
La literatura com a patrimoni i com a experiència¹

ALBERT SOLER

ORCID: 0000-0003-4111-316X

Universitat de Barcelona

albert.soler@ub.edu

Resum: A partir de la distinció de la literatura entesa com a patrimoni col·lectiu o entesa com a experiència personal, es proposa un replantejament de la docència de la literatura a l'ensenyament universitari o secundari que situï una i altra dimensió en el lloc que els pertoca per tal d'afavorir l'aprenentatge. S'insisteix en la importància de promoure una actitud metacognitiva, lliure de prejudicis i atenta en un procés de coneixement que parteix de l'estímul inicial (l'obra literària), es desenvolupa mitjançant una «conversa» amb altres autors i lectors (presents i passats) i desemboca en la comprensió del text. La dimensió experiencial determina el valor del procés, mentre que la dimensió patrimonial l'enriqueix, mentre al mateix temps, el text no ha de deixar de ser-ne el punt de referència central.

Paraules clau: patrimoni literari, experiència, metacognició, ensenyament.

Literature as Heritage and as Experience

Abstract: Taking its cue from the distinction between literature as collective heritage and as personal experience, this puts forward a proposal for the teaching of literature in universities and secondary schools that places either dimension in the most appropriate place to foster learning. Insistence is placed on the importance of promoting a metacognitive attitude, free of prejudice and attentive to a learning process that starts with the initial stimulus (the literary work), is developed through a “conversation” with other authors and readers (present and past), and leads to the understanding of the text. The experiential dimension determines the value of the process, while the heritage dimension enriches it, but all the while the text must not cease to be the central point of reference.

Keywords: Literary heritage, experience, metacognition, teaching.

La literatura és un patrimoni col·lectiu que té una dimensió temporal i espacial, material, que ens connecta amb textos, escriptors i lectors d'altres èpoques i d'altres indrets. Quan ensenyem literatura, sia a la universitat sia a l'educació secundària (però sobretot en un entorn universitari), ho fem prenent els textos literaris com un patrimoni que ens ha estat llegat. Conèixer aquest patrimoni vol dir, en gran mesura, adquirir informació sobre la dimensió històrica, geogràfica, social, cultural... en què s'han escrit els textos objecte de lectura. La filologia en sentit estricte —és a dir, l'estudi dels textos en la seva materialitat i en la seva història— permet un accés ben fonamentat i també una

1. Vull fer constar el meu agraïment a diversos col·legues que han tingut l'amabilitat de llegir aquest paper en la fase d'elaboració i que, amb les seves observacions, han contribuït a millorar-lo: Lola Badia, Josep M. Domingo, Teresa Guíluz, Eduard Juanmartí i Lluís Payrató.

correcta gestió d'aquest patrimoni. Des d'aquest punt de vista, la literatura és, sobretot, coneixement.

Però la literatura és, abans que patrimoni, un procés dinàmic de creació de sentit que té lloc quan un lector llegeix un text. Només en la mesura que el text és llegit podem dir que existeix. De la mateixa manera que la música no són les partitures que la contenen sinó que només existeix quan és interpretada per un músic, una obra literària no és el llibre que la transmet sinó l'acte de lectura que la fa present. Des d'aquest punt de vista, la literatura és, sobretot, experiència personal.

El lector pot ser més o menys destre en l'habilitat de llegir; pot llegir més o menys condicionat per la seva realitat present o passada; pot tenir uns hàbits lectors molt particulars; res d'això no altera el fet: en llegir, està actualitzant, d'una manera o d'una altra, l'obra literària. Atès que la lectura habitualment és, almenys en els nostres dies, una acció individual i solitària, l'acte lector es desenvolupa en un àmbit de gran llibertat: hom pot entendre el text com li plagui, sense haver de donar compte de la seva interpretació a ningú. Això és així fins i tot en aquelles manifestacions de la literatura com el teatre, el cinema o la cançó, en què el director, els intèrprets, els cantants, però també els espectadors, tenen un marge de llibertat molt ampli.

Com a experiència, la literatura sempre existeix en el temps present, cosa que no en nega la dimensió històrica. Una obra tan antiga com l'*Odissea*, escrita en un context històric tan remot i allunyat dels nostres dies, quan és llegida per un lector contemporani (i encara més si la llegeix en una traducció, com la de Riba o la de Mira) existeix en el present d'aquest lector, en la seva circumstància temporal i espacial. Naturalment, la seva experiència lectora de l'*Odissea* pot enriquir-se de coneixements sobre els orígens, els significats històrics o la transmissió del text. Sens dubte, una lectura informada del monument literari que és l'*Odissea* comportarà una experiència més rica. El passat es farà present però només existirà en la mesura que es faci present.

