

Literatura com a experiència. Una proposta per a treballar l'educació literària

Àngel Costa i Gil

Investigador predoctoral al Departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la Universitat de Barcelona.

Rebut: 05.11.2024 – **Acceptat:** 08.01.2025

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.62.504984>

Resum

Literatura com a experiència. Una proposta per a treballar l'educació literària

Tradicionalment, la literatura s'ha estudiat des d'un punt de vista historicista. Tanmateix, el nou currículum competencial de la Generalitat de Catalunya obre la porta a tractar-la com una experiència. Aquest article exposa el mètode que segueix l'Aula de Literatura i Meditació de la Universitat de Barcelona: combinar pràctiques meditatives inicials amb una conversa col·lectiva al voltant de l'obra literària, que permeti una comprensió més global i significativa del text.

Paraules clau: literatura, meditació, mindfulness, educació literària.

Abstract

Literature as experience. A proposal for working on literary education

Traditionally, literature has been studied from a historicist point of view. However, the new Generalitat de Catalunya's competency curriculum opens the door to treating it as experience. This article exposes the method followed by the Literature and Meditation Classroom of the University of Barcelona: combining initial meditative practices with a collective dialogue around the literary work, which allows a more global and meaningful understanding of the text.

Keywords: literature, meditation, mindfulness, literary education.

La importància de la lectura

“La literatura és una manera d'emparaular l'experiència humana, de xifrar i transmetre la seva infinita complexitat i varietat.”
 (Albert Soler, *Aula de Literatura i Meditació*)

Des de l'aprovació i entrada en vigor del nou currículum competencial, s'han succeït una sèrie de debats sobre la idoneïtat i la manera de treballar els clàssics literaris a

secundària. Els beneficis que la lectura té a escala cognitiva, pedagògica i lingüística són nombrosos, com ara l'obertura i eixamplament de la ment, l'educació en valors (com la tolerància, el respecte o la diversitat), el coneixement del món i de l'univers de l'individu o l'aprenentatge inconscient de la sintaxi, l'ortografia i altres elements discursius. Alhora, la lectura i l'estudi dels clàssics permet a l'alumnat integrar-se plenament en la nostra comunitat lingüística, i el convida a ser partícip de la tradició literària. L'ensenyament de la literatura, doncs, és una eina de coneixement cabdal per a la construcció personal de l'alumnat, i ha de ser un recurs indispensable per a treballar les diferents habilitats lingüístiques i comunicatives que han d'adquirir a final d'etapa. Tanmateix, com podem fer-ho d'una manera significativa, motivadora i engrescadora per a l'alumnat? La clau de tot plegat rau en l'enfocament d'aquest estudi, que ha de transitar d'un model historicista cap a un altre d'experiencial.

Didàctica de la literatura

Des de fa més de cent anys, amb la consolidació de la industrialització i la universalització de l'educació, la literatura ha aparegut successivament en els diferents plans d'estudis oficials del que ara coneixem com educació bàsica. Sovint, la literatura s'hi tracta com una matèria més, però generalment acompanya l'assignatura de Llengua, “com un complement o poc més” (Prats, 2020: 9), acostumant-se a quedar relegada a un segon terme. Això és degut al fet que, en aquesta assignatura, es prioritza l'aprenentatge de les estructures lingüístiques i es qüestiona sovint la “utilitat” de conèixer la tradició literària, entesa com l'aprenentatge i la lectura dels grans clàssics i dels principals escriptors del país (Prats, 2020: 11-13). Tanmateix, a grans trets, s'ha observat un canvi gradual en el tractament de la literatura a l'ensenyança bàsica al llarg dels segles: des de l'ensenyament d'obres patriòtiques (sobretot, poesia èpica i nacionalista, a finals del segle XIX, com a model hereu de les idees romàntiques), fins a la inclusió de novel·les infantils i juvenils, gràfiques o multimodals, en l'actualitat (*ídem*), on ja no importa crear un imaginari patriòtic col·lectiu, sinó més aviat fomentar el gust per la lectura (Verdaguer, 2018: 14).

