

# Llegir per a ensenyar a llegir

Francesc Garreta

*L'article fa una crítica de la pràctica educativa als nivells d'ensenyament d'infantil i primària pel que fa a la utilització de la literatura com a eina de coneixement.*

*Reconeix l'educador com un referent fonamental en el desenvolupament de l'hàbit lector dels alumnes i, per això, proposa una profunda revisió dels principis teòrics i metodològics de aquesta pràctica.*

*Assenyala aspectes que caldria revisar, com ara el de l'experiència lectora del mateix mestre que té la responsabilitat, no tan sols d'ensenyar a llegir i a escriure, sinó de formar bons lectors.*

## L'estat de la qüestió

**A**prendre a llegir constitueix un dels reptes fonamentals del nostre temps. L'era de la comunicació exigeix més capacitat d'interpretació del nostre món, capacitat que s'adquireix mitjançant la lectura. Llegir representa la possibilitat d'eixamplar l'experiència de vida, ens ensenya els diversos llenguatges de l'experiència humana i, per això mateix, ens exercita en la labor hermenèutica de traducció i interpretació de les múltiples gramàtiques humanes.

El sistema educatiu de l'Estat espanyol, ara com ara, no garanteix que un alumne, en acabar els estudis de batxillerat, tingui format l'hàbit lector, un gust en la lectura i, encara menys, que entengui per a què serveix la literatura.

Els estudiants que han decidit preparar-se per a, ser mestres, en arribar a la Universitat, en la seva gran majoria assenyalen l'experiència en relació amb la literatura com un fet desagradable, la qualifiquen de malson, de record incòmode i, en general, veuen el fet de llegir literatura sense sentit. Intueixen que n'hi deu haver algun, però en general el desconeixen. D'una manera gairebé absoluta assimilen el fet de llegir amb el concepte d'obligatorietat. Ningú no parla de llegir, sinó de llegir *per a*: per a respondre unes preguntes, per a fer un treball, per a superar un examen. La idea de llegir deslligada de tota obligació, la desconeixen, o no la coneixen en l'àmbit educatiu.

Aquella minoria que manifesten posseir un gust lector a partir del seu hàbit més o menys quotidià, assenyalen, sempre, la presència d'uns pares i mares, d'un mestre que els l'ha generat, guiat i acompanyat en aquesta construcció. Si més no, un adult que ha estat model i estímulo a seguir. En aquest sentit es fa evident la importància de la figura de l'adult educador en el procés de formació de bons lectors.

Així doncs, trobem dos models en l'experiència de la lectura de l'alumnat. D'una banda, la provinent dels professors que apliquen una educació basada en el seguiment d'un programa sense que, en cap moment, hi intervingui ni hi participi la pròpia experiència com a lectors. Un model basat generalment en el discurs (*cal llegir, has de llegir...*) i en activitats més o menys relacionades amb el llibre i que generalment creen un rebuig immediat en coincidir aquest sentit d'obligatorietat i de superació d'obstacles amb una edat poc procliu al concepte imperatiu.

D'una altra, el model del mestre que, sotmès o no a una programació, és capaç de posar-se al capdavant i acompanyar l'alumne en el seu procés d'aprenentatge. Un mestre que, en comptes de fer llegir, llegeix, que, en comptes d'imposar, convida i sedueix amb la pròpia experiència com a lector, que, en comptes de lligar l'objecte del plaer a sistemes de control, ensenya a responsabilitzar-se davant el fet artístic, un mestre que, en definitiva, mostra la lectura com a possibilitat d'ampliar l'experiència de món. Un descobriment que fa possible el fet de responsabilitzar-se davant el fet artístic. Un model de mestre que, en definitiva, mostra la literatura com una eina de creixement per a constituir persones lliures, capaces d'entendre i de respondre. Aquest tipus de model només el constitueix aquell mestre que és bon lector.

Diguem-ho ras i curt: un mestre que no llegeix, un mestre que no té un gust format no pot ser mestre. No ens podem constituir en model per als altres, en quant no podem donar allò que no tenim.

### Un llenguatge si més no sospitos

Els manuals, els articles, els títols de cursos i actes sobre la literatura infantil massa sovint estan replets d'expressions com ara l'«Aventura de llegir», el «Goig de llegir», el «Plaer de la lectura», etc.<sup>1</sup> I ho estan amb una freqüència i quantitat sospitoses. Un excés que ens fa dubtar i que ens remet sense remei a preguntar per què insistim tant en l'aspecte «lúdic» com a principi.