Tanmateix, quan posem la literatura en un àmbit d'ensenyament reglat, la dimensió patrimonial de la literatura es torna preminent respecte de la dimensió experiencial. Això es deu, en primer lloc, a una sòlida tradició d'estudis històrics que, en l'àmbit de la filologia catalana, ha format diverses generacions de professors universitaris i d'educació secundària, i, en segon lloc, al fet que la literatura és una assignatura, amb uns plans docents ben determinats, que cal avaluar. El primer condicionant fa que els manuals o els llibres de text i els plans docents tinguin sobretot una orientació històrica. El segon fa que hom hagi d'avaluar coneixements, atès que és inviable qualificar experiències. D'aquesta manera, doncs, a la universitat el que s'ensenya sobretot és patrimoni literari i s'avaluen els coneixements que en té l'alumnat; a secundària, pot ser que hi hagi més marge per a una dimensió experiencial de la literatura, si bé aquesta depèn exclusivament de la voluntat o de la perícia del professorat.

Encara que sovint se separa les dues dimensions de la literatura, aquesta reflexió vol subratllar la necessitat i la complementarietat dels dos enfocaments en l'ensenyament

de la literatura, l'experiencial i el patrimonial, tant a la universitat com a l'educació secundària. Perquè els podem distingir, i és bo de fer-ho, però no els podem separar.

1. Experiència de la literatura

La literatura com a patrimoni tendeix a convertir els textos literaris en objectes d'estudi; és a dir, en fa una consideració que vol ser objectiva o objectivadora. Aquest enfocament és útil i aporta molta informació al coneixement del text. Els textos literaris es presten a interpretacions diverses, però no a infinites interpretacions; per tant, mitjançant una anàlisi de la forma del text hom pot verificar la prevalença d'uns significats per damunt d'altres. Això sense oblidar tot allò que la materialitat de la seva transmissió i el context històric del text ens pot ensenyar sobre la intencionalitat de l'autor en escriure'l, o sobre el que el text era en origen i les diverses capes de composició o de recepció que se li han superposat.

L'element subjectiu domina de dalt a baix tant l'escriptura com la lectura del text literari. Per al lector, el reconeixement i la valoració en el text d'unes informacions per damunt d'altres estan estretament relacionats amb els seus interessos, les seves circumstàncies, les seves lectures precedents, etc., molt més que no pas amb la intencionalitat de l'autor o amb allò que hom pugui provar-li que el text significa formalment.² Segons la seva destresa, a banda d'aquesta precomprensió intuïtiva, aquest lector afegirà elements de comprensió conscients i, fins i tot, elements explícits d'anàlisi del text. Sigui com sigui, m'adhereixo totalment a la posició d'E. H. Gombrich quan afirma que hom no s'equivoca mai en les obres d'art que li agraden o en allò que hi aprecia; si de cas, es pot equivocar (de vegades, estrepitosament) en les que no li agraden.³

Hom pot argumentar l'excel·lència de la poesia de Carner amb una anàlisi formal de les seves obres. Aquest procés d'objectivació justifica que Carner tingui un lloc

2. GONZÁLEZ DE ÁVILA (2016, p. 642) assenyala: «el estado de identificación mimética del lector con lo leído, constitutivo y formativo de la subjetividad lectora, resulta real, y ello aun cuando sus contenidos puedan ser imaginarios. Recuérdese, a este respecto, que leer y escribir literatura son experimentar una presencia, y no necesariamente concretar la objetividad o enunciar la verdad»; i això malgrat que «de no darse en el acto lector una confluencia, guiada por la intención de la obra, de las respectivas intencionalidades del escritor y del lector, la lectura sería el paraíso del solipsismo, de la incomunicación entre conciencias y de la intraducibilidad entre lenguajes».

3. «En realitat, no crec que hi pugui haver una raó errònia perquè ens agradi una estàtua o un quadre. Hi haurà qui es delecti amb el quadre d'un paisatge perquè li recorda casa seva, o un retrat perquè li recorda un amic. No té res de dolent, això. Tots nosaltres, quan mirem un quadre, ens veiem sotmesos al record d'un centenar de coses que, per bé o per mal, influeixen els nostres gustos. Sempre que aquests records ens ajudin a gaudir del que veiem, no cal que patim. Només quan un record irrellevant ens origina un prejudici, quan per instint apartem els ulls d'una escena alpina esplèndida perquè no ens agrada l'escalada, hem de rumiar per trobar la raó de l'avversió que ens espatlla el que hauria pogut ser un bon moment. Hi ha raons errònies per què no ens agrada una obra d'art» (GOMBRICH 1999, p. 15).

principal en el cànon de la literatura catalana. Però podria ser que, a mi, Carner no em digués absolutament res, o fins i tot que el trobés cursi, i que, en canvi, em sentís fortament colpit pels versos d'un poeta, d'altra banda molt llegit, de vegades bescantat per la crítica, com Miquel Martí Pol. No estaria pas equivocant en el fet que m'agradés Martí Pol però podria cometre un error (greu) en el meu prejudici contra Carner.

