *Titular (headline)*. La frase de crida que el Manuel produeix per introduir el cos del missatge és clara, breu i suggerent, tal com s'espera de la publicitat: *ke gafas molan mas???*. A més d'expressar una sola idea, està confeccionada amb elements gràfics atractius (trencament tipogràfic) i intel·ligibles (destacat en negreta). Aquesta frase de crida dóna un marc de referència interpretativa tant a la fotografia com al cos del text. Clarament, el titular funciona com un element que atrau l'atenció dels lectors, amb la idea que s'aturin en l'anunci i el llegeixin. La formulació d'una pregunta com a titular és pertinent, perquè la pregunta vol una resposta. En aquest cas, la pregunta és una tàctica per moure el lector, incitant-lo a entrar al joc competitiu que es proposa.
3. *Text (bodycopy)*. Al text, el Manuel es mostra persuasiu (funció apel·lativa), en el sentit d'incitar els lectors-amics a implicar-se en la selecció de la seva disfressa. En aquesta part, proporciona informació i reafirma la idea plantejada al titular a través de diverses modalitats de frase que, en conjunt, reforcen la instància apel·lativa (imperativa, exclamativa,

interrogativa). Ha emprat un llenguatge directe, amb una melodia agradable, hi ha un predomini dels pronoms de segona persona, construccions imperatives (*este año kiero otra idea!!*), frases breus i senzilles amb una certa igualtat mètrica (llenguatge sincrètic), i també frases fetes (*Atencion damas i caballeros, ladys and gentleman!!*). Aquesta frase feta, a més de representar un discurs no sexista, implica la idea de *show* nordamericà i d'ambient *cool* (promoguda pel fet que és típica al cinema d'espectacle i a molts ambients de discoteca). També empra una tècnica de màrqueting que s'ha estès, sovint present als *reality show* televisius, a través de la qual fan que el receptor participi al programa enviant un missatge i pronunciant-se a favor (*SI*) o en contra (*NO*). El text clou amb l'explicitació del benefici (*como recompensa firmare autografos i me are fotos con vosotros!! XD*). És l'argument que insisteix en la idea bàsica plantejada al titular i reafirmada al text, ahora que funciona com l'empenta final per motivar els lectors a participar. Fa una promesa irònica.

4. *Frase de tancament (payoff)*. La frase de tancament (*empieza el concurso!!!!*) conceptualitza l'actuació dels lectors en termes competitius, com un concurs. És una crida a la originalitat. En tots dos casos, es tracta de frases breus, clares i precises, que remarquen la idea central de manera categòrica.

Una anàlisi pragmàtica dels comentaris mostra l'eficàcia comunicativa del text. Alguns lectors-amics responen participant en el joc publicitari, seguint els suggeriments i els marcs que ell ha establert. El Manuel ha aconseguit moltes coses. D'entrada, a través del discurs, ha convertit un dilema personal en un del grup. També ha produït un text que es mou per la filosofia del discurs publicitari en què els eixos són cridar l'atenció, generar interès, provocar desig i aconseguir una acció, que seria que els lectors-amics participin en la tria de la disfressa. Ahora, ha construït una imatge de marca a través de diversos moviments tàctics per crear la personalitat de "pallasso".

8.3 El *Facebook*: mostra i metodologia d'anàlisi

El corpus que s'analitza en aquesta secció està constituït pels perfils de l'aplicació web *Facebook* dels quatre membres de la colla, escrits entre l'any 2008 i l'any 2010. Tots els membres van ser lectors i escriptors actius en aquest entorn digital des dels darrers anys de Secundària.

En termes de metodologia, hem fet un seguiment de l'activitat i les interaccions entre els informadors i els seus amics-*Facebook*. En el cas del Jaime va ser força complicat perquè esborrava sistemàticament l'activitat pròpia i la dels seus amics. Ho feia per autocrítica (vegeu l'apartat 4.4.3) i perquè preferia tenir un *Facebook* buit. Cal dir que vam realitzar una classificació temàtica de les interaccions capturades sense tenir tant en compte qui n'era l'autor (per tant, també hem emprat interaccions d'altres amics de la xarxa social dels informadors), però sí que vam considerar l'autoria en la fase d'interpretació de les dades. A continuació descrivim el procés de documentació, categorització i anàlisi d'aquestes dades.

1. *Seguiment i constitució d'una mostra.* Vam fer un seguiment gairebé diari de l'activitat dels informadors al *Facebook*. Vam constituir una mostra d'anàlisi seleccionant les interaccions en què hi havia un vincle més o menys explícit amb la vida escolar i els aprenentatges acadèmics a l'institut, l'escola vocacional o la universitat, segons el cas.
2. *Organització de la mostra.* Vam generar un sistema de quatre categories per ordenar la mostra, segons si les interaccions capturades es relacionaven amb la música, frases que fan pensar, la vida acadèmica o els coneixements escolars.
3. *Anàlisi de la mostra.* Per a cada categoria vam triar un parell d'exemples representatius, que són els que presentem i comentem.

8.3.1 La poesia musicada

El que més ens va interessar de l'escriptura digital al *Facebook* va ser la presència de versos que els informadors extreien de les cançons que els agradaven. Les citaven a les aplicacions “¿En què penses?” o bé a “Escriu alguna cosa sobre tu”. Aquesta pràctica caracteritzava sobretot els perfils del Jaime i l'Arnau. El Jaime escoltava grups de música punk-rock en anglès, dels Estats Units, força populars a Llatinoamèrica, com NOFX. L'Arnau, en canvi, escoltava música pop o de cantautor en castellà, com Melendi, *Lagarto Amarillo* o *Los Delinquentes*. També escoltava Juan Luis Guerra, el Serrat i Xhelazz. Centrem-nos, en aquest apartat, en el cas de l'Arnau.

L'Arnau solia actualitzar el *Facebook* amb els versos de cançons que el seduïen, sobretot aquelles que el feien pensar en la pròpia vida. Mogut pel consell del professor d'art, va convertir aquest espai en un lloc per compartir moments, sensacions i estats d'ànim amb els amics.

Arnau siempre que tengo ganas de escribir escribo | esto me lo enseñó el Abel | es el profesor de volúmen | que me decía siempre: “lo que sientas en un momento escríbelo en un papel porque otro día sacarás una conclusión totalmente diferente de la que tenías en ese momento” || y sí que es así | lo escribes una frase que te ha venido y te gusta | pues la escribes y:: lo que pasa en el facebook | “¿en qué estás pensando?” piensas en algo y lo pones
(Annex 2, C20: 787-792)

Comentem, a continuació, dos exemples que connecten aquesta pràctica lletrada vernacla amb el gènere de la poesia. El primer il·lustra el procés col·lectiu de reescriure una cançó. El segon mostra les connexions i possibilitats de les cançons pop com a reforç i motivació dels aprenentatges clàssics que articulen el currículum acadèmic a l'assignatura de Llengua i Literatura Castellanes.

8.3.1.1 Exemple 1: La reescriptura col·lectiva d'una estrofa

L'Arnau ha actualitzat el seu perfil a *Facebook* amb la frase *dame una pista k me pueda entreteneee*. És la tornada de la cançó “Dame una pista”⁵⁴, del grup de rock *Los Delinquentes*. Els amics, que també són fans del grup, de seguida la reconeixen i n’hi ha un que respon amb la continuació de la cançó (*damee una pistaaa k sinoo resvalooooo*). L'Arnau torna a actualitzar amb el vers que continua: *y el miedo es mu maloo y el kerertee muShO me da seee*. A través de tres actualitzacions es reproduïx per escrit el punt més àlgid i emocionant de la cançó, sempre respectant els trets fonètics de la variant andalusa.



Figura 41. Artefacte d'identitat digital núm. 34: “dame una pista que me pueda entreteneee”

La imatge capturada recull un segon exemple en què es torna a reescriure cooperativament una estrofa, en aquest cas de la cançó *Hoy*, del grup *Lagarto amarillo*. L'Arnau ha actualitzat el vers *y deja que te lleve el viento hoy...* i la

⁵⁴ Forma part de l'àlbum *Bienvenidos a la época iconoclasta* (2009).

Mònica, l'antiga nòvia amb qui havia escrit un diari compartit (vegeu l'apartat 7.4.2), en completa el sentit (*a ver el mundo enteroooooo*).

8.3.1.2 Exemple 2: de Melendi a Machado

Aquí l'Arnau cita dos versos extrets de la cançó *Un tipo diferente*, de Melendi, un cantaautor que combina la rumba clàssica, el pop i el rock amb un toc flamenc. La cançó s'inspira en el poema *Retrato*, d'Antonio Machado, i el reinterpreta de manera creativa. Si bé Machado emprà la poesia per presentar al món, mitjançant una llengua refinada, el seu autoretrat literari, Melendi emprà la lletra i la música per presentar, mitjançant la llengua de carrer, el seu autoretrat musicat.



Figura 42. Artefacte d'identitat digital núm. 44: "y la fama me a kosido una kareta"

L'Arnau s'ha apropiat de la idea i dels versos de la cançó de Melendi sense saber que, en realitat, eren de Machado. Els ha citat a la seva manera: *oy*

kaminando, caminante no hay kamino. La idea del camí que es camina li ha revelat alguna cosa personal i ell li ha donat un altre significat en el context de la pròpia història. Es tracta, per tant, de l'apropiació d'un vers clàssic, que l'Arnau ha adaptat a la pròpia vida.

Arnau ese momento me parece así | caminante no hay camino porque | quieras o
no una persona camina todo el rato | para llegar a algo | lo importante es
el camino que hagas sino- pienso que:: (qué) quiero ser de mayor | no | lo
importante es el camino que vas haciendo hasta que eres así | y caminante
no hay camino porque como:: creo yo que hasta los | | veinti-cinco no vas
a tener más o menos claro qué es lo que- o sea saber por donde tiras | pues
caminante no hay camino | yo camino pero no sé por donde voy | pero
voy haciendo

(Annex 2, C20: 806-812)

Aquest és un exemple de com l'Arnau s'expressa per mitjà de frases de cançons, en les quals la llengua i l'expressió poètica juga un paper decisiu. La llengua dóna un significat literari dins el context musical: les cançons expliquen una història i tenen un argument. Amb la música l'Arnau ha tingut un moment d'introspecció i subjectivisme, un pensament poètic.

La intuïció em va incitar a fer una anàlisi comparativa de les lletres de les cançons (vegeu l'annex 7) i aleshores vaig comprovar que Melendi havia teixit la lletra de la cançó en base a cites força implícites que reinterpreten el contingut del poema *El autorretrato*. Ho justifiquem a continuació.

Machado es descriu com a persona i home de lletres, ahora que també sintetitza la seva obra poètica i ens explica la pròpia vida des de l'infància fins a aquell últim viatge que serà la mort. Melendi, en canvi, es descriu com una persona de carrer i com a músic, ahora que ens explica com és la seva vida en una etapa de glòria i fama. Si bé Machado se'ns presenta com algú madur que està preparat per acceptar que la vida és efímera, Melendi se'ns presenta com algú que vol viure la vida (*Carpe diem*) i que no vol créixer (d'aquí la cita

intertextual a *Peter Pan*⁵⁵, quan diu, en el primer vers, “he cosido mis talones a mi sombra”). Presentem, en la taula següent, una síntesi de les picades d’ullet que Melendi fa a Machado.

| Continguts i símbols | Machado | Melendi |
|---|---|--|
| <i>La visió històrica de la pròpia vida</i> | Es situa entre Sevilla i Castilla, en zones rurals. | Es situa en la vida de barri a l’espai urbà. |
| <i>La vestimenta</i> | Símbol de la vida terrenal. Morirà despullat. | Es cus els talons a la pròpia ombra perquè no vol morir, no vol perdre l’entitat de ‘cosa’ amb ombra, no vol ser només ‘esperit’ o una idea abstracta. |
| <i>Els principis ètics</i> | Es presenta com un home bo i honest. No renuncia a les idees polítiques. | Es presenta com home de barri, ‘noble’ i ‘carinyós’. Diu que “me he paso a mis principios por la piedra”. No renuncia a l’origen de barri. |
| <i>Els referents literaris</i> | Ronsard | Paulina Rubio i l’Il Divo. |
| <i>La musa de l’inspiració poètica</i> | Leonor | No en té (“soy un triste folio en blanco”). Presència de la guitarra com a símbol de la inspiració. |
| <i>L’amor</i> | Leonor | Una puta del parc El retiro. |
| <i>La glòria, el llegat i el públic.</i> | No deu res als admiradors i ells li deuen l’obra poètica que ha pogut escriure. | La fama li ha donat sexe. |
| <i>Viatge / camí</i> | El porta a la mort. | Reivindica el <i>Carpe diem</i> . Ahora, es presenta com a poeta. |

Taula 15. Anàlisi comparada del poema *Autoretrato* de Machado i la lletra de la cançó de Melendi *Un tipo diferente*

Centrem-nos ara en els significats del símbol del “viatge” i del “camí”. Al poema de Machado el viatge i la mort són idees inseparables: el viatge és el camí terrenal que irremeiablement condueix a la mort, que és el destí irreversible dels éssers vius. Machado se’ns presenta com algú que està preparat per acceptar aquest final irrevocable. Melendi, en canvi, se’ns

⁵⁵ En la novel·la *Peter Pan*, de James Matthew, el protagonista perd la seva ombra quan està saltant per la finestra i aquesta es tanca de cop. La guarda en una calaixera i, finalment, Wendy li cus l’ombra als talons.

presenta com algú que es nega a consentir, encara, que aquesta fatalitat innegociable domini la seva vida. Melendi prefereix prendre el símbol del camí com el present de la vida i cita un altre poema de Machado, *Caminante no hay camino*. A la cançó, Melendi se'ns presenta com algú que va cantant aquest lema (*voy cantando caminante no hay camino*). El cantautor, alhora que amb un vitalisme de fons reivindica la filosofia del *Carpe diem*, també se'ns presenta com un poeta (que canta allò que va cantar el gran poeta).