¿No deu pas ser que aquesta insistència a oferir un plaer apriorístic derivat de l'exercici lector abunda més com menys l'hem experimentat en nosaltres? ¿No deu pas ser que molts mestres han de començar i educar un hàbit que no posseeixen ni han experimentat?

Estic convençut que l'adjectiu *lúdic* ha fet molt de mal en el camp de l'ensenyament. I no tan sols en el de l'ajut a crear un hàbit lector i en l'educació a partir de la literatura, sinó també en general en tota l'educació. Aquí, però, em limito a considerar-ho des del punt de vista de la literatura com a eina de coneixement.

El fet és que la pràctica educativa d'algunes matèries del coneixement no considerades ciència, les que estan en el camp de les humanitats, ha anat acumulant davant dels coneixements empírics un determinat complex en l'ensenyant que alhora ha generat un llenguatge justificatiu gairebé de la pròpia existència i utilitat. Un llenguatge que encara trobem tant en l'àmbit acadèmic com en el de la vida quotidiana.

Sorpren, en èpoques com la nostra, de creixent complexitat del pensament, de propostes convergents i de clara necessitat de coincidència i contrast de diferents matèries del saber, actituds com la d'alguns pares que, davant d'un fill que llegeix, facin distinció entre el fet de llegir literatura, ficció, com a exercici únicament evasiu, gairebé de pèrdua de temps, com a màxim de passatemps, i el fet de llegir un manual, un

<sup>1</sup> El diccionari més consultat de literatura infantil que hi ha publicat en llengua castellana es titula *Bienvenidos a la Fiesta* (CIE Dossat, 2000).

assaig, etc., que sempre tindrà una translació pràctica, tangible, en el camp corresponent.

Aquest complex ha generat el temor d'avorrir i, alhora, la inseguretat en la transmissió d'allò que tenim entre mans. Hem abusat de les paraules *lúdic, joc, diversió, aventura, plaer* en el camp de l'ensenyament. Molts aprenentatges no són divertits en si mateixos, ni constitueixen cap joc. En qualsevol cas, el plaer, el gust, la diversió seran conseqüència d'un procés que és el que ens cal aprendre, sense haver-nos de justificar. No podem posar el carro davant els bous. No podem confondre aprenentatge d'un procés amb allò que n'extraïem o n'obtenim.

Tant el llenguatge clarament edulcorat, com el justificatiu que adreçem als estudiants a les classes, ens hauria de fer qüestionar la seva presència. Expressions com les que acabem de reproduir hi predominen amb tanta freqüència que el seu excés el fa altament sospitos i, per tant, significatiu. Per què insistim tant en el fet que llegir és una aventura? Per què repetim tant que llegir és un plaer? ¿Cal dir, cal subratllar allò que suposem, allò que és evident? ¿No deu pas ser que hi insistim tant perquè no acabem de veure'n el vertader sentit? Perquè no ens ho acabem de creure? ¿No deu pas ser, més aviat, que provenim d'una mala experiència educativa, fins i tot d'una no-experiència lectora i que allò que estem fent amb l'abús d'aquest llenguatge és daurar la píndola?

Penso que cal esbandir aquest llenguatge d'una vegada per totes del camp de l'educació, perquè, a més de no menar enlloc que no sigui a una prompta frustració del futur lector, no fa sinó mostrar el buit que hi ha en qui el fa servir, un buit d'allò que mai no ha experimentat, de la manca d'un propi gust format, d'un propi gust practicat.

Què cal dir, doncs, es pregunten molts, si aquest no ha de ser el discurs? Si abandonem aquestes paraules, plaents a l'oïda, però que no menen enlloc, ¿com podem abandonar aquest llenguatge que ens han proporcionat la falsa seguretat? Ens preguntem si no és hora de dir-nos que potser no cal cap discurs. Que el discurs no ha ajudat mai a crear hàbit ni gust lector. Com tampoc no els ha proporcionat l'obligació. Ambdues formes, la del discurs i la de l'obligació, són les grans mostres del fracàs de l'educador. Perquè també totes dues no menen enlloc.

¿No és hora que la classe educadora encari seriosament un fet de tanta responsabilitat i, en aquest sentit, entengui que llegir no és cap plaer, ni cap aventura, ni cap festa, que llegir és un treball, un treball que

hem d'ensenyar a fer, un treball que només podem ensenyar a fer fent-lo i que el primer subjecte a educar, si volem educar, és un mateix? Amb quin dret fem llegir, recomanem llegir, exigim llegir, si nosaltres no llegim? ¿Com pretenem crear un hàbit lector en els altres si no és a partir d'entendre el sentit de tal hàbit? ¿I com podem entendre aquest sentit sense haver-lo descobert? ¿No seria hora que ens preguntéssim què és això de la literatura, per a què serveix, quin significat té llegir?

