

Literatura como experiencia. Una propuesta para trabajar la educación literaria

Àngel Costa i Gil

Investigador predoctoral del Departamento de Filología Catalana y Lingüística
 General de la Universitat de Barcelona.

Recibido: 05.11.2024 – **Aceptado:** 08.01.2025

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

Resumen

Literatura como experiencia. Una propuesta para trabajar la educación literaria

Tradicionalmente, la literatura se ha estudiado desde un punto de vista historicista. Sin embargo, el nuevo currículum competencial de la Generalitat de Catalunya abre la puerta a tratarla como experiencia. Este artículo expone el método que sigue el Aula de Literatura y Meditación de la Universidad de Barcelona: combinar prácticas meditativas iniciales con un diálogo colectivo entorno a la obra literaria, que permita una comprensión más global y significativa del texto.

Palabras clave: literatura, meditación, mindfulness, educación literaria.

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 importancia de la lectura

“La literatura es un modo de apalabrar la experiencia humana, de cifrar y transmitir su infinita complejidad y variedad”
 (Albert Soler, *Aula de Literatura y Meditación*)

Desde la aprobación y la entrada en vigor del nuevo currículum competencial, se han producido una serie de debates sobre la idoneidad y el modo de trabajar los clásicos literarios

en las clases de secundaria. Los beneficios que la lectura tiene a nivel cognitivo, pedagógico y lingüístico son numerosos, como la abertura y ensanchamiento de la mente, la educación en valores (como la tolerancia, el respeto o la diversidad), el conocimiento del mundo y del universo del individuo o el aprendizaje inconsciente de la sintaxis, la ortografía y otros elementos discursivos. Paralelamente, la lectura y el estudio de los clásicos permite al alumnado integrarse plenamente en nuestra comunidad lingüística, y lo invita a ser partícipe de la tradición literaria. La enseñanza de la literatura, pues, es una herramienta de conocimiento fundamental para la construcción personal del alumnado, y tiene que ser un recurso indispensable para trabajar las diferentes habilidades lingüísticas y comunicativas que han de adquirir al final de su etapa educativa. Sin embargo, ¿cómo lo podemos hacer de una forma significativa, motivadora y divertida para ellos? El quid de la cuestión se encuentra en el enfoque de este estudio, que tiene que transitar de un modelo historicista a otro de experiencial.

Didáctica de la literatura

Con la consolidación de la industrialización y la universalización de la educación, hace ya más de cien años, la literatura ha aparecido sucesivamente en los diferentes planes de estudio oficiales de lo que ahora conocemos como educación básica. A menudo, la literatura es tratada como una materia independiente, pero generalmente acompaña la asignatura de Lengua, “como un complemento o poco más” (Prats, 2020: 9), acostumbrándose a quedar relegada en un segundo término. Esto es debido a que, en esta asignatura, se prioriza el aprendizaje de las estructuras lingüísticas y se cuestiona con frecuencia la “utilidad” de conocer la tradición literaria, entendida como el aprendizaje y la lectura de los grandes clásicos y de los principales escritores del país (Prats, 2020: 11-13). No obstante, en general, se ha observado un cambio gradual en el tratamiento de la literatura en la enseñanza básica a lo largo de los siglos: desde la lectura de obras patrióticas (sobre todo, poesía épica y nacionalista, a finales del siglo XIX, como modelo heredero de las ideas románticas), hasta la inclusión de novelas infantiles y juveniles, gráficas o multimodales, en la actualidad (*íd.*), donde ya no importa crear un imaginario patriótico colectivo, sino más bien fomentar el gusto por la lectura (Verdaguer, 2018: 14).

En este sentido, han proliferado múltiples ideas para la enseñanza de la literatura en el aula: desde proyectos interdisciplinares en los que se une la lectura a otras materias para incentivar la curiosidad del alumnado y hacerlo reflexionar críticamente —hay muchos. Véase, por ejemplo, Cueto & Frieria, 2023, en el que se trabaja la Guerra Civil con la lectura de obras literarias concretas—, hasta iniciativas que pretenden acercar los grandes clásicos literarios a los jóvenes —son un buen ejemplo de ello la proliferación de rutas literarias (Nunes, 2018: 41) o el estudio de M. Teresa Verdaguer (2018)—. Justamente, esta autora reconoce la dificultad que los jóvenes tienen para acceder a la lectura de los clásicos (léxico muy complicado, temas trascendentales que requieren una interpretación compleja, etc.) y