Ens sembla interessant preguntar-nos sobre el rol que tenen els ídols dels adolescents en la construcció de les identitats lectores i en la construcció de l'hàbit lector. L'Arnau admirava Melendi, que un dia havia dit que no havia llegit cap llibre al llarg de la seva vida —tot i que les seves cançons són plenes de referències poètiques, com hem vist. En una altra cançó del grup *Xbelazx* que l'Arnau escoltava vam trobar una referència positiva a la lectura: *la tele me ha culturizado porque cada vez que la encienden en mi casa, me voy a leer a mi cuarto*. Podria tractar-se d'una picada d'ullet a Grouxo Marx ("La televisión ha hecho maravillas por mi cultura. En cuanto alguien enciende la televisión, voy a la biblioteca y me leo un buen libro"). Aquests exemple trenca amb la concepció social que aquests grups de música aparten els joves de la literatura, en presentar-la com un valor.

8.3.2 Les frases que fan pensar

El Jaime utilitzava l'entorn *Facebook* d'una manera molt polivalent, tal com queda palès a la llista d'usos que vam documentar en el seu cas. El seu *facebook* no només centralitzava l'activitat social i familiar sinó que també s'hi articulava part del seu pensament intern. Cal dir que tots aquests usos implicaven lectura i escriptura digitals i revelaven algunes de les seves identitats (amic social, entorn relacionat amb el hip-hop, origen xilè) i acadèmics (interès per la filosofia i la psicologia). Per exemple, en el seu cas el *Facebook* era un espai de trobada entre llengües: hi hem documentat

interaccions amb català, castellà (modalitat xilena i modalitat peninsular), anglès i, fins i tot, italià. Volem, doncs, deixar constància del plurilingüisme en aquestes dades, tot i que no sigui el nostre objecte d'estudi.

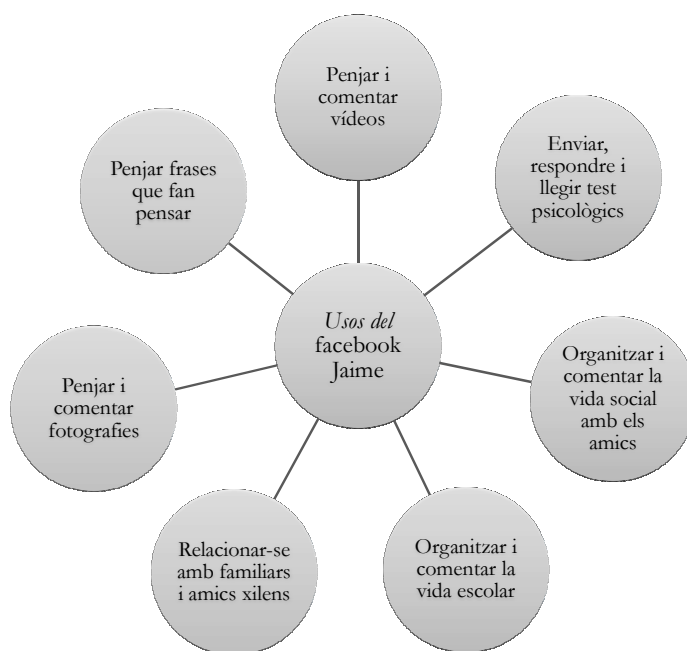


Figura 43. Els usos del perfil *facebook* del Jaime

Ens va interessar explorar l'activitat lletrada a l'aplicació "frases que fan pensar", en ser una activitat que distingia el seu perfil del dels altres, que només hi actualitzaven frases de cançons. El Jaime hi escrivia frases de filòsofs que li revelaven idees sobre el món i la vida. En l'exemple que hem triat, ha penjat un vídeo d'una cançó de *NoFX*, un grup de punk rock molt conegut a Xile i Colòmbia. L'ha complementat amb un fragment de la cançó, que ha escrit en anglès (amb comes, majúscules i escriptura normativa), on es planteja la situació d'escoltar veus sense poder distingir-ne les paraules. A l'esquerra de la pantalla capturada ha penjat una frase del filòsof grec Sòcrates, que planteja dues possibilitats: casar-se amb una dona i ser feliç o bé convertir-se en un filòsof.



Figura 44. Artefacte d'identitat digital núm. 36: "Sòcrates"

8.3.3 Un atac filosòfic

Aquest és un exemple curiós. El Jaime solia esborrar l'historial de missatges del *Facebook*. No li agradava el que hi escrivia; no li agradava disposar en el present dels esdeveniments i textos passats. Alguns amics es queixaven d'aquesta obsessió d'eliminar-ho tot —que va complicar-nos el procés de recollida de les dades.

Una amiga de l'institut s'ha enfadat perquè no li agrada que esborri l'historial (i molt menys els missatges que ella hi escriu). Amb l'objectiu de queixar-se, decideix atacar-lo deixant-li molts missatges seguits, amb la idea de donar-li feina a esborrar-los. L'atac està constituït per paraules gregues que ha après a la classe de filosofia. Comença recordant la piràmide de Maslow i segueix amb termes grecs: *mite*, *logos* (raonament), *fisis arkhé* (el principi que explica i ordena la naturalesa) i *caos cosmos* (l'ordre no lineal que no es pot preveure). També fa referència a filòsofs clàssics com Pitàgores, que pensava que tot era matemàtiques, i Gorgies, per a qui la retòrica era la ciència universal.

Després, altres companys de classe intervenen i un es refereix als filòsofs com bojos (*putos locos d ela filo...*). En un comentari que no queda capturat a l'imatge, una amiga li comunica que ha decidit esborrar del seu perfil els missatges que ell li ha deixat, per tal que pugui sentir el mateix que ella sent.



Figura 45. Artefacte d'identitat digital núm. 38: "Un atac filosòfic"

El més interessant d'aquest esdeveniment és l'ús de mots grecs (apresos a l'aula de filosofia) en un espai digital que és social. A través del joc, els aprenentatges acadèmics són presents en la comunicació i relacions dels joves, que els donen sentits i utilitats diferents a la d'aprendre.

8.3.4 Organitzar la vida escolar

A *Facebook* els informadors comenten la vida escolar. L'utilitzen per dir si aniran o no a classe o per demanar què han fet a classes on no han assistit. El Jaime va engagar un espai per organitzar un viatge de final de curs sense professors i es van passar un mes organitzant-lo i penjant ofertes de vol. Al fragment triat, el Jaime demana explicacions a un amic que no havia anat a l'institut. Més endavant és l'amic que li demana si anirà a l'institut o no.



Figura 46. Artefacte d'identitat digital núm. 40: "organitzar la vida escolar"

8.3.5 La identitat acadèmica es transforma

Quan l'Arnau va abandonar l'institut, va emprar *Facebook* com un recurs per comunicar als amics les novetats a la seva vida. Per exemple, hi escrivia quan estava estressat estudiant (*en la puta prueba de acceso!!! (porfavoor!)*), i també informava a la seva colla d'amics si aprovava els exàmens.

En la següent interacció, un familiar de la seva edat el saluda i li pregunta com li va tot. En la resposta de l'Arnau es pot observar un punt àlgid de la seva agentivitat, ara que ja és al mòdul de formació professional. Contesta: *doncs bee tio to moltbe, ja e akabat kasi tots els examens nome smen keda un, e tret notazas titu! k raro n? xd, kom es nota k kuan un estudia lo k li agrada...*

h k kabroooooon a mi mesta anant d putu cul 2n de batx jejeje,see
segurament k x nadal ens anirem veient jejeje i mira tio me enganxat al gym
potser massa xo uenooo.. dons tiuu nalgro mol k et vagi tot de p.m kuidaaaaat
boig

13 December 2009 at 15:09 · [Comment](#) · [Like](#)

A tituuuu!!!! .. doncs bee tio tot moltbe, ja e akabat kasi tots els
examens nome smen keda un, e tret notazas titul k raro n? xd, kom es nota k kuan
un estudia lo k li agrada... i tu ke?? veig j dintre d pok auran de fer samarretas a la
tra mida... amb aket braços... awita nano!!! ens veiem segur per nada n? st
esteve...

[See More](#)

13 December 2009 at 12:44

iiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii jajaja tiooo k fa un uebo k no se de tu ke tal tot??

12 December 2009 at 19:58 · [Comment](#) · [Like](#)

Figura 47. Artefacte d'identitat digital núm. 37: “he tret notazas titu”

8.4 Síntesi del capítol

En aquest capítol ens hem aproximat a la identitat lectora dels informadors explorant l'impacte que els aprenentatges acadèmics tenen en l'escriptura digital. Hem centrat el focus d'anàlisi en els punts de trobada entre la literacitat acadèmica i la literacitat vernacla digital. El seguiment dels blocs i dels perfils de *Facebook* i l'anàlisi d'interaccions concretes relacionades amb la vida i els processos d'aprenentatge de l'estudiant ens ha portat a comprovar que els fenòmens que en el capítol anterior hem extret sobre l'escriptura vernacla en paper també es donen en l'escriptura vernacla digital, però amb menys intensitat.

En primer lloc, hem observat que els blocs i els perfils de *Facebook* són entorns virtuals on els joves tenen una activitat lletrada notable i que en aquest domini la lectura i l'escriptura són activitats indèstriables que

cooperen dins pràctiques socials comunicatives. Per tant, podem dir que *en el context de la xarxa social, la lectura està inserida en pràctiques d'escriptura vernacle, siguin en paper o digitals.*

En segon lloc, hem observat que *l'espai digital és un domini social on es construeixen i negocien identitats socials, professionals, acadèmiques i lletrades.* Ho suggereixen les dades sobre la transformació de la identitat acadèmica que hem documentat al bloc del Manuel i al *Facebook* de l'Arnau, i també la dedicatòria pública del Ferran a la nòvia, amb la qual es mostra com un 'bon' escriptor. L'espai digital és, també, un context per inventar d'altres identitats a través del joc amb la llengua i el discurs, tal com mostra el cas del Manuel, que usa el bloc per fer-hi guerres virtuals amb un amic, tot construint la identitat de ser Déu. El més interessant és que empra "a la seva manera" el discurs que ha "captat" llegint les revistes sobre *Warhammer* i d'altres novel·les de literatura fantàstica, deixant en aquests textos, sedimentades, marques de la seva identitat lectora.

En tercer lloc, hem comprovat que les pràctiques lletrades dels informadors en el domini lletrat digital són sensibles a alguns processos acadèmics d'aprenentatge lletrat, però no tant com ho són les pràctiques lletrades en paper. *En les pràctiques comunicatives digitals s'hi produeixen, de manera natural, espais tercers que connecten els discursos lletrats amb els quals l'adolescent està en contacte a l'aula, amb el seu món privat i social.* Aquesta continuïtat entre el dins i el fora sosté processos d'apropiació creativa i multimodal d'alguns discursos i d'alguns coneixements que són propis de les literacitats dominants en el context educatiu. Les nostres dades mostren que, en l'àmbit virtual de la xarxa social, els informadors "juguen" amb terminologies escolars (per exemple, l'atac filosòfic al Jaime), utilitzen recursos associats a gèneres textuais concrets per construir els seus textos (el post en què el Manuel recorre al discurs publicitari per resoldre el dilema personal de decidir la

disfressa de Carnestoltes) o simplement connecten per vies alternatives amb discursos tradicionals com el literariassagístic, el filosòfic o el poètic (com quan l'Arnau s'apropia i reinterpreta uns versos de Machado escoltant una cançó de Melendi).

En relació amb el punt anterior, també hem comprovat que en les pràctiques lletrades digitals al bloc, tal com passava en l'escriptura vernaclea en paper, *en circumstàncies que consideren importants, l'escriptura connecta amb els recursos lingüístics, els gèneres i les formes textuals conegudes que s'aprenen a l'institut*. En comunicacions complexes o delicades tendeixen a optar per registres més formals i 'correctes' des del punt de vista de la normativa, com si en el fons fossin conscients que el llenguatge més convencional és el que els pot assegurar fer-se entendre millor, potser perquè té menys ambigüitats, en ser un codi fixat i, per tant, socialment compartit, i segurament també pel prestigi social del discurs dominant. Malgrat tot, fins i tot aquests textos amb els quals imiten o s'inspiren en els discursos coneguts, l'escriptura discrepa en molts aspectes de les convencions acadèmiques. Des del punt de vista dominant, presenten massa 'problemes' d'ortografia (accents, vocalisme, etc.) i desencerts 'greus' de morfologia, lèxic, sintaxi i registre. Si bé això no afecta la comunicació amb els iguals, els desencerts són tan grossos des del punt de vista de la normativa que un *outsider*, és a dir, un lector que ha interioritzat les convencions de l'escriptura dominant i que no està socialitzat en l'escriptura simplificada o ideofonemàtica (Cassany *et al.* 2008), trobaria l'escrit 'desfigurats', i l'hauria de llegir amb molta atenció i més d'un cop, per poder entendre el que s'hi diu.

En l'escriptura digital costa més trobar exemples d'aquest fenomen, en comparació amb la de paper, però també n'hi ha. Quan cal parlar d'alguna cosa molt important, tendeixen a triar la comunicació en paper. *Aquest contrast fa patent el caràcter simbòlic que per als joves té la materialitat de l'escriptura a*

mà i en paper, com un mitjà per comunicar i negociar emocions intenses amb sinceritat.

L'explicació que proposem és que, en la xarxa social dels informadors, les pràctiques lletrades digitals al bloc i al *Facebook*, en ser espais socials, són més propers a la diversió i, en canvi, les pràctiques en paper es reserven per a les emocions més privades.

En definitiva, en contrast amb els discursos dominants que defineixen la comunicació del jove a internet com un tipus de comunicació ordinària, els exemples que hem presentat en aquest capítol suggereixen que l'espai digital també és un lloc on els joves organitzen i reflexionen una mica sobre els seus aprenentatges escolars, i on també ocorren aprenentatges relacionats amb la llengua, la comunicació i certs gèneres textuais com la poesia, la literatura i la publicitat. Sembla lògic pensar que aquesta continuïtat hagi d'existir també en els seus contextos orals. En la comunicació escrita, sigui en paper o digital, hi despleguen imaginació i pensament, reflexionen sobre els rols i les jerarquies entre les persones i com es poden mantenir i canviar a través de la llengua, i també posen en joc la seva facultat d'anàlisi, síntesi i abstracció, a la vegada que articulen, en el context de la seva comunitat, imatges i sentits d'ells mateixos com a estudiants, lectors i escriptors, és a dir, identitats.