En aquest sentit, han proliferat múltiples idees diferents per a l'ensenyament de la literatura a l'aula: des de projectes interdisciplinaris en què s'uneix la lectura a altres matèries per a incentivar la curiositat de l'alumnat i fer-lo reflexionar críticament —n'hi ha molts. Vegeu, a tall d'exemple, Cueto & Frieria, 2023, en què es treballa la Guerra Civil espanyola amb la lectura d'obres literàries concretes—, fins a iniciatives que pretenen acostar els grans clàssics literaris als joves —en són un bon exemple la proliferació de rutes literàries (Nunes, 2018: 41) o l'estudi de M. Teresa Verdager (2018)—. Justament, aquesta autora reconeix la dificultat que els joves tenen per a accedir a la lectura dels clàssics (lèxic molt complicat, temes transcendents que requereixen una interpretació complexa, etc.), i assenyala que “fer-ne exercicis i

exàmens per assegurar-ne la lectura i la comprensió [...] transfereix als nois i noies la idea que llegir és una activitat circumscrita a l'àmbit acadèmic i allunyada dels seus hàbits i gaudis personals" (Verdaguer, 2018: 14). Per aquest motiu, l'autora proposa que els docents promoguin "moments per parlar dels llibres, de les reflexions, de les emocions [i] de les sensacions [...] que ens provoquen [els textos] i que vinculem [les lectures] amb les nostres experiències i expectatives vitals" (Verdaguer, 2018: 14-15). Dit d'una altra manera, que passem d'un estudi de la literatura més acadèmic o historicista a un altre d'experiencial, en què l'objectiu sigui "viure la literatura" (Nunes, 2018: 41).

La literatura com a experiència

La literatura pot ser entesa com a patrimoni, en el sentit que ens connecta amb altres textos, escriptors i èpoques i dona sentit a una col·lectivitat nacional, que s'hi ha expressat al llarg de les generacions en una mateixa llengua (Soler, 2023: 66). Tanmateix, abans que patrimoni, "la literatura és [...] un procés dinàmic de creació de sentit que té lloc quan un lector llegeix un text" (Soler, 2023: 67), i aquest sentit tindrà un fort component subjectiu, condicionat pels nostres gustos, interessos i coneixements previs del món, independentment del fet que la lectura sigui guiada, autònoma, individual o col·lectiva. Per tant, des d'aquest punt de vista, la literatura es pot concebre també com una experiència humana, perquè un mateix text podrà ser llegit de moltes maneres. Així, "cal saber diferenciar la disciplina acadèmica literària de l'experiència de la literatura" (ap. Prats, 2020: 9): mentre que la primera tendeix a convertir els textos literaris "en objectes d'estudi" (amb una ciència, la filologia, encarregada de discernir-ne el sentit i relacionar l'obra amb el seu context cultural i social), la segona es focalitza en els impactes concrets que té en nosaltres una obra literària (Soler, 2023: 68-69).

És des d'aquest plantejament de la literatura com a experiència, doncs, que es proposa l'abordatge de l'ensenyament-aprenentatge de l'educació literària a l'aula de secundària: prioritzar les sensacions que un determinat text causa a l'alumnat i desenvolupar-hi una conversa que permeti, posteriorment, el tractament de tot allò que es deriva de la literatura com a disciplina acadèmica (les formes, els motius, les èpoques, etc.). Dit d'una altra manera: la literatura és "una activitat humana que mou a l'educació emocional i intel·lectual" (Vives, 2018: 2), i per a fer això és necessari enfrontar-se als textos sense prejudicis, tot "partint de la premissa que l'alumne no s'equivoca en els seus gustos, que és el mateix que dir que no s'equivoca en les seves experiències" (Soler, 2023: 69). El que cal, doncs, és saber escoltar i crear un clima de receptivitat a l'aula, que faciliti a l'alumnat expressar en llibertat els seus sentiments i les seves emocions a partir de la lectura d'un text, tot generant un diàleg reflexiu que li permeti connectar les obres amb la seva experiència vital i dotar, així, d'una dimensió significativa el fet literari.