señala que “hacer ejercicios y exámenes para asegurar la lectura y la comprensión [...] transfiere a los alumnos la idea que leer es una actividad circunscrita al ámbito académico y alejada de sus hábitos e intereses personales” (Verdaguer, 2018: 14). Por este motivo, la autora propone que los docentes promuevan “momentos para hablar de los libros, de las reflexiones, de las emociones [y] de las sensaciones [...] que nos provocan [los textos] y que vinculemos [las lecturas] con nuestras experiencias y expectativas vitales” (Verdaguer, 2018: 14-15). Dicho de otra forma, que pasemos de un estudio de la literatura más académico o historicista a otro de experiencial, en el que el objetivo sea “vivir la literatura” (Nunes, 2018: 41).

La literatura como experiencia

La literatura puede ser entendida como patrimonio, ya que nos conecta con otros textos, escritores y épocas y da sentido a una colectividad nacional, que se ha expresado a lo largo de las generaciones en una misma lengua (Soler, 2023: 66). Sin embargo, antes que patrimonio, “la literatura es [...] un proceso dinámico de creación de sentido que tiene lugar cuando un lector lee un texto” (Soler, 2023: 67), y este sentido tendrá un fuerte componente subjetivo, condicionado por nuestros gustos, intereses y conocimientos previos del mundo, independientemente de si la lectura es guiada, autónoma, individual o colectiva. Por tanto, desde este punto de vista, la literatura se puede concebir también como una experiencia humana, porque un mismo texto podrá ser leído de muchas maneras. Así, “es necesario saber diferenciar la disciplina académica literaria de la experiencia de la literatura” (*ap.* Prats, 2020: 9): mientras que la primera tiende a convertir los textos literarios “en objetos de estudio” (con una ciencia, la filología, encargada de discernir el sentido y relacionar la obra con su contexto cultural y social), la segunda se focaliza en los impactos concretos que tiene en nosotros una obra literaria (Soler, 2023: 68-69).

Es desde este planteamiento, el de la literatura como experiencia, que se propone el abordaje del enseñanza-aprendizaje de la educación literaria en el aula de secundaria: priorizar las sensaciones que un texto determinado causa en el alumnado y desarrollar una conversación que permita, posteriormente, el tratamiento de todo aquello que se deriva de la literatura como disciplina académica (las formas, los motivos, las épocas, etc.). Dicho de otro modo: la literatura es “una actividad humana que mueve a la educación emocional e intelectual” (Vives, 2018: 2), y para hacer esto es necesario enfrentarse a los textos sin prejuicios, “partiendo de la premisa que el alumno no se equivoca con sus gustos, que es lo mismo que decir que no se equivoca con sus experiencias” (Soler, 2023: 69). Así pues, lo que se debe hacer es saber escuchar y crear un clima de receptividad en el aula, que facilite al alumnado expresar en libertad sus sentimientos y sus emociones a partir de la lectura de un texto, generando un diálogo reflexivo que le permita conectar las obras con su experiencia vital y dotar, así, de una dimensión significativa el hecho literario.

Para hacerlo, Soler (2023: 69) nos propone partir de las percepciones del impacto que la obra literaria tiene en nosotros, tomar consciencia de las sensaciones, sentimientos, intuiciones y pensamientos que nos suscita el texto, y percatarnos de cómo y por qué se han producido estas percepciones. “La propuesta es partir de la experiencia física en vez de partir de las ideas preestablecidas” (*íd.*), teniendo en cuenta el espacio en el que se desarrolla la lectura, la cantidad de personas que participan, el soporte donde la realizamos, etc. Paralelamente, según él, el docente se tiene que limitar a los roles de “moderador y animador” (Soler, 2023: 70); esto es, “el de conductor de una *conversación*” que se convierta en un “espacio de creación de sentido” (*íd.*). Es importante que esta conversación no sea ni absurda ni se aleje del texto. De hecho,

el docente tiene que dinamizar el universo de transposiciones que genera el sentido y lo tiene que hacer verificándolas, una vez tras otra, sobre la forma del texto para perfilarlas o reenfoclarlas; el retorno al texto evita que este se convierta en un puro pretexto y también que la sesión se reduzca a un mero intercambio de puntos de vista. El texto tiene que ser un punto de referencia constante. (Soler, 2023: 71)