La lectura, l'acte de llegir, constitueix un treball que els homes realitzem de cara a la interpretació del text. I ens cal entendre'l fins i tot en el sentit com entenem el concepte de treball. Transformar una primera matèria per a obtenir-ne un producte.

Ens cal educar en aquest aprenentatge, aplicant-hi intel·ligència, sensibilitat i, com deia Nabokov<sup>2</sup> un diccionari. La intel·ligència entesa no com un grau, sinó com a l'exercici d'*inter legere*, saber llegir entre línies, més enllà d'allò escrit, que ha de derivar en l'*intus legere*, el saber a llegir *en* nosaltres, el prouistià saber-nos llegir que comporta tota lectura. I, si es tracta d'un saber, senyal que es tracta d'una capacitat que la podem ensenyar i aprendre, senyal que és a l'abast de tothom.

La sensibilitat entesa no entesa com un nivell en major o menor mesura que posseïm els humans, sinó que com l'oportunitat que ens ofereix la lectura de posar tota la nostra experiència vital al servei del text que és llegit. Com si tot allò que constituïm experiencialment cadascun dels éssers en cada moment ho poséssim al servei de la interpretació. D'aquí que tota relectura sigui una nova lectura, en tant que també nosaltres som renovats per la mateixa lectura

El principi transmissor d'aquest treball de lectura és evident que, tant en l'etapa d'Educació Infantil com en la de Primària, només pot ser transmès a partir del fet viscut per part de l'educador, de l'adult, d'aquell que hagi realitzat aquest treball en si mateix, d'aquell que estigui en possessió del propi gust. Només així, havent experimentat aquest plaer –ara sí que ho podem dir–, podem permetre que la pràctica quotidiana del fet d'ensenyar mostri aquesta possessió. L'educador en literatura serà aquell a qui hom li descobreix la passió per la lectura i no el qui exerceix només el discurs.

■<sup>2</sup> Nabokov, Vladimir, *Curso de literatura europea*, Barcelona, 1983.

“Allò que cal per fer que el nen desitgi aprendre a llegir no és el coneixement de la utilitat pràctica de la lectura, sinó la ferma creença que saber llegir obrirà davant seu un món d’experiències meravelloses, li permetrà desposseir-se de la ignorància, comprendre el món i ser amo del seu destí. Perquè és la creença la que encén la imaginació i ens dóna força per emprendre les tasques més difícils, encara que de moment un no entengui com, per exemple, la lectura li pot proporcionar totes aquestes oportunitats meravelloses”<sup>3</sup>.

### Ensenyar a narrar

En l’etapa d’Educació Infantil, aprendre aquest treball de llegir és possible i s’exerceix a partir bàsicament de dues formes: la narració i la lectura. En la primera, el conte, en especial el conte tradicional, és el gènere que troba la màxima aplicació i profit.

En aquest sentit, reservarem la narració per a la literatura oral i la lectura per als textos de tradició escrita.

Pel que fa a la narració –que és la que aplicarem en major mesura en l’etapa d’Infantil, de la mateixa manera que a Primària invertirem l’ordre i dedicarem més espai a la lectura i anirem minvant la narració–, cal que ocupi un lloc central, quotidià i gratuït.

Central, en el sentit de no deixar la narració com a funció residual o per a moments circumstancials: a darrera hora de la jornada; quan els pares vénen a recollir els fills a l’escola; en cas de pluja, quan no poden sortir a esbarjo a l’aire lliure, etc.

Quotidià, en el sentit literal. La narració no ha de constituir un premi excepcional, sinó una pràctica que posi en marxa l’exercici imaginatiu de forma diària.

Gratuït, en el sentit que no hem d’associar la narració de contes a cap tipus de feina, ja que, com acabem de dir, la lectura és una feina en si mateixa. Ni tan sols a allò que aparentment no ho sembli. El fet d’explicar un conte perquè després dibuixarem, perquè després ho relacionarem amb el que estem aprenent, perquè després en derivarem un aprenentatge determinat, etc., etc., és avançar, a l’etapa d’Infantil,

allò que els alumnes de batxillerat acabaran denunciant com un factor per a no llegir: la lectura com un procés per a superar un examen, per a fer un treball, per a respondre un qüestionari, etc. Associant feines al fet de narrar és matar l'interès envers l'objecte que ha d'originar el plaer i l'aprenentatge.