Per a fer-ho, Soler (2023: 69) ens proposa partir de les percepcions de l'impacte que l'obra literària té en nosaltres, prendre consciència de les sensacions, sentiments, intuïcions i pensaments que ens suscita el text, i adonar-nos de com i per què s'han produït aquestes percepcions. “La proposta és partir de l'experiència física en comptes de partir de les idees preestablertes” (*íd.*), tot tenint en compte l'espai en què es desenvolupa la lectura, el nombre de persones que hi participen, el suport on la realitzem, etc. Alhora, segons ell, el docent s'ha de limitar als rols de “moderador i animador” (Soler, 2023: 70); ço és, “el de conductor d'una *conversa*” que esdevingui un “espai de creació de sentit” (*íd.*). És important que aquesta conversa no sigui ni absurda ni s'allunyi del text. De fet,

el docent ha de dinamitzar l'univers de transposicions que genera el sentit i ho ha de fer verificant-les, una vegada rere l'altra, sobre la forma del text per tal de perfilar-les o de reenfocar-les; el retorn al text evita que aquest esdevingui un pur pretext i també que la sessió es redueixi a un mer intercanvi de punts de vista. El text ha de ser un punt de referència constant. (Soler, 2023: 71)

Com bé explica aquest autor, cal prendre en consideració, sempre, l'opinió de l'alumnat. Pot ser que a un alumne un text de Víctor Català (Caterina Albert) o de L'Escardot (Carme Karr) no li digui absolutament res, però que, en canvi, se senti fortament atret per un còmic o una novel·la gràfica. Evidentment, l'alumne no estaria gens equivocat amb la seva preferència pels còmics (només faltaria!), però sí que estaria cometent un greu error en els seus prejudicis contra Albert o Karr —vegeu, a l'article, l'exemplificació que fa Soler (2023: 68-69) a partir dels exemples de Josep Carner i Miquel Martí i Pol—. Per tant, la conversa que el docent ha de guiar a partir de la lectura del text ha de servir per a desmuntar aquests prejudicis, i per a aconseguir que l'alumne surti de la seva “zona de confort”, conegui altres gèneres literaris i autors i participi, així, de la tradició literària pròpia del país en què viu.

És quelcom molt semblant a allò que ens planteja Vives (2018: 3) quan fixa les tres fases en què s'ha de desenvolupar aquest procés interpretatiu del text: l'*estímul* (és a dir, la descoberta del text i el primer contacte amb la lectura), la *conversa* (en què hom dialoga racionalment, emocional i intel·lectual amb l'*estímul*), i, finalment, la *comprensió* (que arriba quan hom ha *viscut* l'experiència literària, hi ha dialogat i s'hi ha vinculat emocionalment i vital). És en la fase de *conversa* quan pot entrar en joc la literatura com a disciplina, atès que “el coneixement dels codis culturals en els quals s'insereix l'obra (època literària, gènere, figures retòriques, biografia de l'autor...) [...] permetrà que la conversa s'animi i avanci” (Soler, 2023: 71), cosa que enriquirà la comprensió final. Tanmateix, aquest coneixement dels codis culturals no pot suposar, en cap cas, una barrera per a l'alumnat, sinó que s'ha de vehicular a la conversa d'una manera integrada a les experiències i percepcions que relaten, a fi que els permeti eixamplar el coneixement del món. En aquesta mateixa línia, Verdaguer (2018) ressalta diversos aspectes: d'una banda, la importància de compartir amb l'alumnat l'inici de la lectura, com a moment clau per a afavorir-los la immersió en el text; d'altra banda,

recomana l'ús dels mitjans audiovisuals al nostre abast per a enfocar-los el context en què es va escriure i transmetre l'obra; i, finalment, proposa relativitzar la distància temporal i generacional que ens separen dels textos (Verdaguer, 2018: 16-18). El que és ineludible, però, és fer-ne la lectura, ja que, a través dels clàssics,

podem resseguir la petjada de l'existència humana al llarg dels temps (la vida, les necessitats, els somnis...); les preocupacions i les reflexions que la condició humana ha generat (la mort, l'amor, l'existència, els valors i el sentit de la vida....). Unes consideracions intemporals que ens permeten mirar d'entendre el món que ens envolta i d'entendre'ns a nosaltres mateixos.(Verdaguer, 2018: 18)