Tal y como explica este autor, hay que tomar en consideración, siempre, la opinión del alumnado. Puede ser que a un alumno un texto de Víctor Català (Caterina Albert) o de L’Escardot (Carme Karr) no le diga absolutamente nada, pero que, en cambio, se sienta fuertemente atraído por un cómic o una novela gráfica. Evidentemente, el alumno no estaría nada equivocado con su preferencia por los cómics (¡solo faltaría!), pero sí que estaría cometiendo un grave error en sus prejuicios contra Albert o Karr —véase, al artículo, la ejemplificación que hace Soler (2023: 68-69) a partir de los ejemplos de Josep Carner y Miquel Martí i Pol—. Por tanto, la conversación que el docente debe guiar a partir de la lectura del texto tiene que servir para desmontar estos prejuicios, y para conseguir que el alumno salga de su “zona de confort”, conozca otros géneros literarios y autores y participe, así, de la tradición literaria propia del país en el que vive.

Es algo muy parecido a lo que nos plantea Vives (2018: 3) cuando fija las tres fases en las que debe desarrollarse este proceso interpretativo del texto: el *estímulo* (es decir, el descubrimiento del texto y el primer contacto con la lectura), la *conversación* (en la que se dialoga racional, emocional e intelectivamente con el *estímulo*), y, finalmente, la *comprensión* (que llega cuando se ha *vivido* la experiencia literaria, se ha dialogado con el texto y uno se ha vinculado emocional y vitalmente). Es en la fase de *conversación* cuando puede entrar en juego la literatura como disciplina, puesto que “el conocimiento de los códigos culturales en los cuales se inserta la obra (época literaria, género, figuras retóricas, biografía del autor...) [...] permitirá que la conversación se anime y avance” (Soler, 2023: 71), cosa que enriquecerá la comprensión final. Sin embargo, este conocimiento de los códigos culturales no puede suponer, en ningún caso, una barrera para el alumnado, sino que se tiene que vehicular en la conversación de manera integrada a las experiencias y percepciones que relatan ellos, con el fin que les permita ensanchar el conocimiento del mundo. En esta misma línea, Verdaguer (2018) resalta aspectos diversos: por un lado, la importancia de compartir con el alumnado el inicio de la lectura, como momento clave para favorecerles la inmersión

en el texto; por otro lado, recomienda el uso de los medios audiovisuales que están a nuestro alcance para enfocarles el contexto en el que se escribió y transmitió la obra; y, finalmente, propone relativizar la distancia temporal y generacional que nos separa de los textos (Verdaguer, 2018: 16-18). Eso sí: lo que es ineludible es hacer la lectura, ya que, a través de los clásicos,

podemos reseguir la huella de la existencia humana a lo largo del tiempo (la vida, las necesidades, los sueños...); las preocupaciones y las reflexiones que la condición humana ha generado (la muerte, el amor, la existencia, los valores y el sentido de la vida...). Unas consideraciones intemporales que nos permiten mirar de entender el mundo que nos rodea y de entendernos a nosotros mismos. (Verdaguer, 2018: 18)

Las potencialidades de la meditación y del *mindfulness*

El *mindfulness* es una técnica de atención plena de origen budista con la que uno alcanza un estado de superación consciente en el que no se deja arrastrar por pensamientos ni por emociones (Vila, 2019: 132). Son múltiples los beneficios que su práctica regular tiene en el individuo (capacidad para reducir distracciones, aumento de la concentración, disminución del estrés, etc.), y a nivel educativo se ha constatado que mejora el rendimiento académico e incrementa los niveles de creatividad del alumnado (*íd.*). Además, se ha demostrado que la práctica de la meditación y del *mindfulness* en el ámbito educativo impulsa las habilidades cognitivas, favorece el clima de aula y beneficia la autorregulación emocional del alumnado (Vives, 2018: 4). Por todos estos motivos, pues, es interesante incluir estas prácticas en los enseñamientos-aprendizajes que impartimos como docentes, y la literatura, por su idiosincrasia—es una actividad que “fomenta el conocimiento intuitivo, pertenece al ámbito del símbolo, usa un lenguaje no referencial, sino alegórico, y pide ser recreada en cada lectura” (Vives, 2018: 3)—, facilita esta inclusión.