IV.
CONCLUSIONS

Capítol 9

LOOKING BACK AND CONCLUDING.

APPROACHES TO THE ‘POOR READER’S’ AWKWARD READING IDENTITIES

This chapter is structured according to two complementary glances through which I am finally viewing this research as a whole. First, I will «look back within the dissertation» in order to summarize and bring together the main topics of the previous chapters. Second, I will shift to «looking forward beyond the dissertation». I will then discuss the main contributions that this study brings to NLS, and the derived implications for the area of youth literacy-and-identity studies and for education and teaching. I will finally close the chapter and the dissertation by laying out possibilities, relevant future directions and new questions.

9.1 Looking back at the dissertation⁵⁶

This dissertation has investigated male teenagers’ lack of interest in reading as it is felt, interpreted and withstood by four friends over their adolescent period and across different social domains of literacy that are relevant to them: their family and social network, and the institutional and private domains of their life. In order to understand teen’s reading apathy —an enduring concern for policy makers, educators and families— this research has aimed to document and interpret how ‘poor reading’ identities of those

⁵⁶ A global summary of the dissertation has been included in the Conclusion chapter for non-catalan readers.

teenagers under research were biographically, institutionally and socially constructed over time and space.

9.1.1 Adjusting the theoretical lens

In this study, the phenomenon of young people's lack of interest in reading has been approached through the lens of NLS and its conception of literacy as a social practice. Why NLS? Because the prevailing sociological and psychological traditions that have focused on reading habits and cognitive reading deficits have not successfully explained why teenagers who are able to read and have access to books choose not to read. Also because NLS' sociocultural claims and its ethnographic methodological stance enables us to pinpoint youngsters' boredom of or lack of interest in reading in a broad complex dynamic mesh; weaved historically, socially, psychologically, educative, politically, economically and biographically.

In certain points of the analysis and argumentation I have complemented NLS' scope with other traditions and studies. The French sociological approach to reading (Peroni 1988; Bahloul 1998; Petit 1999; Sarland 1991) has led me to a better understanding of what reading identities are and how they can be qualitatively tackled. Literature on Third Space Theories (Wilson 2000; Moje et al. 2004; Cook 2005; Gutiérrez 2008) together with Roozen's (2009) study on the interplay of vernacular literacies and disciplinary engagement have provided a useful approach for dealing with the continuities and discontinuities between everyday literacy practices and dominant school literacy in young people's learning. Studies within the Sociology of Leisure, like Kelly's (1983) on how leisure identities take shape in social interaction, have enriched the analysis of literacy practices and identities in teenagers' leisure time. Finally, Rowsell and Pahl's (2007) notion of «sedimented identities in texts» has been a key analytical tool to be able to approach informants' reading identities through their vernacular writing, and

also to understand to what extent reading and writing are intertwined in teens' vernacular literacy contexts.

From the NLS' sociocultural theoretical position, I have set off this research by trying to become more aware of the underlying assumptions that were framing my previous beliefs and glance to literacy, learning and research. Firstly, the idea that adolescent vernacular literacies — developed by teens in their social and digital spaces, apart from school— are interesting to study because they exist to perform a function in their worlds. They have a social and historical relevance as they have consequences for students' processes of socialization during schooling, the culture of literacy, and teaching styles. Secondly, the idea that learning is a ongoing process that is played out not only in educational institutions that control formal learning but also out of school, in multiple contexts and through the everyday social practices of any person's lifetime. And thirdly, the idea that too often, Catalan schools, pedagogical trends and guidelines, and classroom realities fail to connect with students' lives, and too often they fail to benefit from the opportunities that school, pedagogy and classroom reality provide for them. These underlying assumptions were checked and reinforced during the fieldwork.

9.1.2 Raising questions, fixing goals

From a NLS theoretical approach this research was structured and shaped to address the following main research question: *how have young people who see themselves as 'poor readers' during secondary education biographically, institutionally and socially constructed throughout their adolescence a resistant position to reading through literacy experiences in-and-out of school?*

In order to find answers for my research question I have developed a flexible ethnographic case-study aimed at understanding how the informant's resistant reading identity has been biographically, socially and institutionally

constructed through several school and vernacular literacy experiences. The informants were part of a highschool clique in Barcelona and, at the end of compulsory education, three of them were struggling to perform academic identities and stated that they did not like to read and that they hardly ever did so. What does Arnau mean when he says “although I don’t read very much, I know that I’m smart” (*aunque no lea mucho | yo sé que soy listo*)? What experiences have led Jaime to flatly state in front of me, while laughing, “if it’s a book from school | I won’t read it” (*si es un libro del instituto | no lo voy a leer*)? Why does Manuel think that he does not read ‘literature’ even when he is a regular reader of epic fantasy books? Why does Ferran, who is the only one in the clique who sees himself as a ‘good reader’, hardly ever read anything but school assignments?

I have developed a 3-year longitudinal record of the informants’ reading life stories over time (16-17 to 19 year-olds) and social domains in-and-out of school in order to analyze reading in relation to teen’s social practice and social identity. This means that over the course of three years (two in the case of Arnau’s friends) I have documented their involvement or resistance in schooled and everyday literacy practices, together with instances of their reading and writing identities across domains of literacy such as home, high school, social network, leisure time, workplace, and paper and digital vernacular peer-writing.

From the particular context of the highschool clique under study, I pointed fieldwork and data analysis towards three main goals:

1. To document the reading practices in which the focal informant and his friends participate in in-and-out of school contexts.
2. To describe and contrast the ways in which they participate (or resist to participate) in the reading practices documented along fieldwork,

in different domains of life, as well as the insights, meanings, feelings and attitudes associated to them.

3. To interpretatively explain the processes of appropriation of the literate culture in relation to the construction of literacy identities, taking as a point of reference their lives and the social and cultural spheres they inhabit.

9.1.3 Within the field

In terms of methodology, I combined an ethnographic qualitative approach to the informants' oral narratives on reading with an analysis of some vernacular literacies they used to consume and produce (on paper and on the internet and computers) where their identities as readers, writers and students were displayed. Most of the data were produced in the context of unstructured interviews co-constructed also by me, sometimes thematically open and sometimes steered by the aim of interpreting specific literacy practices, insights on literacy or particular vernacular artefacts they had lent me.

It is important to state explicitly that during the course of carrying out the fieldwork, my methodology was influenced by the relationships with the informants, and they were continuously in the process of being constructed within the field. Time in the field brought us closer together and therefore the register of our conversations gradually tended to informality. As a result, this rapprochement gave rise to more and more rich and reliable data, although getting closer did not mean that I could gain access to all their social domains, their personal relationships, or their private writing.

The process of gathering data resulted in a heterogeneous corpus. Data generated from the research were 25 recorded conversations (50 hours), 22 photographs and my ethnographic notebook, also used as a research diary.

Collected data consisted of 27 paper artefacts of identity (including 19 vernacular samples of writing and 8 school essays), the record of 2 blogs and 4 *facebook* profiles in which I selected and analyzed 62 interactions, and 3 texts that the informants generously lent me.

Broadly speaking, I have applied discourse analysis as a tool to understand and analyze the data. In the particular case of recorded conversations, I have drawn on Wortham's (2006) definition of «positioning» and Benwell and Stokoe's (2006) view of identity as a discursive position in narrative and interaction for analyzing the informant's ideological positions on reading that they adopted in the context of the recorded conversations, while talking about anecdotes on literacy practices and other school experiences. In the particular case of artefacts of identity I have used Rowsell and Pahl's notion of «identities sedimented in texts», inspired in Holland and Leander's (2004) idea of «laminated identities», as an approach road to access to the informant's layers of reading identities embedded in their vernacular texts.

In the course of doing the fieldwork and writing my narrative, I have drawn on theories of what Harris (1968) called «new ethnographies», particularly those more recent studies which come from postmodern epistemological stance (Clifford 1986; Coffey 1999; Davis 1999; Agar 1996; Blommaert and Jie 2010). Taking into account Coffey's understanding of ethnography and Davis' definition of «reflexivity», I have assumed that the whole process of carrying out ethnography is unavoidably personal and emotional, a kind of an identity work which involves both the observed subject and the observer, but always located in the ethnographer's self, who as the research progresses becomes the self-reference in the process of exploring and writing “the others”. I have also particularly assumed Agar's conception of ethnography as research aiming to locate and bridge the gap between the worlds of experience of the observed and the observer. This glimpse has led me to

focus on the «rich points» of my data, since they were displaying problems in understanding, that is, the gap between the symbolic world the informants inhabit and mine. This angle of interpretation of the data drove me to check my own assumptions, meanings in language and viewpoints. Within the writing, Agar's view has also led me to spin an intersubjective, dialogic and polyphonic text in which the insider's voices of the others and the outsider voice of myself are constantly approaching and spacing.

9.1.4 Within the writing

In constant tension between the in-and-out of being within the field, within the data and within the writing, I have constructed my anthropological plot in a narrative form, carefully trying to record and bring to the fore the most relevant doubts and learning during the process of giving sense to data.

The structural development that I propose combines vertical and horizontal analyses of the informants' reading life stories, that is to say, intensive individual case analysis and thematic analysis of the cases crosswise. In chapters 4 and 5, I move from the individual literacy story of each informant to the informants' appropriation of the ideologies about reading and schooling that flow within their clique. Thus, ecologically I seek to outline the informants' reading identities in biographies, academic performances and feigned social poses inherited from the clique. Then, I shift to explore their reading identities and activities in relation with adolescents' social practices. Chapters 6, 7 and 8 analyze reading identity construction embedded in leisure practices and vernacular peer written communication on paper and on-line.

I began establishing the theoretical window through which I have approached youths' lack of interest in reading. In chapter 1 I started wondering how NLS's scope could contribute with new data to the study of

youths' lack of interest in reading. I have reviewed its framework in order to fit their ecological view of literacy as a social practice to the study of teenagers' reading apathy, complementing its reach with the French qualitative sociological approach focused on 'poor readers', the English-language studies on 'struggling readers', and also with recent literature on Third Space Theory, that looks at the synergies in the in-and-out of school processes of socialization that support youths' relevant learning.

In NLS, canonical literary genres such as drama and poetry are seen as particular ways among other socially available ways to participate in cultural literacy, but a special form that has historically accumulated a kind of symbolic cultural, linguistic, and social power. These cultural tensions between powerful and local forms of reading and writing have an influence in teenagers' processes of identity construction. This is intensified in youths who are not able to align with those hegemonic forms of reading that are privileged in their family, and academic and social communities. I have come to suggest that, from the NLS perspective, youths' reading apathy can be conceptualized and ethnographically approached as a conflict of identities and social ideologies on literacy.

After adjusting the lens, I have also adjusted the object of study, which was the reading identity construction of 'poor readers' teens. In chapter 2, drawing on a range of studies on Narrative, Sociology and Education, I have explored the intersections between identity and literacies, and identity and teaching instruction, in order to understand to what extent identity is shaped in relation to dominant views of literacy. Metaphors on literacy and readers' labels (e.g. 'poor reader', 'struggling reader' or 'alliterate') have made me realize that to a large extent literacy is an ideological phenomenon that feeds particular cultural points of view, feelings and identities. In the chapter, I suggest that reading identities are constructed in a constant tension between

dominant discourses and literacy practices in each community (as they control social representations about what counts as ‘good reading’ and what ‘good readers’ look like) and vernacular practices that are self-generated and individually developed beyond linguistic purity and established powerful canon. Barton’s (2007) approach to literacy life-stories through narrated biographies has been chosen to seep in my informant’s reading identities.

Chapter 3 leaps from theory to data setting up the ethnographical approach to my case study. The approach is born out, firstly, on NLS assumptions of ethnography as a full methodology for studying literacy as a social practice and the cultural identities that it unchains; secondly, on Agar’s (1996) and Blommaert and Jie (2010) theories about ethnography as an interpretative process concentrated on the misunderstandings and participants’ learning within the fieldwork that unleash rich points data; and thirdly, on Davis (1999) description of «reflexivity». I have also discussed why during the fieldwork I took into account Burgess (1988) view of interviews as «conversations with a purpose» and Spradley’s (1979) «in depth ethnographic interview» tool, melting them into what I call «in depth coffee conversations». I also carefully describe the ethical considerations I have applied, as I really believe that studying and writing “the others” —above all when they are minor people— must rely on respect, anonymity, and must be restricted to the limits negotiated during the fieldwork, but ultimately decided by the informants. In the end, I justify my viewpoints on writing ethnography as a narrative process that should report the polyphony of voices being negotiated within the fieldwork process.

Chapter 4 introduces and frames the analysis exploring to which extent the informant’s lack of interest on reading has been biographically constructed. Drawing on Barton’s (2007) approach of «literacy life story», I began with a broad account of the informants reading biographies in relation to life

trajectories, schooling and their imagined figured worlds. The depicted portrait of each of the four cases has led me to realize the following issues. First, that their views on reading and their resistance/participation in literacy practices varies across time and social space. Second, that participation/resistance is specially linked to relatives and peer relationships, and also in a way connected to critical points in life that trigger the experience of disappointment, failure or deep worries. Third, I have also suggested that youths' reading identities do not necessarily match up with the ones constructed in the academic context: just as resistant readers at school can actively participate in vernacular and popular reading practices, in the same way diligent readers at school can have a slackness or carelessness in their reading lives beyond teacher's requirements.