Les potencialitats de la meditació i del *mindfulness*

El *mindfulness* és una tècnica d'atenció plena d'origen budista amb què hom assolix un estat de superació conscient en què no es deixa arrossegat per pensaments ni per emocions (Vila, 2019: 132). Són múltiples els beneficis que la seva pràctica regular té en l'individu (capacitat per a reduir distraccions, augment de la concentració, disminució de l'estrès, etc.), i a nivell educatiu s'ha constatat que millora el rendiment acadèmic i incrementa els nivells de creativitat de l'alumnat (*íd.*). A més, s'ha demostrat que la pràctica de la meditació i del *mindfulness* en l'àmbit educatiu impulsa les habilitats cognitives, afavoreix el clima d'aula i beneficia l'autoregulació emocional de l'alumnat (Vives, 2018: 4). Per tots aquests motius, doncs, és interessant incloure aquestes pràctiques en els ensenyaments-aprenentatges que impartim com a docents, i la literatura, per la seva idiosincràsia —car és una activitat que “fomenta el coneixement intuïtiu, pertany a l'àmbit del símbol, usa un llenguatge no referencial, sinó al·legòric, i demana ser recreada en cada lectura” (Vives, 2018: 3)—, facilita aquesta inclusió.

Per a llegir cal concentració, i per a concentrar-se cal atenció. Com diu Vives (2018: 3) “la dispersió mental en la lectura” és la problemàtica per la qual l'autor es planteja “una solució des de la meditació”. I hi afegeix: “partim de la premissa que desenvolupar l'atenció implica afavorir la lectura i la comprensió d'un text”, així com “la possibilitat [de] recrear-lo interiorment” (*íd.*). Per tant, és des d'aquesta concepció que proposem fer servir les tècniques meditatives de la meditació i del *mindfulness* en l'ensenyament-aprenentatge de la literatura, des del vessant de l'experiència de l'alumnat, per tal de millorar directament les seves habilitats lectores en concret, així com les lingüístiques i les cognitives en general. D'aquesta manera, podem entendre el *mindfulness* com una introspecció intensa que consisteix a mantenir l'atenció sobre un estat o un objecte, com la respiració, les sensacions corporals o la mateixa lectura (Vila, 2019: 134), i és per aquest motiu que és essencial combinar totes dues coses:

la meditació i la lectura experiencial. D'una banda, la meditació exercita la facultat de l'atenció per distribuir-se en camps rellevants (com ho pot ser la lectura), consisteix en una implicació plena i present, no fragmentada, en el conèixer [...].

Proposa ressituat la percepció, aprendre a mantenir-la de manera constant, contínua sobre si mateixa (en el món interior, d'on sorgeix la vacuïtat) o en un objecte extern. (Vives, 2018: 3-4)

I, d'altra banda, la dimensió experiencial de la literatura permet viure-la, en el sentit de fer partícip l'alumnat del fet literari, tot acostant-se als textos d'una manera significativa i enriquidora per a ells. Pot semblar obvi, però cal recordar

que no és el mateix llegir una obra de teatre a partir d'un llibre que veure-la representada en un vídeo o que ser al teatre en directe. No és el mateix parlar d'un llibre absent que tenir-lo a les mans; i no és el mateix que el professor simplement el mostri o que els alumnes el puguin tocar. No és el mateix llegir en veu alta un text que llegir-lo i mostrar-lo alhora en una pantalla, ni això és el mateix que tenir-lo imprès en un full de paper mentre el llegim. No és el mateix que el professor llegeixi el "Cant espiritual" de Palau i Fabre que sentir-lo i veure'l recitat per l'autor en un vídeo. No és el mateix llegir Verdager a l'aula que ser a Folgueroles. (Soler, 2023: 72)