A classe, partir de la literatura com a experiència en comptes de fer-ho de la literatura com a patrimoni, crec que implica suspendre els judicis de valor sobre les obres literàries, de la mena que siguin. Comporta partir 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, en allò que experimenta davant d'una manifestació artística —entesa en un sentit molt ampli: no parlo només de preferències d'un poeta sobre un altre, sinó de preferències, per exemple, per les novel·les gràfiques per davant de les novel·les de Rodoreda; o de les sèries de televisió per davant del teatre de Guimerà. Suspendre judicis i opinions, especialment si són negatius, facilita i estimula la comunicació entre els participants a classe, és clar. No es tracta, però, només d'una estratègia comunicativa; es tracta, sobretot, d'una qüestió elemental d'assertivitat (i diria que d'ètica): jo no soc ningú (encara que sigui el professor) per jutjar el que una altra persona experimenta.

Hom podria objectar que sense una jerarquia explícita de valors literaris no es pot ni orientar ni millorar el gust de les persones i que aquesta és una de les funcions del cànon. No qüestiono en absolut la conveniència dels cànons.⁴ Penso, a més, que, en l'àmbit educatiu, la funció del docent de literatura és dur els alumnes des de la seva zona de confort —els gustos que ja tenen consolidats— cap a la descoberta del plaer d'arriscar-se a llegir o a escoltar o a mirar nous productes literaris. I penso que aquest objectiu fa de més bon aconseguir si hom té en compte la dimensió vivencial de la literatura.

La predisposició del receptor és indispensable en qualsevol procés cognitiu. Si, en comptes de començar aquest procés establint jerarquies, judicis i valors, ens focalitzem en la percepció de l'impacte que té en nosaltres una obra literària, fomentarem en els alumnes una actitud de receptivitat. Em refereixo a ser conscients de quines sensacions, de quins sentiments, de quines intuïcions o de quins pensaments ens suscita un text. La proposta és partir de l'experiència física en comptes de partir de les idees preestablertes.⁵ I dic «experiència física» perquè tant les sensacions i els sentiments com les intuïcions i els pensaments tenen un fonament corporal que acostumem a obviar. Inconscientment, associem la literatura a una activitat purament intel·lectual, deslligada del

4. Els cànons, sempre opinables, sempre més o menys imprecisos i variables, em fa l'efecte que formen part de la tendència que tenim els humans a elaborar tota mena de llistes; vegeu, per aquesta qüestió, el clàssic ECO, 2012.

5. EAGLESTONE (2020, p. 46): «L'alfabetització cultural és menjar ràpid educatiu: fàcil de fer i barat, sense gaire valor nutritiu i freqüentment regurgitat o excretat sense digerir».

cos. Res més lluny de la realitat: la literatura està feta d'objectes materials que provoquen impactes corporals.⁶

La lectura és una activitat en què intervenen gairebé tots els sentits, en què processos bioquímics generen emocions i sentiments, en què s'activen feixos neuronals de tota mena (no només cerebrals). Una activitat que afecta el teixit connectiu, la trama fibrosa que embolcalla i organitza tot el cos i té incidència en vísceres i músculs; un teixit vinculat amb el sistema nerviós que es pot considerar el punt de coincidència de la dimensió física i la dimensió mental.⁷ És a dir, la lectura és una activitat plenament corporal.

És clar que una aula mal il·luminada, uns seients gens confortables, una decoració freda, un auditori que se sent captiu, un grup nombrós... com els que emmarquen habitualment l'acció docent no són el context més adequat per fer una experiència rica i estimulante, ni per prendre consciència de la mateixa experiència. És molt més impactant llegir els poemes esprius de *Cementiri de Sinera* al mateix cementiri d'Arenys, és clar, que no tancats entre quatre parets. I, tanmateix, l'experiència i la metacognició són possibles en la mesura que donem importància a la percepció per damunt de la prescripció. (Per tant, és possible llegir el *Cementiri de Sinera* a classe i resultar-ne igualment colpits).