Chapter 5 moves on to explore to what extent the informants' lack of interest in reading has been constructed academically. It is focused on the clique's reading counter-discourse, which I have analyzed globally in relation to its viewpoints on education and culture, and specifically in relation to their insights into school reading practices. Assuming that people's insights regarding literacy transpire in discourse talk proving ideological positions and identities, I based the analysis on the different positioning that the informants had taken within the frame of the in-depth coffee conversations with me. Through the analysis I have shown that young 'poor readers' usually configure their reading identities taking as a reference the image they have built up about the academic institutional dominant view on 'good readers'. I have also suggested that they feel socially uncomfortable, as they inhabit in a blurred identity in tension with the hegemonic social ideology that sees reading as social and cultural capital. Finally, I have tried to show that behind their discomfort, there are traces that suggest that deep down they have actually internalized the dominant view of literacy. They see themselves as deprived of culture and that is why their talk —when speaking

about reading and readers— is riddled with moral attenuating strategies seeking to compensate their self-image and the image that the others have ascribed to them.

Chapters 6, 7 and 8 explore to what extent the informants' selfless attitudes towards reading have been socially constructed across everyday literacy practices.

In Chapter 6 I have documented vernacular reading practices and identities associated to leisure practices. Here, I have attempted to intersect the NLS scope with some studies within the Sociology of leisure research tradition (Kelly 1983; Stebbins 2003). Through the deep analysis of two cases, I have recorded that students who in secondary education are labeled as 'poor' or 'week' readers could actually be steady readers in other vernacular literacy domains. Moreover, teenagers as readers behave differently depending on the social position from which they establish their relationship with texts. From the position of being students, they perform resistant reading attitudes and roles, excusing themselves with the clique's counter-discourse. Nevertheless, from the position of being a fan or having a hobby, they read quite a lot, such as newspapers, magazines and even books, but anyway they struggle to see themselves as readers, since they see those texts out of what they have learnt to consider "culture".

In Chapters 7 and 8, using the analytical concept of «sedimented identities in texts» (Rowse and Pahl 2007), I have explored vernacular reading identities associated to vernacular adolescent writing in the context of peer relationships and communication. I see both chapters as a whole analysis of the same phenomenon but split up in accordance to the nature of data. Chapter 7 focuses on private writing, on paper, and it is framed in studies on youth vernacular writing (Shuman 1986; Camitta 1987 and 1993; Moje 2002).

Chapter 8 focuses on digital writing in teenagers' blogs and *Facebook*, drawing on studies about youngsters' on-line writing (Thomas 2007; Mahiri 2004; Sanz 2008; Williams 2009; Cassany i Hernández 2011).

Across the wide range of instances that I have documented and interpreted, I have tried to demonstrate that vernacular adolescent writing is a "literacy learning *locus*" that contributes to the construction of reading identities. It is also a literacy practice in which some of the linguistic, discursive and genre literacy skills learnt at school converge and blend with meaningful 'free' self-expression. This fusion generates what I see as "spontaneous third-spaces" between literate traditions and literacy creativity. In vernacular literacy practices, teenagers sometimes imitate the "sound" of those canonical discourses that they have partly picked up in secondary education, such as poetry, literature or philosophical essay. Youths have their own safe ways to explore, use and play with rhetorical devices to express deep feelings, and that is why we can find academic, literate and poetical "marks" in their vernacular writing.

Moreover, I found that in circumstances that they perceive as important (e.g. a statement of love, holiday goodbyes, special gratitude) and specifically in delicate matters (e.g. making up after an argument, jealousy) they tend to handwrite on paper and also in a more formal register and conventional language, bringing their vernacular texts a bit closer to canonical genres, but still written in their own way, form, conventions and language. To a certain extent, it seems to me that they believe indeed that conventional language can better guarantee self-expression and communication with the other/s, as it is more fixed, socially shared and thus less ambiguous. In both chapters, I have suggested that somehow, the shift in their discourse brings to the surface a particular creatively hybrid process of appropriation of dominant literacies.

9.1.5 Packing

Throughout this study I have discussed what I consider the most significant finding to emerge from this ethnographic work: *young students academically labeled as ‘poor’, ‘weak’ or ‘struggling’ readers actually read more than we think and deep down they value reading.* Within my approach to this profile of young readers on a non-elitist view of literacy, I suggest that they can actually behave as ‘competent readers’ in other contexts of their life besides and beyond school. This observation is maintained by other related findings regarding their particular processes of reading identity construction, as shown below.

- The informant’s detachment from reading is situated in an academic context, attached to the social position and role of being a student and tightly fastened to the academic way of behaving, talking and writing as readers in this context they are expected to behave, talk and write. Their lack of interest in reading is located in particular literacies that are privileged at school such as literature and any other text which comes in book form, especially when it is thick and tackles themes that do not have an impact in their relevant social identities or out-of-school interests.
- Their prejudiced predisposition against literature at school have been constructed institutionally, socially and biographically: and this attitude outshines the other out-of-school forms and practices, and the contexts where they are and behave as readers, but readers of literacies outside of the literary canon such as web pages, magazines, newspapers and also books broadly considered to be “popular culture”. They are out-of-school readers but they do not feel that they are readers because, from their socially and academically constructed point of view, canonical forms of literacy count much more —culturally, linguistically and socially. Thus, their reading

identities as 'poor readers' are context-situated and eclipsed by the ideal literary reader that formal and socially accepted education promotes. As they do not read at school and in the frame of the group-class they see themselves as awkward readers; they do not feel culturally empowered to see themselves as readers in other social environments where they actually are readers.

- Adolescents' points of view on reading are deeply rooted in social and school *clichés* on youth learning like, "obligatory reading assignments", "reading for pleasure", "poor-readers are lazy", "reading is boring", "readers are educated" or "readers are swots". In particular, their resistance to academic reading is based on a traditional view of reading as something intellectual, related to literature and to an established high culture disconnected to the things they do in their everyday life, which logically are the things they like and find stimulating. As a way to protect their self-images, at school they take on a resisting pose to assume the reader and academic performance that it is conferred to "good (academic) readers", the one that is considered 'normal', 'good' and desired.
- The reading motivation of 'poor reader's' seems to grow when it is embedded in social practices that are personally felt as relevant (e.g. sport or leisure) and when reading means socialising with people who are important to them. It also seems to become stronger when the reading activity is intertwined in written communication with peers. Participation in reading it is also reinforced when it encourages teenagers to keep or strengthen their social and leisure identities, or when it nurtures the professional images they desired. Therefore, out-of-school 'poor reader' engagement in reading is broadly boosted when it speeds up personal social agency.

- Their processes of reading identity construction, although avoided and resisted at school, partly leans on their involvement in everyday literacies, usually linked to their hobbies, likings, casted social identities or desired professions. There are learning continuities that travel from inside the classroom to everyday contexts. Conversely, what they learn in vernacular literacy contexts affects the ways they participate in school-related reading activities, as Roozen (2009) has demonstrated.
- The lack of interest in reading among ‘(academic) poor-resistant readers’ seems to be deeply rooted in global educational causes and not just in personal reading or textual difficulties. They read extracurricularly and some of the everyday literacy practices they participate in share certain features with curricular literacy practices. Reading is one of the school practices that are associated to the ‘hard-working student’ role that they keep away from.

In short, these findings suggest that, indeed, reading and texts do play a major role in the lives of some of those teenagers institutionally seen as ‘marginalized readers’.

9.1.6 Scope of this research

The findings in this study are subjected to some theoretical and methodological limitations in the approach I have chosen and adapted.

On the one hand, NLS eclecticism sociocultural understanding to literacy is a suitable global approach for exploring reading identities, as it combines insights from Anthropology, Sociology, Education and Psychology. The study has led me to realize the influential role that individuals’ psychologies have in the process of reading identity construction. That is why I suggest

that perhaps it would be useful to extend the psychological basis literature that NLS considers as its grounds by considering studies on psychoanalysis.

On the other hand, I should point out two limitations derived from the methodological approach I have build up. The first weakness is that I did not gain access to practice interaction and, thus, the data is being generated within the setting of recorded conversations. Deep analysis of class and social reading practices—as Wortham’s (2006) study on the development of academic identity— would have enriched my understanding of the micro dynamics that structures the construction of reading identity.

The second weakness results as a consequence of the importance that qualitative ethical considerations have for me when researching people. The data analyzed apply only to what four boys freely decided to share with me and explained to me. When I proposed to go into their school context in order to talk to their teachers (and ideally carry out observations in their classes) they did not feel comfortable with the idea and I decided to respect that. The same happened with two of the informants when I wanted to enter their family context. But later some of them “rewarded me” by granting me access to some private vernacular texts they had written to friends or on their own when disappointed with love or friendship. Initially, I had not intended to study vernacular writing but I finally incorporated this goal within the research’s goals.

A third limitation that affects the analysis is that they all probably showed me the “best” sides of their reading identities and self-images, their “best” vernacular reading practices and their “best” writings. Summing up, their decisions guided what I could study through them, what I could understand, interpret, tell and share with you, reader.

9.2 Looking forward beyond the dissertation

Now I will discuss what I think are the contributions of this study to the field of NLS and, more specifically, to the area of youth literacy research focused on ‘poor readers’. I will also reflect on the implications that this anthropological work has for Education and Teaching.

9.2.1 Contributions

This research has been locating the discussion of data in the context of the NLS framework and the study of ‘poor reader’ youth identity. Let’s see some of the contributions to these fields.

To NLS

Throughout the research I have intensively thought about the concept of «reading identities» and I have attempted to sketch a global description of its components and dynamics. This is a model that expects to be debated and improved. I have considered the nature of reading identities as situated and on-going in the context-of-life path, and not as fixed in time and space. A reading identity develops and changes, being articulated by a lot of elements that simultaneously structure it: literacy practices, social activities, social, family, school and workplace relations, likings, professional identities and social prospects.

Moreover, during the analysis, as I felt that the NLS dominant/vernacular dichotomy was insufficient for putting my data in order on the informant’s literacy practices, I have distinguished between «dominant», «popular» and «vernacular». I borrowed the concept of «popular literacies» from Alverman *et al.* (1999) and Marsh and Millard’s (2000 and 2006) works to refer to those literacy practices that are socially predominating although are not considered culturally relevant (as reading the sport journal). This category calibrates with an intermediate degree the dominant literacy practices —those culturally

visible because they are socially seen as models— and the local ones— those culturally invisible. Following Maybin (2007), I agree that the contraposition between «dominant» and «vernacular» needs to be revisited. This dichotomy has been a powerful analytical pair-concept to deconstruct the elitist view of literacy; nevertheless it cannot encapsulate the complexity of reality given that it is still backed up by a view of literacy practices focused on discontinuity and not hybridity.

Furthermore, I have suggested that the scope of NLS can be finer tuned by reinforcing the basis with more sociocultural-orientated psychological literature. Perhaps psychoanalysis could also contribute with useful analytical resources for interpreting the role that “unconscious” processes have in defining people’s literacy experiences, thinking and behavior. On the one hand, although seen from a sociocultural point of view, literacy is still a linguistic cognitive skill as well. Ideally, linguistic, psychological and sociocultural approaches should cooperate to pursue the NLS goal of constructing a theory of literacy from subjectivity, as Baynham (1995) claims. This interdisciplinary approach would also contribute meaningfully to the understanding of reading identity construction as a broad phenomenon.

Finally, this research makes some contributions to studies of the in-and-out of school gap and the literature on the Third Space Theory, since it has generated new data of adolescents’ literacy practices and identities in —but above all out of— school. The school and literature “marks” found in the corpus of vernacular writing suggest that a full account of how day-to-day learning occurs by going back and forth between school and life is necessary to understand how learning and literacy identities develop. This means that the studies of the in-and-out of school gap —that have traditionally focused on discontinuities— should be revisited and enriched with new insights into the continuities that mediate literacy learning and reading identities through

schooled and vernacular exchange. Moreover, this study discusses that there is a natural configuration of “third spaces” in teenager’s vernacular literacy practices, and suggests going on gathering and analyzing this kind of data in order to better understand the “third spaces” that occur in the context of the class.

Towards the methodological study of ‘poor reader’ identities

There are, also, some methodological contributions to the study of the lack of interest in reading and the range of reader’s identities attached to it.

First, the ethnographic approach based on case-study analysis can contribute to extending the coordinates for those studies that share the target of exploring the youth slovenliness when it comes to reading. Much of the knowledge generated across disciplines has been traditionally based on Statistics, Sociology or Qualitative studies, generally restricted to the context of education. The methodology of ethnographic case study enables one to go a little further ahead with broad ecological accounts of ‘poor readers’ lives. This approach sheds light on the way reading identities emerge, develop and become stigmatized in the adolescent universe, a phenomenon that involves both formal and informal learning in literacy engagements across social literacy domains. Case study can generate in-depth knowledge on the factors that lead teenagers to think that they do not like to read. I really believe that a deep understanding of the complexities involved in particular cases makes up for the low representativity of the work’s sample. The joint ethnographic approach and case study methodology —both with its very well-known limitations—, can significantly contribute to gain knowledge of young readers identities, and lead researchers and educators to build a less partial view of those so-called ‘poor readers’.

Particularly in Catalonia but also in Spain, ethnographic approaches are uncharted territory still to be explored and developed. Recently, some works, based on NLS theoretical framework, have begun to blaze the trail. Cassany *et al.* (2008) and Cassany and Ayala (2008) have broadly explored the varied range of literacy practices in which young Catalan students engage out of class. Others have documented the complexities in Catalan youth on-line writing practices, and how sometimes these are feed with poetry and literary devices (Sanz 2009; Cassany and Hernández 2010). Moreover, a study has been recently published on the continuities and discontinuities in the literacy practices learnt by university students at university and the ones needed to learn in the workplace (Cassany and López 2010). Poveda's works (2004, 2005 and 2007) have explored narrative positioning in the classroom and gypsy's literacy practices and ideologies. All these studies are tuning what we already know through quantitative research and other qualitative studies.

Finally, it should also be highlighted here as a contribution to the understanding of reading identity construction the application of Rowsell and Pahl's (2007) analytical concept «identities sedimented in text» to explore reading identity in particular. Reader's identities can also be explored as sedimented in writing and not just in talk and interaction.

To the understanding of the lack of interest on reading

Finally, there are also certain contributions to the field of literacy-and-identity studies (Moje and Luke 2009), in particular, those studies that seek to depict and empower the young 'poor reader'.