La narració que aconsegueixi aquests tres requisits aconseguirà allò que pretenem. El nen comença a crear l'hàbit lector abans no li ensenyem a llegir, de la mateixa manera que podem afirmar que el nen comença a aprendre a llegir abans d'allò que anomenem el procés d'aprenentatge lectoescriptor, o sigui, abans de desxifrar el codi alfabètic.

D'aquí l'essencial, bàsica i responsable funció del mestre de l'etapa infantil. Ensenyar a llegir, iniciar l'hàbit lector i assentar les bases del gust per la literatura. I tot això a partir de dos principis: la vivència pròpia del fet lector i la transmissió d'aquesta vivència a partir de la narració.

En l'etapa de Primària, el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, ha de ser extremadament acurat i respectuós envers els diferents individus que eduquem, per tal com es tracta d'un moment de detecció i correcció de mancances, característiques i disfuncions que podrien causar un principi de rebuig si no respectéssim la seva especificitat.

En aquesta etapa és essencial no confondre 'saber llegir' amb 'tenir format l'hàbit lector'. Massa sovint, quan no hi ha hagut una bona base en l'etapa anterior, com acabem de comentar, ens limitem a ensenyar a llegir i a empènyer el nen i el seu entorn familiar cap a aquesta pràctica. Convé que, un cop hem ensenyat a llegir, ens situem al capdavant en la pràctica lectora. Convé que deixem d'usar l'imperatiu *llegeix* per l'exemple lector, que, novament, haurà de ser quotidià i gratuït. A més, no hauré d'abusar de la insistència comprensiva del text. En aquesta etapa insistir en la comprensió de tot allò llegit provoca més rebuig que altra cosa. No tot el que llegim ha de ser comprès. I, davant de la necessitat de comprensió, hi situarem l'expressió i el comentari lliure del lector.

Per tant, l'educador, l'adult, haurà de ser qui, amb l'exemple, es posi al davant del nen per tal que aquest segueixi. I, en fer-ho, serà quan apareixerà el gaudi que aquesta pràctica comporta.

## Aprendre a llegir, aprendre a imaginar

En l'àmbit escolar ens cal retornar a la paraula. El mestre ha de recobrar el sentit del *filo*: amor a... Ha de redescobrir-ne el poder. I ha d'introduir-la de nou a l'espai de la classe. Ha de trobar-ne el gust a partir del respecte a la mateixa paraula. En aquest ús ja hi ha el primer gran aprenentatge del nen que la rep, que l'escolta. En la seva recepció descobrirem com el nen és capaç fer-la seva per a retornar-la. Un retorn que constituirà la construcció de si mateix, un retorn que constitueix la creació de la pròpia identitat i del món que ens envolta.

Això representa deixar de convertir les nostres aules en espais d'entreteniment buit. Això representa buidar les nostres aules de l'abassegador predomini de la imatge. Això representa, a partir de la paraula, permetre al nen de fer possible la construcció de les pròpies imatges.

Tant a nivell de l'etapa d'Infantil com de la de Primària hi ha un predomini massa gran de la imatge en la narració de contes. El mestre no narra ni llegeix sense el recolzament d'imatges. Fa servir les imatges com si fossin crosses per a sostenir-lo en un desequilibri provocat per la manca de confiança en la capacitat constructiva de la paraula. El fet de narrar un conte sempre va acompanyat d'imatges que el mestre mostra al nen *perquè ho entengui millor, perquè ho imagini més bé*, sense entendre que només construïm imaginativament a partir de la paraula, no pas de la imatge. Amb la imatge veiem, amb la paraula imagem<sup>4</sup>. A partir de la paraula rebuda, per tant, ens constituïm en creadors en la mateixa mesura en què ho és el mateix autor del text. *Fantasia* vol dir fer visible, i no podem fer visible allò que ja és imatge. La construcció imaginativa constitueix un dels grans aprenentatges que fem quan ens narren o ens llegeixen. L'acte imaginatiu constitueix un dels grans exercicis que cal estimular en el nen de manera constant per tal que produeixi els seus efectes a llarg termini, i és així com descobrirà el gust per a la lectura. La imaginació no és cap component infantil, sinó humà. Ens cal al llarg de tota la vida. No solament en una primera etapa vital, com una forma d'evasió.