A l'aula, en l'àmbit de la prescripció, tot el protagonisme és del professor; en el de la percepció, ho és de tots els participants (inclòs el docent). Les percepcions que provoca un determinat text literari (repeteix: sensacions, sentiments, intuïcions, pensaments), i de les quals hom pren consciència, són un material inestimable per a la creació d'una comunitat interpretativa (EAGLESTONE 2020, p. 54) en la qual el rol del docent és el de moderador i animador. És a dir, el de conductor d'una «conversa» de la qual ha de garantir un progrés adequat.⁸

Aquesta conversa és un espai de creació de sentit.⁹ Un àmbit de comunicació en el qual es produeixen i es comparteixen translacions de missatges entre diversos tipus de llenguatges: verbal, imatjat, gestual, sonor... I, dins de cadascun d'aquests llenguatges,

6. STEINER (2022, p. 278): «Les arts estan meravellosament arrelades en la substància, en el cos humà, en la pedra, en els pigments, en la vibració del budell transformat en corda o en la pressió de la bufera en la llengüeta. Tot el bon art i tota la bona literatura sorgeixen de la immanència». Dit d'una altra manera: «En realidad un organismo es íntegro e integrado y cada fenómeno mental, psicológico y emotivo es al mismo tiempo un fenómeno corporal, y cada fenómeno corporal es un fenómeno mental y emotivo también. “Mental” y “corporal” no son más que perspectivas diferentes del mismo evento orgánico. Rigidez mental y rigidez física, por ejemplo, son solo descripciones de la misma actitud de fondo percibida en *planos* diferentes» (TOLJA i PUIG 2021, p. 61). Aquesta concepció s'inscriu en el corrent multidisciplinari que es coneix amb l'anglicisme *embodiment* (de vegades traduït com a «corporeïtzació»), per al qual vegeu el ja clàssic LAKOFF-JOHNSON, 1999.

7. TOLJA i PUIG 2021, p. 54-57.

8. En tot aquest treball faig servir el terme «conversa» en un sentit ampli i metafòric, en la línia que n'han parlat WAGENSBERG (2007, p. 23-73) i EAGLESTONE (2020, p. 17-31): conversa com a intercanvi amb la realitat, en aquest cas amb el text (llegit, rellegit, experimentat); conversa amb els altres (escoltats remotament, llegits o en diàleg presencial); conversa amb un mateix (reflexionant, prenent consciència del que em succeeix durant la mateixa conversa, és a dir, metacognitivament).

9. EAGLESTONE (2020, p. 21): «Conèixer una obra literària significa experimentar-la com un procés [...] la literatura és un passeig, no un recorregut en un mapa. Conèixer la composició química de l'aigua no és el mateix que saber el que se sent en quedar-se amarat en una tempesta d'estiu sobtada».

entre diverses modalitats; per exemple, en el verbal, transposicions entre gèneres literaris o discursius, o entre registres.¹⁰ Els molt variats exercicis acadèmics que hom pot realitzar són també part de la conversa, traduccions de missatges que s'operen en mitjans diversos (el quadern, el llapis, el llibre, la tauleta electrònica, la pissarra, l'espai de l'aula...) per procediments diversos (escriptura, oralitat, gestualitat, sonoritat...).

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.

El coneixement dels codis culturals en els quals s'insereix l'obra (època literària, gènere, figures retòriques, biografia de l'autor...) ha de ser producte de la conversa; proporcionar aquestes informacions permetrà que la conversa s'animi i avanci. Aquest procés es realimenta amb noves transposicions, noves verificacions i nous coneixements. Una percepció verificada en sentit afirmatiu o negatiu sobre la forma del text genera una percepció nova que cal fer conscient. Una informació que permet d'entendre millor el text produeix igualment sensacions, sentiments, intuïcions o pensaments nous.

Compartir aquesta conversa explícita que té lloc a l'aula és la raó de ser de l'àmbit educatiu i allò que permet arribar a comprensions realment dignes d'aquest nom. La conversa, però, encara té una dimensió amagada que caldria incorporar al procés de transposicions per fer-lo més ric. És tot allò que es produeix en els receptors interns de la persona i que dona lloc a la interocepció o a la propiocepció. Aquest món interior des del qual els participants en la conversa fan, senten, intueixen i pensen, tot al mateix temps.¹¹ Fer-lo conscient és el primer pas per exterioritzar-lo i compartir-lo.