The literacy history of the four informants reveals that reading and writing play a serious role in students seen at school as 'poor readers', 'struggling readers' or 'disengaged students'. In their vernacular contexts, reading serves to develop personal interests, and writing serves to develop social relations

and to manage strong feelings such as love, friendship, loss (as in having to say good-bye), desire or sadness. In their vernacular writing context, reading and writing are weaved and a sort of “soft” appropriation of literary and poetical conventions is silently developed. This is sustained by the tendency that, in certain circumstances that they feel are important, there is a shift in the discourse register that connects their expression to dominant literacy discourses such as those found in literature and philosophy. In vernacular there is a sort of appropriation of the dominant literate culture with its own language, discourse and interests. In vernacular artefacts youths create hybrid voices between dominant and vernacular literacies.

The reading identities of students who see themselves and are seen in the school context as ‘poor readers’ are governed by dominant identities on literacies. ‘Poor reader’ identities are constructed in relation to the image that it is constructed in the academic setting about the ‘good reader of literature’. The social strength that this image has, led these readers to not recognize themselves as readers even when they are readers in other contexts beyond literature as a school subject.

9.2.2 Claims for the literacy classroom

To a certain extent, it is excessive and a bit haughty to think that anthropological enterprise can have a direct significant impact in transforming educational practices globally. Anthropology has to do with discourse and people’s view of the world, elements that certainly influence people’s behaviour. I believe that the ethnographer’s job should be restricted to the description of a specific group of people’s behavior patterns and viewpoints, to deconstruct ideological and biased ideas and conceptions, and to claim for people’s agency. From this belief I will discuss what the implications are for the literacy classroom, from my point of view, suggested by the reading stories of Arnau, Jaime, Manuel and Ferran.

The informant's stories seem to show what a large impact teaching, the classroom context and the teacher's discourse and personality have on the student's processes of constructing learning and reading identities. The relationships being developed inside and outside the classroom have contributed to engagement or resistance and, consequently, to their continual process of identity construction. The academic system has a noteworthy impact on the set of beliefs, feelings and meanings that teenagers attach to reading practices in and out of school, and the influential images they construct about themselves as readers. All of these emotional aspects involved in learning affect a student's participation and persistence at least in dominant literacy practices. Pedagogy, as a whole-unique learning method, achieve with the same approach, tools and means to have a positive impact in a group of learners and a negative disempowering effect in another group of learners. Although this is probably unavoidable, Education should challenge itself the best it can to keep one group and to reduce the other.

Some general claims derived from this and previous works are listed here:

1. School should recognize and better understand youth vernacular literacy practices because they are the prior knowledge that students bring to class. Literacy learning can start from vernacular in order to construct academic literacies, for instance, by asking students in the class to describe their vernacular literacy practices.
2. School can teach teenagers vernacular literacy practices in order to schaffold youths to express their views more accurately, and to communicate more effectively in non-academic contexts. This would link the school literacy practices with youths' identities.
3. School contents and aims should adapt to the new literacy reality found in the Internet. Teaching instruction can acknowledge as authentic contexts the ones on Internet.

I would like to state here some specific claims in three different action-spheres within the classroom: in the teacher's discourse, in the curriculum, and in the student's agency and voice.

Impact in the teacher's discourse

I have discussed that our informants feel that school reading assignments are not consistent with their social and personal network of interests, needs and talents. However, this study shows that apart from school, they engage in other vernacular forms of reading which are more meaningful in their lives. I would suggest that the teacher's discourse that steers reading activities could include instances of multiple vernacular texts in order to scaffold the target text to be read. For instance, taking ten minutes to listen and comment Melendi's song, *Un tipo diferente*, before introducing Machado's poem *Retrato* could arouse the curiosity of otherwise unmotivated students. Reflecting out loud that youths usually use rhetorical devices when expressing their love in writing could maybe draw the attention of other peers.

Impact in the teaching curriculum

Another claim detached from the process of connecting NLS propositions to classroom practices would be that curriculum design should include students' local practices and literacies such as sports newspapers, youth media magazines, songs and other any kind of commercial literature beyond the canon and its genres. This has been claimed by some researchers (Alvermann *et al.* 1999; Larson and Marsh 2005; Pahl and Rowsell 2007; Hagood 2009). Critical or rhetorical analysis of vernacular or popular texts (such as songs, sport reports, etc.) can also be enriched by new teaching methodologies such as asking students to be ethnographers of their own reading, writing and language practices. This approach would lead to activities co-constructed by both teachers and students. It maybe also lead

students to understand that learning does not take place just within the classroom, and all texts are somehow worthy, and professional authors are not the only sources of authentic texts (Larson and Marsh 2005). Moreover, this may lead teachers to see their unmotivated students from a different angle.

The shift from reading literature to reading practices closer to teenagers' hearts would require teachers to reflect on their assumptions about teaching, learning and also on what counts as reading in education and in society. It would also require teachers to reflect on the prejudices they may harbour of 'poor' and 'good' readers and writers, and to what extent these labels are ideological, and socially and academically constructed from day to day within classroom and school interactions. Of course, this methodological transformation demands for teachers to invest time designing their own syllabus in order to build up a complex interplay between vernacular and more traditionally-used texts; that is, to match texts and activities with students' backgrounds, and to connect canonical texts with the students' own lives, following the constructivist view of learning that believes that significant learning should start from a student's previous knowledge.

Impact in 'poor reader's' agency and voice

From the last two claims a third one is revealed: the need to legitimize students' voices by allowing them sometimes to read and write about issues of importance to them. I assume this is an important step in order to create a connection between national curriculum, syllabus and the students' own experiences. The idea is to provide students with choices in a variety of genres to engage in multiple literacy practices for multiple purpose. This does not imply leaving aside canonical texts in the curriculum. For a lot of students, the school is the only context in which they are introduced to the classics and this minimum guarantee should not disappear. The proposal is

to combine, connect or scaffold those canonical readings with other vernacular literacies.

Give agency to the students, particularly to those who look as though they might be unmotivated, resistant or struggling readers, so they can benefit by enhancing their motivation and, on the rebound, so too their engagement, participation and learning. By recognizing vernacular or popular literacies in the teacher's discourse, the range of literacy practices in which they participate out of school are somehow legitimised as part of their lifelong learning and, thus, their out-of-school silenced reading identities are also recognized. This reinforcement of vernacular reading identities could perhaps contribute towards reinforcing the academic one.

9.2.3 Unpacking again to see a little bit further ahead

Research on an educational phenomenon that is in constant change is naturally neverending. This research, although limited in scope, has pointed to several issues that need further exploration. Below, I sum up the questions that have emerged but remain unsaid. All these are key points that should be more deeply explored in the future.

New questions about language and writing vernacular practices

How to approach dominant and vernacular literacies in teaching practice, literacy policy goals and in teachers' discourse? How will students react? How will 'poor', 'weak' and 'struggling' readers react? How can vernacular literacies and commercial texts collaborate with canonical texts and which ones? An interesting issue to be explored would be to analyze the popular texts that teenagers read out of school, from the point of view of language and narrative and in contrast to canonical literature, following Lluch's (2007) approach. It would be very useful to record class experiences and collect good teaching practices.

New questions about language and writing vernacular practices

How do teenagers' take sides between conventional language practices and those popularly called "messenger language"? Do they consciously distinguish between the range of linguistic uses, when they are more and less formal? How does switching off language works in vernacular writing contexts, on paper and in the digital world? How do they communicate through "messenger language"? Why does graphic variation not affect their communication? It would be useful to analyse the differences that, from teenagers' point of view, paper and digital youth vernacular writing have in relation to conventional writing.

Summing up, the thread that links the previous questions is the interest to thoroughly record and understand the tension and synergies between vernacular and academic literacies, language varieties, ideologies and practices of those students disenchanted with school, mainstream culture, writing and reading.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, Marilyn J. (1990). *Beginning To Read: Thinking and Learning about Print*. London: Massachusetts Institute of Technology Press.
- AGAR, Michael (1996). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography* (2a ed.). Nova York: Academic Press, 1996.
- AGEE, Jim (2005). Literacy, aliteracy, and lifelong learning. *New Library World* 106 (5-6): 244-252.
- ALIAGAS, Cristina (2008). *El desinterès per la lectura: converses amb un adolescent*. Treball de màster per a l'obtenció del DEA dirigit per Daniel Cassany i Josep M. Castellà. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. RECERCAT Dipòsit de la Recerca de Catalunya. Recuperat el 5 de març 2011 des de <http://hdl.handle.net/2072/5382>
- ALVERMANN, Donna E. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44 (8): 676-690.
- ALVERMANN, Donna E. (ed.) (2002). *Adolescents and Literacies in a Digital World*. Nova York: Peter Lang.
- ALVERMANN, Donna E. (2003). *Seeing themselves as capable and engaged readers. Adolescents and Re/Mediated Instruction*. Naperville: Learning Point Associates.
- ALVERMANN, Donna E. (2006a). "Ned and Kevin: An online discussion that challenges the "non-yet adult" cultural model". Dins K. Pahl i J. Rowsell (eds.), *Travel Notes from the New Literacy Studies: Instances of Practice* (p.35-53). Clevedon: Multilingual Matters.
- ALVERMANN, Donna E. (2006b). "Struggling adolescent readers: A cultural construction". Dins A. McKeough, L. M. Philips, V. Timmons i J. L. Lupart (Eds.), *Understanding literacy development: A global view* (p. 95-111). Mahway, NJ: Erlbaum.
- ALVERMANN, Donna E.; Jennifer S. Moon; Margaret C. Hagwood (1999). *Popular Culture in the Classroom. Teaching and Researching Critical Media Literacy*. Chicago: International Reading Association.
- AMES, Patricia (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- APPLE, Michael W. (1995). *Education and Power* (2a ed.). Londres: Routledge.
- ARCONADA, Miguel Ángel (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios*. Barcelona: Graó (Col. Biblioteca de Textos, nº 231).

- ARNAUS, Remei (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- ARNAUS, Remei i CONTRERAS, José (1995). El compromís ètic en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació* 14: 33–60.
- ATKINSON, Paul i HAMMERSLEY, Martyn (1983). *Ethnography. Principles in practice* (3a ed., 2007). Nova York: Routledge.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen (1963). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (Tretzena reimpressió de la 2^a edició en castellà, 2000). Mèxic: Trillas. [Títol original: *Educational psychology: A cognitive view*. Nova York: Holt, Rhinehart & Winston].
- BAHLOUL, Joëlle (1998). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”* (2002). Mèxic: Fondo de Cultura Económica (Col. Espacios para la lectura). [Títol original: *Lectures précaires: étude sociologique sur les faibles lecteurs*. Paris: BPI–Centre Georges Pompidou].
- BARIBEAU, Colette (2004). “Les profils d'adolescents lecteurs”. Dins M. Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (p. 219-245). Éditions Multimondes: Sainte-Foy.
- BARTLEY, Nigel (2004). *L'antropòleg innocent: notes des d'una cabana de fang*. Barcelona : Edicions 62.
- BARTON, David (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- BARTON, David i HAMILTON, Mary (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. Londres: Routledge.
- BARTON, David i HAMILTON, Mary (2000). “Literacy practices”. Dins D. Barton, M. Hamilton i R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and Writing in Context* (p.7-15). Nova York: Routledge: Nova York, 2004.
- BARTON, David; IVANIC, Roz; APPLEBY, Yvon; HODGE, Rachel; TUSTING, Karen (2007). *Literacy, Lives and Learning*. Londres-Nova York: Routledge.
- BAYNHAM, Mike (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. Nova York: Longman.
- BAYNHAM, Mike (2000). Narrative as Evidence in Literacy Research. *Linguistics and Education* 11 (2): 99-117.
- BEERS, G. Kylene (1996). “ ‘No time, No interest, No way!’ The 3 Voices of Aliteracy”. *School Library Journal* 42 (2): 30-33.
- BELFIORE, Mary Ellen; DEFOE, Tracy A.; FOLINSBEE, Sue; HUNTER, Judy; JACKSON, Nancy S. (2004). *Reading Work. Literacies in the New Workplace*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- BINTZ, William P. (1993). Resistant readers in secondary education: Some insights and implications. *Journal of reading* 36 (8): 604-615.
- BLACKBURN, Mollie V. (2003). Boys and literacies: What difference does gender make? *Reading Research Quarterly* 38 (2): 276-287.
- BLOMMAERT, Jan i JIE, Dong (2010). *Ethnographic fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- BLOOME, David i KATZ, Laurie (2009). Literacy as social practice and classroom chronotopes. *Reading & Writing Quarterly* 13 (3): 205-225.
- BLOOMFIELD, Leonard (1930). "Linguistics as a Science". Dins C. F. Hockett (ed.), *A Leonard Bloomfield Anthology* (p.227-230). Londres-Indiana University Press, 1970. [Reproduït de: *Studies in Philology* 27: 553-557].
- BLOOMFIELD, Leonard (1942). "Linguistics and Reading". Dins C. F. Hockett (ed.), *A Leonard Bloomfield Anthology* (p.384-395). Londres: Indiana University Press: Bloomington-Londres, 1970. [Reproduït de: *The Elementary English Review* 19: 183-186].
- 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: 29-42.
- BORDONS, Glòria i DÍAZ-PLAJA, Anna (coord.) (2004). *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Graó (Biblioteca d'Articles, 11).
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- BROZO, William G. (2000). "Hiding Out in Secondary Content Classrooms: Coping Strategies of Unsuccessful Readers". Dins D. W. Moore, D. E. Alvermann, K. A. Hinchman (eds.), *Struggling Adolescent Readers. A collection of Teaching Strategies* (p.51-56). Newark: International Reading Association: Newark.
- BROZO, William G. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging Teen and Preteen Boys in Active Literacy*. Newark: International Reading Association.
- BRUNER, Edward M. (1986). "Ethnography as Narrative". Dins V. W. Turner i E. M. Bruner (eds.), *The Anthropology of Experience* (p.139-155). Urbana: University of Illinois Press.
- BURGESS, Robert (1988). Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research. *Studies in Qualitative methodology* (1): 137-155.
- BURGESS, Robert C. (1999). "Keeping a Research Diary". Dins A. Bryman i R. G. Burgess (eds.), *Qualitative Research*. (Volum II, p.75-83). Cambridge: Sage.
- BURNETT, Cathy i MYERS, Julia (2002). "Beyond the frame": exploring children's literacy practices. *Literacy* 36 (2): 56-62.