Albert Soler i Arnau Vives, juntament amb Alba Romanyà, són responsables de l'Aula de Literatura i Meditació, un projecte d'innovació docent del Departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la Universitat de Barcelona (Romanyà, Soler & Vives, 2024) que parteix de la premissa que "mitjançant la meditació s'obre una disposició completament nova davant del text, més dialògica, empàtica, comprensiva, que aconsegueix que el text interpel·li i impacti el lector no només per la transmissió d'uns coneixements, sinó també per la transmissió d'una experiència" (Romanyà, Soler & Vives, 2024: Literatura i meditació). L'Aula organitza diverses activitats al llarg de l'any per a treballar la literatura des d'un vessant meditatiu i experiencial. Vives va avaluar-ne els resultats a l'obra citada (Vives, 2018), a propòsit del *Taller de Meditació i Literatura (TAMELIT)*, precedent immediat de l'Aula, i va concloure que, al final del curs, els alumnes "mostren millores en la capacitat d'observació, autoconsciència, consciència corporal o la capacitat de dirigir l'atenció" (Vives, 2018: 19).

Justament, aquest tipus d'activitat ja ha tingut diferents precedents a l'Estat espanyol, com l'assignatura *Educación emocional y para la creatividad*, recollida al *Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias* (ap. Vila, 2019: 133), o el programa *TREVA (Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula)*, impulsat pel Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2017), en què es parteix de la meditació i del *mindfulness* per a treballar l'educació literària i millorar, alhora, el clima d'aula, la salut de l'estudiantat, l'atenció i el rendiment escolar (*íd.*).

De fet, el programa *TREVA* té com a objectius educar la persona per a la calma i la interioritat (López González, 2024: objetivos) —dos aspectes bàsics quan hom vol llegir una obra literària—, i s'ha implementat a diversos centres educatius de Catalunya, com l'Escola Nova de Cervelló o l'IES Mediterrània de Castellet de Móra. Precisament, en aquest darrer centre es va dur a terme un estudi que va concloure que, després d'aplicar-hi la

metodologia del *mindfulness*, es va aconseguir la millora del benestar de l'alumnat i del professorat, de l'autocontrol emocional dels docents, del clima d'aula i del rendiment acadèmic (López González, 2013: 39).

Propostes didàctiques per a treballar a l'aula

A continuació, esbossarem dues propostes didàctiques per a treballar la literatura a l'aula de secundària d'una manera experiencial: la primera, pensada per a 1r d'ESO, girarà entorn del conte "Antaviana", de Pere Calders, en versió teatral de Dagoll Dagom; la segona, pensada per a 3r d'ESO, versarà sobre el relat "El gelat rosa", de Mercè Rodoreda. En tots dos casos, es proposa començar l'activitat convidant l'alumnat a distribuir-se en cercle dins de l'aula, sense taules, asseguts correctament i fent uns minuts de silenci (per exemple, cinc o set minuts) amb els ulls tancats, tot focalitzant l'atenció en la respiració. És molt important recomanar-los que intentin d'adonar-se de tots els pensaments que els correran, inevitablement, pel cap, i advertir-los de l'exercici conscient que hauran de fer per a retornar sempre a la focalització en la respiració. Aquesta breu meditació els ajudarà a potenciar la concentració i a calmar la ment, a fi d'afrontar amb més èxit la lectura. Paral·lelament, cal destacar que aquesta pràctica meditativa inicial obre la porta a treballar l'educació emocional (per exemple, iniciant una conversa col·lectiva sobre els pensaments, neguits o preocupacions que els hagin vingut al cap).

Seguidament, se'ls ha de repartir el text literari per escrit i se'ls ha de fer una pregunta que els cridi l'atenció o els desvetlli la curiositat per la lectura de l'obra que tenen a les mans (*estímul*). En el cas d'"Antaviana", el docent pot preguntar-los si mai han jugat a inventar-se alguna paraula, tal com fa el personatge principal del relat; i en el cas d'"El gelat rosa", sobre si han experimentat el dol per la pèrdua d'algun ésser estimat, tal com s'entreu en la protagonista del text. Aquesta pregunta ha de suscitar una breu discussió que acabi amb la lectura guiada, progressiva i col·lectiva dels dos contes (*conversa*), amb la qual l'alumnat pugui construir un sentit vivencial del text, que relacioni i connecti els dos textos clàssics amb la seva pròpia experiència vital (*comprensió*). Per exemple, "Antaviana" pot permetre parlar de la importància dels mots i de la llengua en el nostre dia a dia, mentre que "El gelat rosa" pot incidir en les relacions humanes, l'amor o la vulnerabilitat dels individus—temes, tots ells, que són fonamentals i idiosincràtics en l'ésser humà, i que prenen una especial rellevància en l'adolescència.