2. La literatura com a patrimoni

Lluny de ser això que se'n diu un «patrimoni immaterial» de les cultures, la literatura és un fet ben tangible. És transmesa en llibres amb uns formats específics, amb una tipografia, una enquadernació o un paper que els infonen uns valors implícits; en llibres que desprenen unes olors agradables o desagradables, que sostinguts a les mans fan un pes o un altre, que ocupen un volum; llibres que moblen espais ben determinats on són conservats o venuts. O bé, és representada en tota una varietat de teatres o de cinemes

10. Per al concepte semiòtic de «transposició» o «traducció» com a procediment bàsic de producció del sentit, vegeu GONZÁLEZ DE ÁVILA 2021. És un concepte pròxim al de *multimodalitat* en la pragmàtica de la comunicació, per al qual vegeu PAYRATÓ, 2013.

11. TOLJA i PUIG (2021, p. 68): «El verdadero conocimiento ocurre cuando se confronta la información que te llega de afuera con la reacción que sucede dentro, y el pensamiento creativo es solo la síntesis entre estas dos cosas».

(o al menjador de casa), per actors de carn i ossos; o bé al·ludeix a llocs i a paisatges concrets, que són emparaulats literàriament: espais literaris, espais escrits, que encarnen, in-corporen, la literatura. I aquestes són només algunes de les moltes dimensions materials del patrimoni literari que fan presencial la literatura.

En la conversa que es desenvolupa a l'aula sobre l'experiència literària és indefugible fer-hi present la literatura com a patrimoni. I hi ha diversos graus de presencialitat. 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 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. No és el mateix fer classe en línia que fer-la presencialment. Són tot de coses òbvies que sovint oblidem. El món de la digitalització pot contribuir a fer palesa la materialitat literària (ens pot permetre veure un manuscrit conservat molt lluny d'on som), però també pot escamotejar-la: llegir un llibre en un mòbil, pràctica avui molt estesa entre els estudiants, no només és comprar números per desenvolupar una presbícia prematura, és que ens impedeix apreciar-ne la dimensió física i orientar-nos-hi espacialment. Cal valorar-ho en cada cas. En la mesura del possible, una assignatura com la literatura ha d'afavorir la presencialitat i la materialitat dels textos. La «mesura del possible» és el que farà que ens servim d'un grau o un altre de presencialitat. Sigui com sigui, crec que, si ensenyem literatura, és imprescindible sortir de l'aula amb una certa freqüència.¹²

La dimensió patrimonial de la literatura mostra l'abast històric, social i comunitari del fet literari. No només perquè la literatura és una realitat multidimensional, com deia, sinó també perquè implica una conversa que reuneix una corrua de persones d'èpoques i d'espais diversos que han anat configurant una tradició interpretativa a la qual estem convidats a afegir-nos. Per tant, la història de la literatura i la història de les lectures literàries són coneixements imprescindibles en la mesura que enriqueixen la conversa amb les obres literàries i eviten una experiència literària reduïda a un psicologisme solipsista.¹³

Prescindir d'una formació històrica en literatura és amagar als alumnes que els textos sempre tenen context i és privar-los d'una eina fonamental per entendre'ls més enllà de la pròpia circumstància personal. Oblidar el context històric contribueix a formar indivi-

12. Sobretot perquè, com assenyala Gumbrecht (2005), en l'experiència de la presència percebem algun valor que se situa més enllà del significat.

13. DUCH (1996, p. 103): «L'absoluta reducció dels textos a llur valència "interior" també els banalitza, ja que amb l'esmassament de qualsevol tensió cap a enfora, perden llur essencial caràcter comunicatiu, de creadors de *comunió* i de *comunitats*».

desmemoriats i més febles en la seva capacitat crítica. Saber orientar-se correctament en unes coordenades històriques és imprescindible per entendre el lloc que hom ocupa en el món i per decidir si en realitat és aquest el lloc que vol ocupar.

El que proposo, doncs, no és prescindir del caràcter històric dels textos literaris, sinó resituar el lloc que atorguem a la història de la literatura en la docència: no ha de substituir l'experiència personal, sinó perfilar-la i enriquir-la. I crec que és bo que reflexionem, especialment en l'àmbit universitari, fins a quin punt la dimensió històrica dels textos és l'únic significat present a les nostres classes i fins a quin punt releguem l'experiència literària a l'àmbit estrictament privat, perquè podria molt ben ser que, per a molts alumnes, no existís aquest àmbit privat.¹⁴ L'ideal és una acció docent que, d'una banda, respecti la particularitat de l'experiència individual però, de l'altra, no passi per alt la singularitat històrica dels textos.