- CALSAMIGLIA, Helena i TUSÓN, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (2ª reimpr., 2002). Barcelona: Ariel.
- CAMITTA, Miriam P. (1987). *Invented Lives: Adolescent Vernacular Writing and the Construction of Experience*. Tesi doctoral no publicada, dirigida per Kenneth S. Goldstein, University of Pennsylvania, EUA.
- CAMITTA, Miriam P. (1993). “Vernacular Writing: Varieties of Literacy among Philadelphia High School Students”. Dins B. Street (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (p. 228-246). Cambridge: Cambridge University Press.
- CARPENTER, William i FALBO, Bianca (2006). “Literacy, Identity and the “Successful” Student Writer”. Dins B. T. Williams (ed.), *Identity Papers. Literacy and Power in Higher Education* (p.91-108). Logan: Utah State University Press: Logan.
- CASSANY, Daniel (2000). Fonaments per al comentari de text. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura* 22: 7-17.
- CASSANY, Daniel (2006a). *Rere les línies, sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries (Biblioteca Universal Empúries, nº 205).
- CASSANY, Daniel (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Mèxic: Rios de tinta.
- CASSANY, Daniel (comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.
- CASSANY, Daniel i AYALA, Gilmar (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación educativa* 9: 57-75.
- CASSANY, Daniel; CORTIÑAS, Sergi; HERNÁNDEZ, Carmen; SALA, Joan (2008). Llegir la ideologia: la realitat i el disig. *Temps d'educació* 34: 11-28.
- CASSANY, Daniel i HERNÁNDEZ (2011). Internet: 1; Escola: O?. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 53: 25-34.
- CASSANY, Daniel i LÓPEZ, Carmen (2010). “De la Universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales”. Dins G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (p.347-374). Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Planeta.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria (1993). *Ensenyar llengua* (7ª ed., 2002). Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel; HERNÁNDEZ, Carme; SALA QUER, Joan. “Escribir ‘al margen de la ley’: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes”, 8º Congreso de Lingüística General, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 25/28-6-08. Dins: *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, UAM. Recuperat El 4 de Marc de 2011 a

www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf

- CASTELLÀ, Josep M. (1992). *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic* (2a ed., 1996). Barcelona: Editorial Empúries.
- CASTELLÀ, Josep M. (2004). *Oralitat i escriptura. Dues cares de la complexitat del llenguatge*. Barcelona: Curial Edicions Catalanes — Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- CASTELLÀ, Josep M. (2005). Les ulleres del professor de llengua: la visió del llenguatge, abans i ara. *Llengua i ús. Revista tècnica de política lingüística* 33: 42-46.
- CAVALLO, Guglielmo i CHARTIER, Roger (eds.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Santillana-Taurus.
- CERRILLO, Pedro C. (2001). “Qué leer y en qué momento”. Dins P. C. Cerrillo i J. García (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (1ª reimpr., p.47-58). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CHAMBERS, Aidan (1968). *The reluctant reader*. Oxford: Pergamon Press.
- CHARTIER, Anne-Marie (2007). *L'école et la lectura obligatorire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lectura*. París: Retz.
- CHARTIER, Roger (2005). *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)* (2006). Buenos Aires: Kath Editores (Col. Conocimiento).
- CHERLAND, Meredith R. (1994). *Private Literacies. Girls Reading Fiction and Constructing Identity*. Londres: Taylor & Francis (Col. Culture & Society: Critical Perspectives on Literacy and Education).
- CIDE (2002). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa—Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CIS (1998). *Tiempo libre y hábitos de lectura I*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Estudi núm. 2280. Recuperat el 4 de març de 2011, a http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/listaTematico.jsp?tema=95&todos=si
- CIS (2003). *Tiempo libre y hábitos de lectura II*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Estudi núm. 2.478. Recuperat el 4 de març de 2011, a http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/listaTematico.jsp?tema=95&todos=si
- CLARK, Christina i 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. Recuperat el 4 de març de 2011, a <http://www.literacytrust.org.uk/research>
- 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. Recuperat el 4 de març de 2011, a <http://www.literacytrust.org.uk/research>
- CLIFFORD, James (1986). "Introduction: Partial Truths". Dins J. Clifford i G. Marcus (eds.). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (p. 1-26). Berkeley: University of California Press.
- CLIFFORD, James i MARCUS, George E. (eds.) (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- COFFEY, Amanda (1999). *The Ethnographic Self: Fieldwork and the Representation of Identity*. Londres: Sage Publications.
- COLL, Cèsar (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOCpapers* 1 (setembre). Recuperat el 4 de març de 2011, a <http://www.uoc.edu/uocpapers/dt/esp/coll.html>
- COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica (Col. Espacios para la Lectura).
- COLOMER, Teresa (2008). "Entre la literatura i les pantalles: l'auge de la fantasia èpica". Dins T. Colomer (coord.), *Lectures adolescents* (p.195-217). Barcelona: Graó.
- COMPTON-LILLY, Catherine C. (2008). *Breaking the silence: Recognizing the social and cultural resources students bring to the classroom*. Newark: International Reading Association.
- COMPTON-LILLY, Catherine C. (2009). What Can New Literacy Studies Offer to the Teaching of Struggling Readers?. *Reading Teacher* 63 (1): 88-90.
- COMPTON-LILLY, Catherine C. (2010). Making Sense of Time as Context: Theoretical Affordances of Chronotopes in the Study of Schooling and Student Success. Wisconsin Center for Education Research. Working Paper 2010-11. Recuperat el 4 de març de 2011, a <http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingpapers/papers.php>
- COOK, Margaret (2005). 'A place of their own': creating a classroom 'third space' to support a continuum of text construction between home and school. *Literacy* 39 (2): 85-90.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (1986). "Literacy and schooling: an unchanging equation?". Dins J. Cook-Gumperz (ed.), *The social construction of literacy* (p. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK-SATHER, Alison (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher* 31 (4): 3-14.

- COOK-SATHER, Alison (2007). What would happen if we treated students as those with opinions that matter? The benefits to principals and teachers of supporting youth engagement in School. *NASSAP Bulletin* 91: 343-362.
- COTS, Josep M. (2004). “¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado”. Dins D. Lasagabaster i J.M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (p.15-50). Barcelona: Cuadernos de Educación.
- CROWDER, Robert G. (1982). *Psicología de la lectura* (trad. 1985). Madrid: Alianza. [Títol original: *The Psychology of Reading. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press].
- CROWTHER, Jim.; HAMILTON, Mary i TEET, Lynn. (2001). “Power literacies: an introduction”. Dins J. Crowther, M. Hamilton i L. Teet (eds.), *Powerful Literacies* (p.1-4). Leicester: NIACE.
- DAVIS, Charlotte Aull (1999). *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*. Londres: Routledge.
- DAVIES, Julia. (2006) “Hello newbie! **big welcome hugs** hope u like it here as much as i do! An exploration of teenagers informal on-line learning”. Dins D. Buckingham i R. Willett (eds.), *Digital Generations, Children, Young People and New Media* (p.211-228). Nova York: Lawrence Erlbaum.
- DAVIES, Julia i MERCHANT, Guy (2009). *Web 2.0 for Schools: Learning and Social Participation*. Nova York: Peter Lang.
- DOWDALL, Clare (2006). Dissonance between the digitally created words of school and home. *Literacy* 40 (3): 153-163.
- DURANTI, Alessandro (1997). *Antropología Lingüística* (2000). Cambridge University Press: Madrid.
- ERIKSON, Erik H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. Nova York: W. W. Norton.
- ERIKSSON, Katerina i ARONSSON (2009). Avid versus struggling readers: co-constructed pupil identities in school booktalk. *Language and Literature* 18 (3): 281-299.
- EVA LAM, Wan Shun (2004). “Border Discourse and Identities in Transnational Youth Culture”. Dins Jabari Mahiri (ed.), *What They Don't Learn in School* (p.79-97). Nova York: Peter Lang.
- FABIAN, Johannes (1983). *Time and the Other: How Anthropology makes its object*. Nova York: Columbia University Press.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Edimburg: Longman (Language in Social Life Series).
- FIELDING, Nigel (1992). *Researching Social Life* (2a ed., 1993). Londres: Sage.

- FINDERS, Margaret J. (1997). *Just girls: Hidden literacies and life in junior high*. Nova York: Teachers College Press.
- FOUCAMBERT, Jean (1977). *La manière d'être lecteur*. Paris: Éditions MDI.
- FOUCAULT, Michel (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- FRANZAK, Judith K. (2006). Zoom: A Review of the Literature on Marginalized Adolescent Readers, Literacy Theory, and Policy Implications. *Review of Educational Research* 76 (2): 209–248.
- FREIBERG, Hill i FREEBODY, Peter (1997). “Critical Order and Change in the Literacy Classroom. Response to Carolyn D. Baker”. Dins S. Muspratt, A. Luke i P. Freebody (eds.), *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practice* (p.263-272). Bradway: Hampton Press.
- FREIRE, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Capellades: Diputació de Barcelona & Eumo (Textos Pedagògics).
- GEE, James Paul (1986). Orality and Literacy: From The Savage Mind to Ways with Words. *Tesol Quarterly* 20: 719-746.
- GEE, James Paul (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (2a reimpr., 2005). Nova York: RoutledgeFalmer – Taylor & Francis Group (Col. Critical Perspectives on Literacy and Education) 2005.
- GEE, James Paul (1999). The New Literacy Studies and the “Social Turn”. Recuperat el 4 de març de 2011, a <http://www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html>
- GEE, James Paul (2000). “The New Literacy Studies. From ‘socially situated’ to the work of the social”. Dins D. Barton, M. Hamilton i R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and Writing in Context* (2004, p.180-196). Nova York: Routledge: Nova York.
- GEE, James Paul (2002). “Discourse and Sociocultural Studies in Reading”. Dins M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Person i R. Barr (eds.), *Methods of literacy Research. The methodology chapters from the Handbook of Reading Research III* (p.119-131). Mahwah–New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GEERTZ, Clifford (1989). *El antropólogo como autor* (5ª ed., 2010). Madrid: Paidós. [Títol original: *Works and Lives. The Anthropologist as Author*. Stanford: Stanford University Press].
- GEERTZ, Clifford (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GILLEN, Julia (2009). Literacy practices in Schemer Park: a virtual literacy ethnography. *Journal of Research in Reading* 32 (1): 57-74.

- GILMORE, Perry i MARTIN, David (1982). "A retrospective discussion of the state of the art in ethnography and education". Dins P. Gilmore i D. Martin (eds.), *Children in and out of school. Ethnography and education* (p.3-20). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- GIROUX, Henry A. (1983). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (6ª ed., 2004). Mèxic: Editores Argentina. [Títol original: *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. South Hadley: Bergin and Garvey Publisher].
- GOETZ, Judith i LeCOMPTE, Margaret (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (1988). Madrid: Morata (Col. Pedagogía. Manuales). [Títol original: *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Academic Press].
- GOFFMAN, Erin (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Nova York: The Overlook Press.
- GÓMEZ, Ignacio (1999). *Mito y realidad de la lectura. Los hábitos lectores en la España actual*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura & Endimión.
- GOODMAN, Kenneth S. (1967). "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". Dins F.V. Gollasch (ed.), *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume I: Process, Theory, Research* (p.33-43). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- GOODMAN, Kenneth S. (1975). "The reading process". Dins F.V. Gollasch (ed.), *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume I: Process, Theory, Research* (1982, p.5-16). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- GOODMAN, Yetta i GREENE, Jennifer (1977). "Grammar and Reading in the Classroom". Dins R.W. Shuy (ed.), *Linguistic Theory: What can it say about reading?* (p. 18-30). Newark: International Reading Association.
- GOODY, Jack R. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODY, Jack R. i WATT, Ian (1968). "The Consequences of Literacy". Dins J.R. Goody (ed.), *Literacy in traditional societies* (p.27-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- GREEN, Judith i BLOOME, David (1997). "Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective". Dins J. Flood, S.B. Heath i D. Capp (eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (p.181-202). Nova York: Macmillan Library Reference.
- GUDSCHINSKY, Sarah C. (1976). *Literacy: The Growing Influence of Linguistics* (2a reimpr., 1982). Berlin: Mouton Publishers.
- GUMPERZ, John J. i HYMES, Dell (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. EUA: Holt, Rinehart & Winston.