<sup>4</sup> "Fotografiem les coses per apartar-les de la ment. Les meves històries són una forma de tancar els ulls" cita Janouch de Franz Kafka, a *Conversaciones con Kafka*, Barcelona, 1999. En el mateix sentit s'han expressat Bruno Bettelheim i Karen Zelan, a *Aprender a leer*, Barcelona, 2001.



Mitjançant la narració del conte, en especial el conte tradicional, el nen realitza una multiplicitat d'aprenentatges. No hem d'entendre el conte com una eina portadora d'un valor moral com a conseqüència final. El conte constitueix, per al nen, una font d'aprenentatges de caràcter divers i, sobretot, no necessàriament immediats. Alguns d'aquests aprenentatges els constitueix la mateixa base lingüística amb la qual narrem. Mitjançant la narració, el nen pot i ha de *sentir* –no pas entendre–, tota mena de paraules que formen el relat; paraules, la major part de les quals percebrà gràcies al context en què apareixen. Escoltar un conte, rebre un conte que ens ha de fer imaginar, no vol pas dir necessàriament entendre'n totes les paraules que el componen.

De la mateixa manera, un conte és portador d'estructures subjacents en la història, unes estructures que calen en l'ànim de l'oïdor de manera repetitiva. Unes estructures que constitueixen la gran metàfora d'unes històries que, preses només al nivell de l'anècdota, a voltes només podrien significar crueltat, violència o la gratuïtat de mons extremadament fantasiosos<sup>5</sup>.

Els mestres entenen que en l'etapa prelectora del nen, l'escola ha d'aportar-li el fet literari, de la mateixa manera que l'àmbit familiar li aporta la llengua. Massa sovint, però, aquesta aportació escolar és vista com la substitució d'una mancança, *l'hi lleigeixo perquè no sap llegir*, en comptes d'entendre-ho com un inici de l'aprenentatge lector.

El mestre ha d'entendre que, en aquesta etapa, el fet de parlar, narrar i llegir al nen ja constitueix un aprenentatge per a la parla, la pròpia narració i la lectura. El nen no aprèn a llegir quan li ensenyem la decodificació d'un codi alfabètic i la seva pronúncia, sinó quan comença a sentir a llegir els altres; per tant, molt abans dels sis anys<sup>6</sup>. Llegint al nen abans dels sis anys és com el comencem a fer lector; sentint a llegir els altres és com l'iniciem en el desig de fer-ho. De la mateixa manera que n'iniciem l'aprenentatge també n'iniciem l'educació de l'hàbit i el gust.

<sup>5</sup> Bruno Bettelheim, manté que els contes de fades ensenyen als nens a no imitar la crueltat i la destructivitat sinó a vèncer-les. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, 1999.

<sup>6</sup> Unamuno deia "Aprendí a leer escuchando"

Massa sovint observem vacil·lacions a l'hora de triar textos per als nens en la segona meitat de l'etapa d'Infantil, uns dubtes basats en els nivells de la seva comprensió lingüística. Ens cal insistir, en aquest punt, que l'adquisició del llenguatge la fem de forma inicial a partir de *sentir* les paraules, no d'*entendre-les*. Hi ha un pes excessiu del fet comprensiu en aquesta etapa prelectora del nen. El nen, en aquesta etapa, no ha d'entendre; ha de sentir. Exactament igual com es desenvolupa l'aprenentatge de la llengua materna.

Si l'adquisició de la llengua ens vingués donada pel fet d'entendre les paraules, tots seríem muts, ja que no podríem iniciar la pronúncia d'una paraula abans de la seva comprensió. I això no es produeix així, sinó justament a l'inrevés. El nen articula a partir de la imitació de sons, sense que lligui, d'entrada, significat amb significant. De la mateixa manera, cal que el nen, en la etapa prelectora, rebi tota mena de paraules, que les senti, sense necessitat de comprendre'n el significat, ja que és el moment en què està estructurant el seu pensament, i que aquesta recepció sigui abundosa i quotidiana, mitjançant la narració i la lectura per part del mestre. Donant-los paraules els ensenyem a pensar, per tal com no hi ha pensament sense llenguatge.

Fixem-nos, doncs, com, si bé la parla de l'educador ja constitueix model i ha de ser correcta en tot moment, la literatura es constitueix en contextos que proporcionen al nen l'adquisició de paraules, les quals, justament per la posició que ocupen en el discurs narratiu, mostren part del seu sentit i inicien el principi de la comprensió.