La dimensió patrimonial de la literatura, finalment, és la que forneix a l'alumnat els coneixements fonamentals d'una disciplina acadèmica, la filologia entesa en un sentit ampli. Tenir un nivell d'expertesa en una disciplina és garantia d'una formació sòlida i d'una identitat professional ben formada, i són aquestes dues característiques les que permeten que hom es projecti cap al món laboral.¹⁵ Així, doncs, cal no menystenir en cap cas la literatura com a coneixement.

3. Experiència, metacognició i atenció

Situar l'experiència personal en un lloc preeminent de l'ensenyament de la literatura té el risc d'acabar confonent la classe de literatura amb una tutoria, amb una conversa sobre impressions personals. Perquè això no sigui així, cal, com ja s'ha dit, que el professor col·loqui el text com a punt de referència al voltant del qual gira la conversa a l'aula. Tanmateix, allò que ha de garantir que l'experiència sigui una font productiva de coneixement i no una anècdota particular és un enfocament metacognitiu de la percepció; és a dir, el desenvolupament d'un estil cognitiu que ens faci conscients de les nostres pròpies percepcions. Això implica establir una pràctica docent gràcies a la qual els estudiants s'adonin de la idiosincràsia dels seus hàbits de coneixement i de com aquests els condicionen per a bé i per a mal.

14. De la mateixa manera que en l'àmbit de l'ensenyament secundari caldria revisar si els exercicis escolars (em refereixo sobretot a l'anàlisi de textos reduït a l'aplicació mecànica d'una plantilla) dominen la classe de literatura i impedeixen gaudir de l'experiència literària.

15. EAGLESTONE (2020, p. 103): «Com he suggerit anteriorment, estudiar no només proporciona habilitats, sinó que canvia qui som, la nostra identitat. Adquirim una consciència disciplinària. Quan sabem com funciona una disciplina —quines són les preguntes i per què, el que es considera una resposta adequada i com va arribar a ser-ho— és que ja l'hem adquirida, ja hem entès les regles d'aquesta comunitat interpretativa. Això és vital per al món laboral. Un cop hem après les regles d'una comunitat interpretativa, és molt més fàcil aprendre les d'una altra [...]».

Es tracta, per tant, no només de facilitar que l'estudiant pugui manifestar les sensacions, els sentiments, les intuïcions o els pensaments que un text li ha suscitat, sinó també d'ajudar-lo a adonar-se de com i de per què s'han produït aquestes percepcions, i de si aquestes legítimes percepcions s'adiuen o no amb allò que la forma del text transmet i per què. En aquest sentit, per exemple, les associacions que sorgeixen de manera intuïtiva i gairebé inconscient d'una primera lectura poden ser una font d'informació valuosa sobre una determinada disposició respecte de l'obra; prendre-les seriosament i resseguir-ne l'entrellat—des de l'inconscient fins a la consciència, des de la imatge fins a la paraula, des de la paraula fins a la formulació explícita—, verificant-les respecte del text objecte de lectura, fa evident a l'estudiant que ell és el centre del seu procés de comprensió. No hauríem d'oblidar, en aquest sentit, que la comprensió sempre és un esdeveniment cognitiu personal i intransferible: ningú pot comprendre per un altre; el professor no pot fer que l'estudiant compregui, només el pot ajudar a arribar fins al caire de la comprensió.

Tot sovint, els docents confonem comprensió amb familiaritat i ens esforcem a repetir una vegada i una altra un determinat contingut, tot variant-ne la formulació o el punt de vista: aquest procediment el pot fer més familiar a l'alumne, però no en garanteix la comprensió, perquè només ell —i no nosaltres per ell— el pot arribar a comprendre; i no ho farà fins que no se'l faci partícip del procés de coneixement que condueix a aquest contingut. Per ser partícip, s'ha de sentir implicat activament en el procés, i una manera efectiva per aconseguir que s'hi impliqui és partir de les seves percepcions acompanyades d'una reflexió metacognitiva.

Ajudar un estudiant a ser conscient de per què un text li agrada o el disgusta, sense jutjar aquesta percepció, posa de manifest una actitud receptiva per part del docent que situa l'alumne en una posició inclusiva respecte la proposta de lectura. Una improbable associació d'una obra amb un fenomen artístic que aparentment no hi té res a veure, si no es considera una bajanada o un estirabot, pot ser un bon punt de partida per a la conversa sempre que esbrinem per què i com es fa el vincle. És a dir, és bàsic que el professor demostrï tenir una atenció receptiva respecte de les percepcions de l'alumne per aconseguir que l'alumne desenvolupi una actitud semblant respecte d'ell mateix i dels altres, inclòs el professor.