El docent, doncs, ha de ser capaç de guiar l'alumnat en el desxiframent del text i ha de garantir que els estudiants puguin expressar lliurement les emocions, pensaments o idees que els susciiti la lectura, sense abandonar mai, però, les idees contingudes als textos. Aquest diàleg pot generar múltiples activitats d'aula (des de treballs més creatius, com inventar-se una pròpia paraula que pugui solucionar algun dels problemes

que afecten la societat —racisme, homofòbia, masclisme, etcètera—, fins a redaccions o exercicis de comprensió lectora, entre d'altres). Finalment, l'activitat es pot cloure amb una darrera pràctica meditativa en què l'alumnat, internament, reflexioni sobre tot allò que ha après.

Conclusions

Si treballem d'una manera significativa i enriquidora la literatura, amb textos que connectin de manera directa amb les vivències de l'alumnat, i que donin resposta a la diversitat de la societat en què vivim (amb igualtat de gènere pel que fa als autors i presència dels diferents col·lectius marginats històricament pel que fa a les temàtiques dels textos, com les dones, les persones racialitzades o LGBTIQA+), i ho combinem amb pràctiques meditatives que preparin mentalment l'alumnat per a llegir amb plenitud el text clàssic, estarem dotant la lectura d'un component experiencial que fornirà l'alumnat d'un coneixement molt més profund i personalitzat del fet literari. A més, des d'aquest vessant, la lectura aconseguirà implicar emocionalment l'alumnat i el connectarà amb la llengua catalana, atès que podrà sentir-se-la seva, usar-la i transmetre-la, i podrà integrar-se plenament en la nostra comunitat lingüística.

Referències Bibliogràfiques

- Cueto, N. & Frieria, M. (2022). "Per una lectura crítica. Adolescència i memòria". *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 95, p. 35-39.
- Generalitat de Catalunya (2017). "Projecte d'innovació pedagògica TREVA". *Mapa de la innovació pedagògica*
 [en línia: <https://innovacio.xtec.gencat.cat/projecte/1001%7C08063710%7C0>].
- López González, L. (2013). "El programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas". *ISEP Science*, 4, p. 33-42
 [en línia: <https://programatreva.org/wp-content/uploads/2021/07/El-Programa-TREVA-aplicacions-eficacia-i-accions-formatives.-En-J.-Riart-Ed..pdf>].
- López González, L. (2024). *Programa TREVA*
 [pàgina web. En línia: <https://programatreva.org/>].
- Nunes, M. (2018). "Rutes literàries: viure la literatura". *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 79, p. 40-44.
- Prats, A. (2020). "Ensenyar literatura. Del comentari de text als tallers literaris". *L'aiguadolç*, 49, p. 9-23
 [en línia: <https://www.raco.cat/index.php/Aiguadolc/article/download/387662/489818>]

- Romanyà, A., Soler, A. & Vives, A. (2024). *Aula de Literatura i Meditació. La paraula que ens construeix* [pàgina web. En línia: <https://filcat.ub.edu/aula-de-literatura-i-meditacio>].
- Soler, A. (2023). “La literatura com a patrimoni i com a experiència”. *Els Marges*, 130, p. 66-77.
- Verdaguer, M. T. (2018). “La lectura dels clàssics a secundària. Algunes reflexions”. *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 79, p. 13-18.
- Vila, Z. (2019). “Educación literaria y práctica lingüística en Educación Primaria a través de mindfulness”. *Campo Abierto*, V, 38, p. 131-138 [en línia: <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/9688>].
- Vives, A. (2018). *Remind i comprensió lectora en l'educació universitària. Disseny i avaluació d'un programa d'atenció i meditació aplicat a la lectura i la interpretació de textos literaris* [Treball de fi de Màster]. Universitat de Barcelona [en línia: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/125766>].

Correspondència amb l'autor: Àngel Costa i Gil. E-mail: acostagil@ub.edu