Para leer hace falta concentración, y para concentrarse es necesaria la atención. Como afirma Vives (2018: 3), “la dispersión mental en la lectura” es la problemática por la cual el autor se plantea “una solución desde la meditación”. Y añade: “partimos de la premisa que desarrollar la atención implica favorecer la lectura y la comprensión de un texto”, así como “la posibilidad [de] recrearlo interiormente” (*íd.*). Por tanto, es desde esta concepción que proponemos usar las técnicas meditativas de la meditación y del *mindfulness* en el enseñanza-aprendizaje de la literatura, desde la vertiente de la experiencia del alumnado, por tal de mejorar directamente sus habilidades lectoras en concreto, así como las lingüísticas y las cognitivas en general. De este modo, podemos entender el *mindfulness* como una introspección intensa que consiste en mantener la atención sobre un estado o un objeto, como la respiración, las sensaciones corporales o la misma lectura (Vila, 2019: 134), y es por esta razón que es esencial combinar las dos cosas: la meditación y la lectura experiencial. Por un lado,

la meditación ejercita la facultad de la atención para distribuirla en campos relevantes (como lo puede ser la lectura), consiste en una implicación plena y presente, no fragmentada, en el conocer [...]. Propone resituar la percepción, aprender a mantenerla de manera constante, continua sobre si misma (en el mundo interior, donde surge la vacuidad) o en un objeto externo. (Vives, 2018: 3-4)

Y, por otro lado, la dimensión experiencial de la literatura permite vivirla, en el sentido de hacer partícipe el alumnado del hecho literario, acercándoles los textos de un modo significativo y enriquecedor para ellos. Puede resultar obvio, pero hay que recordar que

no es lo mismo leer una obra de teatro a partir de un libro que verla representada en un vídeo o que estar en el teatro en directo. No es lo mismo hablar de un libro ausente que tenerlo en las manos; y no es lo mismo que el profesor simplemente lo muestre o que los alumnos lo puedan tocar. No es lo mismo leer en voz alta un texto que leerlo y mostrarlo simultáneamente en una pantalla, ni esto es lo mismo que tenerlo impreso en una hoja de papel mientras lo leemos. No es lo mismo que el profesor lea el “Cant espiritual” de Palau i Fabre que escucharlo y verlo recitado por el autor en un vídeo. No es lo mismo leer Verdguer en el aula que estar en Folgueroles. (Soler, 2023: 72)

Albert Soler y Arnau Vives, juntamente con Alba Romanyà, son los responsables del Aula de Literatura y Meditación, un proyecto de innovación docente del Departamento de Filología Catalana y Lingüística General de la Universidad de Barcelona (Romanyà, Soler & Vives, 2024) que parte de la premisa que “mediante la meditación se abre una disposición completamente nueva delante del texto, más dialógica, empática, comprensiva, que consigue que el texto interpele e impacte al lector no solo por la transmisión de unos conocimientos, sino también por la transmisión de una experiencia” (Romanyà, Soler & Vives, 2024: Literatura i meditació). El Aula organiza diferentes actividades a lo largo del curso para trabajar la literatura desde una vertiente meditativa y experiencial. Vives avalúo los resultados en la obra citada (Vives, 2018), a propósito del *Taller de Meditación y Literatura (TAMELIT)*, precedente inmediato del Aula, y concluyó que, al final del curso, los alumnos “muestran mejoras en la capacidad de observación, autoconsciencia, consciencia corporal o la capacidad de dirigir la atención” (Vives, 2018: 19).

Justamente, este tipo de actividad ya ha tenido diferentes precedentes en España, como la asignatura *Educación emocional y para la creatividad*, recogida en el *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 (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas en el Aula)*, impulsado por el Departamento de Educación (Generalitat de Catalunya, 2017), en el que se parte de la meditación y del *mindfulness* para trabajar la educación literaria y mejorar, al mismo tiempo, el clima de aula, la salud de los estudiantes, la atención y el rendimiento escolar (*íd.*).

Precisamente, el programa *TREVA* tiene como objetivos educar a la persona para la calma y la interioridad (López González, 2024: objetivos) —dos aspectos básicos cuando se quiere leer una obra literaria—, y se ha implementado en diferentes centros educativos de

Catalunya, como la Escola Nova de Cervelló o el IES Mediterrània de Castelldefels. De hecho, en este último centro se realizó un estudio que concluyó que, después de aplicar la metodología del *mindfulness*, se consiguió la mejora del bienestar del alumnado y del profesorado, del autocontrol emocional de los docentes, del clima de aula y del rendimiento académico (López González, 2013: 39).