### En una societat de l'espectacle

En la nostra societat actual tot és espectacle. I això comporta dues parts: l'actor i l'espectador. A l'espectador d'avui li demanen tan sols que sigui passiu, que vegi i que senti; no l'actitud activa de qui mira i escolta. L'espectacle, a més, comporta, en general, una receptivitat col·lectiva. I en aquest sentit la nostra època és més romana, *panem et circensis*, que grega. L'espectacle ja no és viscut a partir de ser mirat i escoltat en col·lectivitat com a formes d'adreçar-se cap a la catarsi, potser perquè l'espectacle ja no és vehiculador dels grans relats que ens signifiquen. Avui l'espectacle és ofert de manera múltiple i simultània, i origina confusió de veus, fragmentació de realitats i mirades, és trencador de l'orde sintàctic que atorga sentit a la narrativitat i mena a la confusió. Una imatge d'això la tenim en la pràctica del zàping televisiu, constructor d'una no-narrativitat, d'una espasmòdica frag-

mentació de fragments, d'un sense sentit. En definitiva, ens hem creat un món que origina soroll, i on cal fer un esforç per a mirar d'entendre alguna cosa amb sentit.

És en aquest medi que la lectura viu i perviu. I és en aquest medi en el que ens cal educar per a la lectura. La lectura exigeix educar l'actitud davant del llibre. És el lector que amb el seu treball interpretatiu, de lectura, atorga vida al text. Si a l'espectacle d'avui li exigim immediatesa, resultats immediats, ens cal aprendre que la lectura pot donar un profit lent o a llarg termini; si a l'espectacle li exigim rapidesa, la lectura vol lentitud; si l'espectacle el volem lleuger, superficial, la lectura exigeix porositat i profunditat; si l'espectacle el rebem generalment en comunitat, la lectura l'acostumem a practicar de forma individual.

Ens cal, doncs, educar uns valors que socialment no són valorats, ni tan sols tinguts en compte: la soledat del lector, l'atenció al text, l'atenció a nosaltres mateixos en quant lectors, la profunditat, la lentitud...

Massa sovint trobem en els nostres alumnes l'actitud passiva de l'espectador en obrir un llibre. Massa sovint trobem l'expressió de decepció davant d'una espera no acomplerta: «aquest llibre no m'enganxa», una expressió indicativa de l'actitud passiva, de qui espera rebre; d'espectador. I, d'un llibre, no n'hem d'esperar res que nosaltres no hi vulguem trobar. Ens cal educar a llegir començant per com prenem un llibre. A entendre l'actitud activa, de treball que representa llegir. Obrir un llibre suposa anar a l'encontre de. L'escriptor, oferint-nos el text, ha fet la meitat del camí. Llegir suposa anar al seu encontre, suposa fer l'altra part del camí i, per tant, una actitud activa i no pas passiva. En llegir, realitzem un acte creador en tanta i igual mesura com ho ha fet l'autor. Ell ens proposa el text, la laboriosa, poderosa construcció d'un text. A nosaltres, lectors, ens cal predisposar-nos a l'activitat imaginativa que exigeix intel·ligència i sensibilitat, ens cal constituir-nos en el "lector intel·ligent" de Nabokov.

Quan descobrim aquest acte creatiu i, sobretot, quan el descobrim en nosaltres, la lectura esdevé molt més atractiva que l'espectacle passiu.

El sistema educatiu, el bon sistema educatiu, si vol aconseguir això, no pot fer servir mètodes propis de la cultura de masses. Cal que reprengui el sentit de la *traditio*, el traspàs a partir de l'experiència de qui es posa al capdavant.

## ABSTRACT

El artículo realiza una crítica de la práctica educativa en los niveles de enseñanza infantil y primaria en lo que respecta a la utilización de la literatura como herramienta de conocimiento. Reconoce el educador como un referente fundamental en el desarrollo del hábito lector de los alumnos y, por ello, propone una profunda revisión de los principios teóricos y metodológicos de dicha práctica. Indica aspectos que deberían revisarse, como por ejemplo el de la experiencia lectora del mismo maestro que tiene la responsabilidad, no solamente de enseñar a leer y a escribir, si no de formar buenos lectores.

Without ignoring the difficulties that teachers have, this lecture wants to emphasize some of the pleasures involved in the teaching task. They are fundamental things, but so elemental that they can easily go unnoticed. Moreover, the changes in educational theories and laws in the last few years have deprived us of the language needed to talk about them. Appealing to common sense and to certain classical authors, the text encourages Teacher Training students to rediscover and cultivate the pleasures of their profession.