- GUTIÉRREZ, Kris. (2004). "Literacy as laminated activity: Rethinking literacy for English learners". Dins J. Worthy, B. Maloch, J. V. Hoffman, D. L. Schallert i C. M. Fairbanks (Eds.), *National Reading Conference Yearbook* (p. 101-114). Chicago–Illinois: National Reading Conference.
- GUTIÉRREZ, Kris (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly* 43 (2): 148-164.
- GUTIÉRREZ, Kris i ROGOFF, Barbara (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher* 32 (5): 19-25.
- GUTIÉRREZ, Kris; RYMES, Betsy; LARSON, Joanne (1995). Script, Counterscript, and the Underlife in the Classroom: James Brown *versus* Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review* 65 (3): 445-471.
- HAGOOD, Margaret C. (ed.) (2009). *New Literacies Practices. Designing Literacy Learning*. Nova York: Peter Lang.
- HALL, Christine J. i COLES, Martin (2001). "Boys, books and breaking the boundaries: Developing literacy in and out of school". Dins W. Martino i B. Meyenn (eds.), *What about the boys. Issues of masculinity in school* (p. 211-221). Buckingham: Open University Press.
- HALL, David D. (2003). Les lecteurs et la lecture dans l'histoire et dans la théorie critique. Un exposé sur la recherche américaine. Dins R. Chartier (ed.), *Histoires de la lecture: un bilan des recherches* (p.165-177). Actes del Col·loqui del 29 i 30 de Gener, 1993. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- HARRIS, Marvin (1968). *El desarrollo de la teoría antropológica : historia de la cultura* (1979). Mèxic: Siglo XXI. [Títol original : *The Rise of Anthropological Theory. A History of Theories of Cultures*. Boston: Altamira Press].
- HAVELOCK, Eric Alfred (1986). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente* (1996). Barcelona: Paidós. [Títol original: *The Muse Learns to Write. Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. Binghamton: Vail Ballou Press].
- HEATH, Shirley Brice (1982). "Questioning at Home and at School: A Comparative Study". Dins G. Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action* (p.102-131). Illinois: Waveland Press.
- HEATH, Shirley Brice (1983). *Ways With Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HODGE, Robert i KRESS, Gunther (1979). *Language as ideology*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

- HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE, William; SKINNER, Debra; CAIN, Carole (1998). *Identity and agency in cultural worlds* (4a reimpr., 2003). Cambridge: Harvard University Press.
- HOLLAND, Dorothy i LEANDER, Kevin (2004). Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: An Introduction. *Ethos* 32 (2): 127-139.
- HOLLAND, Dorothy i LEAVE, Jean (2001). “History in person: An Introduction”. Dins D. Holland i J. Leave (eds.). *History in person. Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities* (p.3-36). Albuquerque: School of American Research Press.
- HUGHES-HASSELL, Sandra i RODGE, Pradnya (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51 (1): 22-33.
- HULL, Glynda i SCHULTZ, Catherine (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research* 71 (4): 575–611.
- HULL, Glynda i SCHULTZ, Catherine (eds.) (2002). *Schools out!: bridging out-of-school literacies with classroom practice*. Nova York: Teachers College Press.
- HYLAND, Ken (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics* 34 (2002): 1091-1112.
- HYMES, Dell (1982). “What is ethnography?”. Dins P. Gilmore i A. A. Glatthorn (eds.), *Children in and out of school. Ethnography and Education* (p.21-32). Washington: Center for Applied Linguistics.
- HYMES, Dell (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice*. Exeter: Taylor & Francis.
- IVANIC, Roz (1997). *Writing and Identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam-Filadèlfia: John Benjamins Publishing Company.
- IVANIC, Roz i BARTON, David (1988). “The Role of Language Study in Adult Literacy Research and Practice”. Dins J. McCaffery i B. Street (eds.), *Literacy Research in the UK: Adult and School Perspectives* (p.90-104). Lancaster: RaPAL Publications.
- IVANIC, Roz i HAMILTON, Mary (1990). “Literacy Beyond School”. Dins D. Wray (ed.), *Emerging Partnerships: Current Research In Language And Literacy* (p. 4-19). Clevedon–Philadelphia: Multilingual Matters.
- KALMAN, Judith (1999). *Escribir en la plaza* (2003). Mèxic: Fondo de Cultura Económica. [Títol original: *Writing on the Plaza. Mediated Literacy Practices among Scribes and Clients in Mexico City*. Nova Jersey: Hampton Press].
- KALMAN, Judith i STREET, Brian (2009) (coord.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. diálogos con América Latina*. Mèxic: CREFAL–Siglo XXI.

- KARLSSON, Anna-Malin. (2009). Positioned by Reading and Writing: Literacy practices, roles, and genres in common occupations. *Written Communication* 26 (1): 53-76.
- KELLY, John R. (1983). *Leisure Identities and Interactions*. London: George Allen & Unwin.
- KINTSCH, Walter (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nova York: Cambridge University Press.
- KNOBEL, Michele. (1999). *Everyday literacies: students, discourse, and social practice*. Nova York: Peter Lang.
- KRESS, Gunther (2003). *Literacy in the new media age* (2a reimpr., 2006). Oxon: Routledge.
- KVALE, Steinar (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- LANKSHEAR, Colin i KNOBEL, Michele (1997). "Critical Literacy and Active Citizenship". Dins S. Muspratt, A. Luke i P. Freebody (eds.), *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practice* (p. 95-124). Broadway: Hampton Press.
- LANKSHEAR, Colin i KNOBEL, Michele (2003). *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Nova York: Open University Press.
- LARRAÑAGA, Elisa i YUBERO, Santiago (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Revista Ocnos* 1: 43-60.
- LARRAÑAGA, Elisa i YUBERO, Santiago (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Revista Ocnos* 6: 7-20.
- LARSON, Joanne i MARSH, Jackie (2005). *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching*. Londres: Sage.
- LATORRE, Antonio; del RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- LEMKE, Jay L. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture and Activity* 7 (4): 273-290.
- LENTERS, Kimberly (2006). Resistance, struggle, and the adolescent reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 50 (2).
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- LEVY, Rachael. (2008) 'Third spaces' are interesting places; applying 'third space theory' to nursery-aged children's constructions of themselves as readers'. *Journal of Early Childhood Literacy* 8 (1): 43-66.
- LILLIS, Theresa M. (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. New York: Routledge.

- LLUCH, Gemma (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Col. Arcadia).
- LLUCH, Gemma (2007). Jóvenes adictos a la lectura. *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)* 200: 26-36.
- LLUCH, Gemma (2010). “Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela”. Dins G. Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un Nuevo lector para un Nuevo siglo* (p. 105-135). Barcelona: Anthropos.
- LOFLAND, John (1971). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont: Wadsworth Pub. Co.
- LOMAS, Carlos i 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.
- LÓPEZ-SÁEZ, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde la perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E (Colección Investigación).
- LUPKER, Stephen J. (2005). “Visual Word Recognition: Theories and Findings”. Dins M. J. Snowling i Ch. Hulme (eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (p.39-60). Cornwall: Blackwell Publishing.
- LUTTRELL, Wendy i PARKER, Caroline (2001). High school student’s literacy practices and identities, and the figured world of school. *Journal of Research in Reading* 24 (3): 235-247.
- LÚRIA, Aleksandr R. (1974). *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations* (3a impr., 1978). Cambridge: Harvard University Press.
- MAHIRI, Jabari (2004). “New Literacies in a New Century”. Dins J. Mahiri (ed.), *What they don’t learn in School. Literacy in the Lives of Urban Youth* (p. 1-17). Nova York: Peter Lang.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1922). “Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación”. Dins H. M. Velasco, F. García i A. Díaz (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (2ª reimpr. 2ª ed., 2006, p. 21-42). Madrid: Trotta. [Traducció de: *Argonauts of the Western Pacific: A Account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Londres: Dutton, 1961].
- MANGUEL, Alberto (2005). *Una historia de la lectura*. Barcelona: Lumen.
- 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* 44: 71–86.
- MANRESA, Mireia (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Tesi doctoral no publicada, dirigida per la Dra. Teresa Colomer, Universitat Autònoma de Barcelona.

- MANRESA, Mireia (2010). “Com parla el lector adolescent sobre els textos literaris que llegeix?”. Dins O. Guash i M. Millian (eds.), *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües. Recerca per a nous contextos* (p.47-59). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- MANRESA, Mireia (2011). Retrat del lector literari feble: del desert a l'oasi de lectura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 53: 12-24.
- 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, Deseembre 2005.
- MARSH, Jackie i MILLARD, Elaine (2000). *Literacy and Popular Culture. Using Children's culture in the classroom*. California: SAGE.
- MARSH, Jackie i MILLARD, Elaine (2006). *Popular Literacies, Childhood and Schooling*. Londres: RoutledgeFalmer.
- MARTÍ, Francina (2009). “Estrategias y actitudes críticas para leer páginas web”. Dins D. Cassany (coord.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (p.207-216). Barcelona: Paidós Educador.
- MARTÍN, Antonio V. i MUÑOZ, J. Manuel (2009). “Hábitos lectores y uso del tiempo libre en adolescentes. Análisis descriptivo”. Dins S. Yubero, J. A. Caride i E. Larrañaga (coord.), *Sociedad Educadora, Sociedad Lectora. XXII Seminario Interuniversitario de pedagogía social. Cuenca, 3-5 de setiembre, 2008* (p.281-290). Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla–La Mancha.
- MARTÍNEZ, Quilo (1996). *Aprenquem a llegir la publicitat*. Barcelona: Eumo.
- MAYBIN, Janet (2000). “The New Literacy Studies: context, intertextuality and discourse”. Dins D. Barton, M. Hamilton i R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and Writing in Context* (2004, p.197-209). Nova York: Routledge.
- MAYBIN, Janet (2007). Literacy Under and Over the Desk: Oppositions and Heterogeneity. *Language and Education* 21 (6): 515-530.
- McCARTHEY, Sarah J. (2001). Identity Construction in Elementary Readers and Writers. *Reading Research Quarterly* 36 (2): 122-151.
- McCARTHEY, Sarah J. (2002). *Student's Identities and Literacy Learning*. Newark: International Reading Association (Literacy Studies Series).
- McCARTHEY, Sarah J. i MOJE, Elisabeth B. (2002). Identity Matters. *Reading Research Quarterly* 37: 228-237.
- MEAD, Margaret (1931). *Educación y cultura en Nueva Guinea. Estudio comparativo de la educación entre los pueblos primitivos* (1985). Barcelona: Paidós. [Títol original: *Growing up in New Guinea. A comparative study of primitive education*. Londres: George Routledge].

- MEEK, Margaret (1971). *En torno a la cultura escrita* (2004). Mèxic: Fondo de Cultura Económica. [Títol original: *On Being Literate*. Londres: The Bodley Head].
- MEEK, Margaret (1992). “Ajudant els lectors”. Dins T. Colomer (coord.) *et al.*, *Ajudar a llegir: la formació lectora a primària i secundària* (p.129-149). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona & Barcanova.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000). *Proyecto PISA: Pruebas de Comprensión Lectora*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- MIKULECKY, Larry (1978). Aliteracy and a changing view of reading goals. Actes de *Annual Meeting of the International Reading Association*, Houston, Texas.
- MOJE, Elisabeth B. (2000). “To be part of the Story’: The Literacy Practices of Gangsta Adolescents. *Teachers College Record* 102 (3): 651–690.
- MOJE, Elisabeth B. (2002). But where are the youth? On the value of integrating youth culture into literacy theory. *Educational Theory* 52 (1): 97-120.
- MOJE, Elisabeth B. (2006). “Integrating Literacy into the Secondary School Content Areas: An Enduring Problem in Enduring Institutions”. Paper presentat a *Toward the improvement of Secondary School Teaching and Learning: Integrating Language, Literacy and Subject Matter*. University of Michigan, 6 de Març.
- MOJE, Elisabeth B. (2007). “Youth Literacy, Culture and Identity”. Dins J. Flood; D. Lapp; S. B. Heath i V. Chou (eds.), *Handbook of Research on Teaching literacy through the communicative and visual arts, volume II* (p. 207-219). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- MOJE, Elisabeth B.; CIECHANOWKSI, Kathryn M.; KRAMER, Katherine; ELLIS, Lindsay; CARRILLO, Rosario; COLLAZO, Tehani (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly* 39 (1): 38-70.
- MOJE, Elisabeth B. i LUKE, Allan (2009). Literacy and Identity : Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly* 44 (4): 415-437.
- MOJE, Elisabeth B.; PEYTON, Josephine; READENCE; John E.; MOORE, David W. (2000). Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43 (5): 400-410.
- MOLL, Luis (1992). “Literacy research in community and classrooms: A sociocultural approach”. Dins R. Beach, J. Green, M. Kamil, T. Shanahan

- (eds.), *Multidisciplinary perspectives in literacy research* (p.211-244). Urbana: National Council of Teachers of English.
- MOORE, David W.; ALVERMANN, Donna E.; HINCHMAN, Kathleen A. (eds.) (2000). *Struggling Adolescent Readers. A collection of Teaching Strategies*. Newark: International Reading Association.
- MOORE, David W. i CUNNINGHAM, James W. (2006). “Adolescent Agency and Literacy”. Dins D. E. Alvermann, K. A. Hinchman, D. W. Moore, S. F. Phelps, D. R. Waff (eds.), *Reconceptualizing the literacies in Adolescent’s Lives* (2a ed., p. 129-146). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MOSS, Gemma (2001). Seeing with the camera: analysing children’s photographs of literacy in home. *Journal of Research in Reading* 24 (3): 279–292.
- NAGLE, Jane P. (1999). Histories of success and failure: Working class student’s literacy experiences. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43 (2): 172-185.
- NILES, Karen (1997). Following a struggling reader: A case study. *Actes del 47th Annual Meeting of the National Reading Conference*, Scottsdale, AZ.
- OGBU, John U. (1981). “Etnografía Escolar. Una aproximación a nivel múltiple”. Dins H. M. Velasco, F. García i A. Díaz (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (2ª reimpr. 2ª ed., 2006, p. 145-174). Madrid: Trotta. [Traducció de: *Argonauts of the Western Pacific: A Account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Londres: Dutton, 1961].
- PAHL, Kate (2005). Narratives, artefacts and cultural identities: An ethnographic study of communicative practices in homes. *Linguistics and Education* 15: 339-358.
- PAHL, Kate (2007). Timescales and ethnography: understanding child’s meaning-making across three sites, a home, a classroom and a family literacy class. *Ethnography and Education* 2 (2): 175-190.
- PAHL, Kate (2008). “The ecology of literacy and language: discourses, identities and practices in homes, schools and communities”. Dins A. Creese, P. Martin i N.H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education Vol. 9: Ecology of Language* (2a ed., p. 305-315). Springer Science & Bussines Media LLC.
- PAHL, Kate (2010). “Changing literacies. Schools, Communities and Homes”. Dins J. Lavia i M. Moore (eds.), *Cross-Cultural Perspectives on Policy and Practice. Decolonizing Community Contexts* (p.58-71). Londres: Routledge: Londres.
- PAHL, Kate i ROWSELL, Jennifer (2005). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. Cornwall: Paul Chapman.
- PAHL, Kate i ROWSELL, Jennifer (2006). *Travel Notes from the New Literacy Studes. Instances of Practice*. Cromwell: Multilingual Matters.