L'atenció és una facultat fonamental en qualsevol procés de coneixement.¹⁶ És crucial a l'inici per captar l'estímul que el desencadena; si hom no està atent a aquest

16. MCGILCHRIST(2009, p. 28-29): «Attention is not just another “function” alongside other cognitive functions. Its ontological status is of something prior to functions and even to things. The kind of attention we bring to bear on the world changes the nature of the world we attend to, the very nature of the world in which those “functions” would be carried out, and in which those “things” would exist. Attention changes *what kind of a thing* comes into being for us: in that way it changes the world. [...] Attention, however, intrinsically is a *way in which*, not a thing: it is intrinsically a relationship, not a brute fact. It is a “howness”, a something between, an aspect of consciousness itself, not a “whatness”, a thing in itself, an object of consciousness. It brings into being a world and, with it, depending on its nature, a set of values».

estímul inicial, no hi haurà conversa posterior i no es produirà cap procés. L'atenció és indispensable per sostenir una conversa rica i dinàmica; i és imprescindible perquè cadascú arribi a la comprensió. Prestar atenció en un entorn ple de reclams continus que la dispersen, provinents de tota mena d'estrís tecnològics, no és una tasca fàcil. És la realitat dels nostres estudiants i la de gairebé tothom, ara mateix. El primer pas és adonar-se d'aquesta dificultat, això és, fer atenció repetidament a la manca d'atenció, sense valorar aquesta mancança i adonant-se de les causes i de les circumstàncies que la provoquen.¹⁷ En efecte, els hàbits metacognitius són una estratègia molt adequada també per a la millora de l'atenció.

L'atenció és també un fenomen en què està implicat tot el cos. En els processos d'atenció sobre la paraula llegida o escoltada, s'activen o s'inhibeixen músculs, vísceres, neurones, associats a través del teixit connectiu. Voler fer atenció sense prendre consciència d'aquesta dimensió corporal és difícil. Per això, si parlem del desenvolupament de l'atenció és inevitable fer referència a la gran varietat de pràctiques meditatives que la fomenten. Totes comencen ancorant-se en la percepció del cos i tenen en comú el seu caràcter metacognitiu. Suposen una presa de consciència no valorativa de l'estat físic i mental de qui les practica. El que es busca és la percepció plena, diàfana, del que hi ha, sense interferència del subjecte. No és cap altra cosa el que s'obté en la fruïció de qualsevol obra literària: el lector es vessa totalment en allò que llegeix (o l'espectador en allò que contempla) fins a perdre la noció de si mateix; aquesta implicació és atenció plena. Els graus fins a la plenitud són múltiples i fluctuants i, per tant, el marge de millora ha de ser entès com un desafiament en positiu, no com una mancança.¹⁸

4. Gaudi, experiència i coneixement

Simone Weil (1966, p. 91) ha subratllat:

L'intelligence ne peut être menée que par le désir. Pour qu'il y ait désir, il faut qu'il y ait plaisir et joie. L'intelligence ne grandit et ne porte de fruits que dans la joie.

17. Aquí hi ha un detall bàsic de l'actitud metacognitiva: no té com a objectiu la valoració dels processos cognitius, sinó que els pren com una realitat a observar. Qualificar-los comporta distorsionar-los i avorta el procés de presa de consciència. Molt sovint, el primer que els jutja és el mateix subjecte que els té. En aquest cas, el professor ha de convidar sempre els estudiants a evitar els judicis propis i les comparacions sobre les seves capacitats o els seus límits cognitius i a centrar-se a observar-los.

18. A l'Aula de Literatura i Meditació dels Estudis de Filologia Catalana de la Universitat de Barcelona, es fomenta la reflexió sobre la relació que s'estableix entre les pràctiques d'atenció plena, la lectura i l'escriptura, i també es proposen cursos i tallers que permeten d'experimentar fins a quin punt combinar meditació i literatura augmenta el gaudi i la capacitat de comprensió dels que hi participen. La idea està en la línia de nombroses experiències d'aplicació de la meditació a diversos àmbits de la cultura (vegeu VIVES, 2021). A <<https://filcat.ub.edu/aula-de-literatura-i-meditacio>> [consultat el 5-1-2023] hom trobarà informació dels plantejaments de l'Aula, dels cursos que s'hi realitzen i de les publicacions dels membres d'aquest programa d'innovació docent.

La joie d'apprendre est aussi indispensable aux études que la respiration aux coureurs. Là où elle est absente, il n'y a pas d'étudiants, mais de pauvres caricatures d'apprentis qui au bout de leur apprentissage n'auront même pas de métier.