Propuestas didácticas para trabajar en el aula

A continuación, esbozaremos dos propuestas didácticas para trabajar la literatura en el aula de secundaria de un modo experiencial: la primera, pensada para 1º de ESO, girará en torno al cuento “Antaviana”, de Pere Calders, en versión teatral de Dagoll Dagom; la segunda, pensada para 3º de ESO, versará sobre el relato “El gelat rosa”, de Mercè Rodoreda. En los dos casos, se propone empezar la actividad invitando al alumnado a distribuirse en círculo dentro del aula, sin mesas, sentados correctamente y haciendo unos minutos de silencio (por ejemplo, cinco o siete minutos) con los ojos cerrados, focalizando la atención en la respiración. Es muy importante recomendarles que intenten darse cuenta de todos los pensamientos que, inevitablemente, les pasarán por la mente, y advertirles del ejercicio consciente que tendrán que hacer para volver siempre a focalizarse en la respiración. Esta breve meditación les ayudará a potenciar la concentración y a calmar la mente, con el fin de enfrentarse a la lectura con éxito. Paralelamente, hay que destacar que esta práctica meditativa inicial abre la puerta a trabajar la educación emocional (por ejemplo, iniciando una conversación colectiva sobre los pensamientos, inquietudes o preocupaciones que les hayan venido a la cabeza).

Seguidamente, se les reparte el texto literario por escrito y se les hace una pregunta que les llame la atención o les despierte curiosidad por la lectura de la obra que tienen en sus manos (*estímulo*). En el caso de “Antaviana”, el docente puede preguntarles si nunca han jugado a inventarse alguna palabra, tal y como hace el personaje principal del relato; y en el caso de “El gelat rosa”, sobre si han experimentado nunca el duelo por la pérdida de algún ser querido, tal y como se puede observaren la protagonista del texto. Esta pregunta tiene que suscitar una breve discusión que acabe con la lectura guiada, progresiva y colectiva de los dos cuentos (*conversación*), con la cual el alumnado pueda construir un sentido vivencial del texto, que relacione y conecte los dos textos clásicos con su propia experiencia vital (*comprensión*). Por ejemplo, “Antaviana” puede permitir hablar de la importancia de las palabras y de la lengua en nuestro día a día, mientras que “El gelat rosa” puede incidir en las relaciones humanas, el amor o la vulnerabilidad de los individuos —temas, todos ellos, que son fundamentales e idiosincráticos en el ser humano, y que toman una relevancia especial en la adolescencia—.

El docente, pues, tiene que ser capaz de guiar al alumnado en el desciframiento del texto y tiene que garantizar que los estudiantes puedan expresar libremente las emociones, pensamientos o ideas que les ha suscitado la lectura, pero sin abandonar nunca las ideas

contenidas en los textos. Este diálogo puede generar múltiples actividades de aula (desde trabajos más creativos, como inventarse una palabra propia que pueda solucionar alguno de los problemas que afectan a la sociedad —racismo, homofobia, machismo, etcétera—, hasta redacciones o ejercicios de comprensión lectora, entre otros). Finalmente, se puede poner fin a la actividad con una última práctica meditativa en la que el alumnado, internamente, reflexione sobre todo lo que ha aprendido.

Conclusiones

Si trabajamos de un modo significativo y enriquecedor la literatura, con textos que conecten de forma directa con las vivencias del alumnado, y que den respuesta a la diversidad de la sociedad en la que vivimos (con igualdad de género por lo que hace a los autores y presencia de los diferentes colectivos marginados históricamente por lo que hace a las temáticas de los textos, como las mujeres, las personas racializadas o LGBTQIA+), y lo combinamos con prácticas meditativas que preparen mentalmente a los alumnos para leer con plenitud el texto clásico, estaremos dotando a la lectura de un componente experiencial que les proporcionará un conocimiento mucho más profundo y personalizado del hecho literario. Además, desde esta vertiente, la lectura conseguirá implicar emocionalmente al alumnado y, en este caso, lo conectará con la lengua catalana, puesto que podrá sentirla suya, usarla y transmitirla y, así, integrarse plenamente en nuestra comunidad lingüística.

Referencias bibliograficas

- 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>].

Correspondencia con el autor: Àngel Costa i Gil. E-mail: acostagil@ub.edu