- PAPEN, Uta (2005). *Adult Literacy. More than Skills*. Oxon: Routledge.
- PATERSON, Patricia O. i ELLIOTT, Lori N. (2006). Struggling reader to struggling reader: High School student's responses to a cross-age tutoring program. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 49 (5) : 378-389.
- PERONI, Michel (1988). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura* (2003). Mèxic: Fondo de Cultura Económica. [Títol original: *Histoires de lire. Lecture et parcours biographique*. Paris: Centre Pompidou].
- PETIT, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (reimpr.). Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, Michèle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- PLEASANTS, Heather M. (2008). "Negotiating Identity Projects: Exploring the Digital Storytelling Experiences of Three African American Girls". Dins M. L. Hill i Lalitha Vasudevan (eds.), *Media, learning and sites of possibility* (p.205-233). Nova York: Peter Lang.
- POVEDA, David (2004). Shared Experiences and Narrative Positioning in the Classroom. *Narrative Inquiry* 14 (2): 395-419.
- POVEDA, David (2005). Pilar y Sonia. Posicionamientos intergeneracionales sobre la educación. *Spanish in context* 2 (2): 231-247.
- POVEDA, David (2007). Discurso, conocimiento social e identidad en un grupo de iguales gitano. *Revista de Antropología Social* 16: 297-324.
- PRENSKY, Marc (2007). *Digital game-based learning*. St. Paul: Paragon House.
- PRIOR, Lindsay (2003). *Using Documents in Social Research*. New Delhi: Sage.
- PRIOR, Paul i SHIPKA, Jody (2003). "Chronotopic Lamination: Tracing the Contours of Literate Activity". Dins Ch. Bazerman i D. R. Russel (eds.), *Writing selves, writing societies: Research from activity perspectives* (p. 180-238). Fort Collins: WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity.
- PULIDO, Rafael A. (1995). Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses. *Temps d'educació* 14(2).
- RAYNER, Keith; JUHASZ, Barbara J.; POLLATSCK, Alexander (2005). "Eye Movement During Reading". Dins M. J. Snowling i Ch. Hulme (eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (p. 79-97). Cornwall: Blackwell.
- REEVES, Anne R. (2004). *Adolescents Talk About Text. Exploring Resistance to and Engagement with text*. Newark: International Reading Association.
- RICHARDSON, Laurel i St. PIERRE, Elisabeth Adams (2005). "Writing. A method of Inquiry". Dins N. Denzin i Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3a ed., p.959-978) Thousand Oaks: Sage.

- ROOZEN, Kevin (2009). “*Fan Fic-ing* English Studies: A Case Study Exploring the Interplay of Vernacular Literacies and Disciplinary Engagement”. *Teaching in the Teaching of English* 44 (2): 136-169.
- ROWSELL, Jennifer i PAHL, Kate (2007). Sedimented identities in texts: Instances of practice. *Reading Research Quarterly* 42 (3): 388-401.
- SANMARTÍN, Ricardo (2000). *Antropología sin fronteras. Ensayos en honor a Carmelo Lisón*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- SANZ, Glòria (2008). *Esriptura jove a la xarxa. Exploració de les pràctiques vernacles adolescents a Internet*. Llicència d'estudis dirigida per Daniel Cassany. Recuperat el 4 de març de 2011, a <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/gracl/LC/biblio/gsmem.pdf>
- SARLAND, Charles (1991). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta* (2003). Mèxic: Fondo de Cultura Económica. [Títol original: *Young People Reading: Culture and Response*. Buckingham: Open University Press]
- SCRIBNER, Sylvia i COLE, Michael (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SHANHAN, Timothy (2002). “Research Synthesis: Making Sense of the Accumulation of Knowledge in Reading”. Dins M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson i R. Barr (eds.), *Methods of literacy Research. The methodology chapters from the Handbook of Reading Research III* (p.133-150). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SHERMAN, Robert R. i WEBB, Rodman B. (eds.) (1988). *Qualitative Research in Education: Forms and Methods*. Lewes: Falmer Press.
- SHUY, W. Roger (ed.) (1977). *Linguistic Theory: GAT can it say about reading?* Newark: International Reading Association.
- SILVERMAN, David (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook* (2a reimpr., 2001). Londres: Sage.
- SMITH, Frank (1971). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.
- SMITH, Frank (1978). *Para darle sentido a la lectura* (1990). Madrid: Editorial Visor. [Títol original: *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press].
- SMITH, Michael W. i WILHELM, Jeffrey D. (2002). ‘*Reading don’t fix no Chevys*’: *Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- SOLÉ, Isabel (1992). *Estrategias de lectura* (14ª ed., 2003). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona — Graó.
- SPRADLEY, James (1979). *The ethnographic interview*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.

- SRIVASTAVA, Ravindra N. i GUPTA, Radhey S. (1983). A linguistic view of literacy. *Journal of Pragmatics* 7 (5): 533–549.
- STAPLES, Jeanine M. (2008). ““Are We Our Brothers’ Keepers?”: Exploring the Social Functions of Reading in the Life of an African American Urban Adolescent”. Dins M. L. Hull i L. Vasudevan (eds.), *Media, Learning and Sites of Possibility* (p.57-72). Nova York: Peter Lang.
- STEBBINS, Robert A. (2003). “Sport and Leisure”. Dins L. T. Reynolds i N. J. Herman-Kinney (eds.). *Handbook of symbolic interactionism* (p.875-891). Walnut Creek: Altamira Press.
- STREET, Brian (1984). *Literacy in theory and practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge University Press.
- STREET, Brian (1993). “Introduction: The New Literacy Studies”. Dins B. Street (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (p.1-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- STUBBS, Michael, (1980). *Language and literacy. The sociolinguistics of reading and writing*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- TAYLOR, Steve J. i BOGDAN, Robert (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1987). Barcelona: Paidós. [Títol original: *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search of Meanings*. Nova York: John Willey and Sons].
- TEALE William H. i SULZBY, Elisabeth (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- THOMAS, Angela (2007). *Youth Online. Identity and Literacy in the Digital Age*. Nova York: Perter Lang.
- TIMMESCH, Tim (1984) (ed.). *Aliteracy: People who can read but won't*. New York: AEI Press.
- TOVANI, Cris (2000). *I Read It, but I Don't Get It. Comprehension Strategies for Adolescent Readers*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- TUSÓN, Amparo (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel (Practicum).
- TUSTING, Karin; IVANIC, Roz i WILSON, Anita (2000). “New literacy studies at the interchange”. Dins D. Barton, M. Hamilton i R. Ivanic (eds.), *Situated literacies: reading and writing in context* (p.210-218). Londres: Routledge.
- van DIJK, Teun A. (1998). *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. Trowbridge: Sage.
- van DIJK, Teun A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel (Practicum).
- van LIER, Leo (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A sociocultural Perspective*. Norwell: Dordrecht Kluwer Academic Publishers.

- VIDARTE, Francisco Javier (2006). *¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía*. València: Tirant Lo blanc.
- VIGOTSKI, Lev S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- VRYAN, Kevin D.; ADLER, Patricia A.; ADLER, Peter (2003). "Identity". Dins L. T. Reynolds i N. J. Herman-Kinney (eds.), *Handbook of Symbolic Interaction* (p.367-390). Walnut Creek, CA: Alta Mira.
- WEINSTEIN, Susan (2007). A love for the thing: The pleasures of rap as a literate practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 50 (4): 270-281.
- WILLIAMS, Bronwyn T. (2006). Metamorphosis hurts: Resistant students and myths of transformation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 50 (2): 148-158.
- WILLIAMS, Bronwyn T. (2009). *Shimmering Literacies: Popular Culture and Reading and Writing Online*. Nova York: Peter Lang Publishing.
- WILLINSKY, John (1990). *The New Literacy. Redefining Reading and Writing in the Schools*. Londres: Routledge, Chapman & May.
- WILSON, Anita (2000). "There is no escape from Third-Space Theory. Borderland Discourse and the In-Between Literacies of Prison". Dins D. Barton, M. Hamilton i R. Ivancic (eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (2004, p.54-69). Nova York: Routledge.
- WODAK, Ruth (2001). "The discourse-historical approach". Dins G. Weiss i R. Wodak (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (3a reimpr., 2005; p.63-95). Londres: Sage.
- WOHLWEND, Karen E. (2009). Damsels in Discourse: Girls Consuming and Producing Identity Texts Through Disney Princess Play. *Reading Research Quarterly* 44 (1): 57-83.
- WOODS, Peter (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (3ª ed., 2003). Barcelona: MEC & Paidós Ibérica. [Títol original: *Inside Schools. Ethnography in Schools*. Londres i Nova York: Routledge & Kegan Paul].
- WORTHAM, Stanton (2004). From Good Student to Outcast: The Emergence of a Classroom Identity. *Ethos* 32 (2): 164-187.
- WORTHAM, Stanton (2006). *Learning Identity. The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Nova York: Cambridge University Press.
- YIN, Robert K. (1984). *Case study research*. (3a ed., 2003). Beverly Hills: Sage.
- ZAVALA, Virginia (2002). *Desencuentros con la escritura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico-IEP.
- ZAVALA, Virginia i CÓRDOVA, Gavina (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

CONTINGUT DE L'ANNEX DIGITAL

ANNEX 1: Documents de gestió de la recerca

- D1_Carta de compromisos i deures dels participants (per Arnau)
- D2_Carta de compromisos i deures dels participants (amics de l'Arnau)
- D3_Carta de compromisos i deures dels altres participants
- D4_Rebut pagament_amics de l'Arnau
- D5_Rebut pagament_entrevista en parella
- D6_He rebut els materials_exemple
- D7_Invitació acte tesina per Arnau
- D8_Invitació acte tesina per Jaime

ANNEX 2: Converses

- C1 ARNAU 12-03-07
- C2 ARNAU 21-03-07
- C3 ARNAU I JAIME 08-05-07
- C4 POL 25-06-07
- C5 JOANA I JOAN 02-07-07
- C6 ARNAU 10-09-07
- C7 ARNAU 7-02-08
- C8 JAIME 15-3-08
- C9 JAIME 20-7-08
- C10 ARNAU 23-7-08
- C11 FERRAN 3-07-08
- C12 MANUEL 3-07-08
- C13 ARNAU 21-01-09
- C14 ARNAU I MÒNICA 26-02-09
- C15 FERRAN 3-3-09
- C16 FERRAN 10-3-09
- C17 MANUEL 11-3-09
- C18 FERRAN I ARNAU 20-3-09
- C19 FERRAN 24-06-09
- C20 ARNAU I FERRAN 24-6-09
- C21 MANUEL 4-1-10_triangularió
- C22 ARNAU 29-3-10_triangularió
- C23 JAIME 30-3-10_triangularió_1
- C24 FERRAN 3-4-10_triangularió
- C25 JAIME 30-3-10 _triangularió_2

ANNEX 3: Fotografies

- F1_C1 ARNAU 12-03-07

F2_C2 ARNAU 21-03-07_biblioteca miqel gibert_1
F3_C2 ARNAU 21-03-07_biblioteca miqel gibert_2
F4_C2 ARNAU 21-03-07_biblioteca miqel gibert_3
F5_C2 ARNAU 21-03-07_biblioteca miqel gibert_4
F6_C2 ARNAU 21-03-07_biblioteca miqel gibert_5
F7_C2 ARNAU 21-03-07_biblioteca miqel gibert_6
F8_C2 ARNAU 21-03-07_biblioteca miqel gibert_7
F9_C2 ARNAU 21-03-07_biblioteca miqel gibert_8
F10_C2 ARNAU 21-03-07_biblioteca miqel gibert_9
F11_C2 ARNAU 21-03-07_biblioteca miqel gibert_10
F12_C3 ARNAU I JAIME 8-5-07_context bar_1
F13_C3 ARNAU I JAIME 8-5-07_context bar_2
F14_C5 JOANA I JOAN 2-7-07_habitació arnau
F15_C5 JOANA I JOAN 2-7-07_biblioteca personal_1
F16_C5 JOANA I JOAN 2-7-07_biblioteca personal_2
F17_C21 MANUEL 4-1-10_reportatge habitació i warhammer
F18_C22 ARNAU 29-3-10_llegint el diari al bar pepe
F19_C22 ARNAU 29-3-10_institut miqel gibert
F20_C22 ARNAU 29-3-10_bar pepe
F21_C24 FERRAN 3-4-10_bar
F22_C24 FERRAN 3-4-10_institut miqel gibert

ANNEX 4: Artefactes d'identitat en paper (AIP)

AI_1_C11_un dia en la playa
AI_2_C11_fabio como siempre en nuestras despedidas una cartita
AI_3_C11_dice la mireia que intente
AI_4_C11_para fabio de adri
AI_5_C11_sie sind der beste
AI_6_C11_wenas fabiete acabo de recibir tu carta
AI_7_C14_gràcies papà y mamá
AI_8_C16 FERRAN 13-03-09_apunts i treballs llengua castellana
AI_9_C16 FERRAN 12-03-09_apunts i treballs psicologia
AI_10_C17 MANUEL 11-03-09_Treball sobre Aigües encantades
AI_11_C17 MANUEL 11-03-09_Treball de recerca_La vida del meu besavi
AI_12_C18 FERRAN I ARNAU 20-3-09_hola adri ma fa 1 pal INCREIBLE
AI_13_C18 FERRAN I ARNAU 20-3-09_manual nespresso
AI_14_C18 FERRAN I ARNAU 20-3-09_apunts nespresso jefa
AI_15_C18 FERRAN I ARNAU 20-3-09_apunts nespresso arnau
AI_16_C20 ARNAU I FERRAN 29-6-09_en 1 rincón de mi cabeza
AI_17_C20 ARNAU I FERRAN 29-6-09_wenas onchu he decidido escribirte una kartita_
AI_18_C20 ARNAU I FERRAN 29-6-09_wenas ya he recibido tu karta
AI_19_C20_Eis mira, no puedo decirtelo a la cara
AI_20_C20_Te parecera raro que te escriba
AI_21_C20_Fabio para Adri
AI_22_De Fabio para Adri
AI_23_C22 ARNAU 29-3-10_tic-tac_paraules d'un adolescent