El plaer i l'alegria han de ser presents al llarg del procés de coneixement. Primer, en l'estímul inicial, per la sorpresa que produeix i l'expectativa que suscita. Després, en la conversa, quan ens adonem que aquesta s'anima i progressa; tot i que és innegable que la conversa sovint pot fer-se feixuga (i depenent dels casos és inevitable que ho sigui), perquè esdevingui productiva ha d'anar acompanyada, tard o d'hora, del gaudi. I, sobretot, de la comprensió, perquè no hi ha plaer més gran que l'impacte que causa l'efecte de descoberta («eureka!») que experimentem sobtadament en el moment de copsar una nova realitat a partir de la conversa amb realitats que ja coneixíem.¹⁹ Aquest plaer i l'alegria que comporta són experiències associades al coneixement i sense les quals no hi ha coneixement. Es tracta d'experiències que tots hem fet i que són al darrere de la passió que sentim per continuar aprenent sense límits.

Una altra cosa és si els plans d'estudi, els ritmes de treball o l'entorn acadèmic afavoreixen el plaer de l'estudi, el gaudi de la lectura, la fruïció per compartir el pensament. Em temo que més aviat acaben resultant un impediment, perquè converteixen l'aprenentatge en una cursa d'obstacles a superar (per exemple, la presentació sense descans d'exercicis d'avaluació continuada) o en un embotiment d'informacions que acaben resultant irrellevants per excés i per impossibilitat material de fer-ne la digestió. Si volem que existeixi el gust per aprendre —*sine qua non*, com ja s'ha dit— probablement hauríem de ser més selectius: escurçar programacions, evitar sobrecàrregues, alentir ritmes, permetre la presa de consciència.²⁰

En la mesura, doncs, que l'experiència és el motor del coneixement, i que la consciència de l'experiència en multiplica els efectes, experiència i coneixement han de ser presents en l'ensenyament de la literatura: són realitats complementàries que hom ha de tendir a equilibrar i a harmonitzar.

Bibliografia

L. DUCH, 1996: *Mite i interpretació. Aproximació a la logomítica II*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

19. Per al gaudi en el procés de coneixement (estímul, conversa, comprensió), vegeu WAGENSBERG, 2007.

20. En la línia del que proposa GUMBRECHT, 2005, p. 110: «podemos apuntar a la presencia de ciertos objetos de experiencia e invitar a nuestros estudiantes a alcanzar un estado de serenidad, esto es, a estar a la vez abiertos y concentrados, sin dejar que tal concentración se convierta en la dura tensión de un esfuerzo». O TOLJA i PUIG 2021, p. 83: «Cuando hacemos cosas por placer, el cuerpo está integrado y preservar la integridad física también significa preservar la integridad psíquica».

R. EAGLESTONE, 2020: *La literatura: per què és important*, trad. O. Gil, Barcelona: Saldonar.

U. ECO, 2012: *Vertigine della lista*, Milà: Bompiani.

E. H. GOMBRICH, 1999: *Història de l'art*, trad. D. Udina, Barcelona: Columna.

M. GONZÁLEZ DE ÁVILA, 2016: «Leer desde el cuerpo. Una semiótica fenomenológica de la lectura», *Signa*, núm. 25, p. 631-650.

M. GONZÁLEZ DE ÁVILA, 2021: *Semiótica: la experiencia del sentido a través del arte y la literatura*, Madrid: Abada.

H. U. GUMBRECHT, 2005: *Producción de presencia: lo que el significado no puede transmitir*, trad. A. Mazzucchelli, Ciutat de Mèxic: Universidad Iberoamericana.

G. LAKOFF; M. JOHNSTON, 1999: *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, Nova York: Basic Books.

I. MCGILCHRIST, 2009: *The master and his emissary: The divided brain and the making of the Western world*, New Haven - Londres: Yale University Press.

L. PAYRATÓ, 2013: «Textos, estils i multimodalitat: cap a una pragmaestilística del text multimodal», dins L. PAYRATÓ, N. NOGUÉ (ed.), *Estil i estils. Teoria i aplicacions de l'estilística*, Barcelona: Agrupación de Editores y Autores Universitarios - Universitat de Barcelona, p. 51-86.

G. STEINER, 2022: *Presències reals*, trad. H. Lamuela, Barcelona: Fragmenta.

J. TOLJA, T. PUIG, 2021: *Ser cuerpo*, Barcelona: Editorial del Nuevo Extremo.

A. VIVES, 2021: «Literatura i meditació en els estudis universitaris de filologia», *Estudis Romànics*, núm. 43, p. 431-437.

J. WAGENSBERG, 2007: *El gozo intelectual: teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*, Barcelona: Tusquets.

S. WEIL, 1966: *Attente de Dieu*, París: Fayard.