

Què és llegir? Lectura en clau pedagògica d'Un experiment de crítica literària de C. S. Lewis

Maria del Mar Esteve

En aquest article es proposa un passeig per les reflexions que fa C.S. Lewis a Un experiment de crítica literària, un llibret deliciós en què l'autor intenta explicar què és això de llegir i, de forma més o menys paral·lela, què és mirar un quadre o escoltar música. Es presenten, doncs, les idees de Lewis, però també es mostra com aquestes idees poden resultar molt suggerents per a un àmbit determinat: el de la formació universitària i, més concretament, el de la formació pedagògica dels mestres. Què és i què no és llegir?, cal intentar afavorir l'experiència de la lectura en la formació universitària?, per què?, quin tipus de formació aporta? i com cal afavorir-la? Lewis és un bon revulsiu perquè ens plantegem aquestes preguntes i, fins i tot, perquè assagem de respondre-les.

Són molts els autors que han reflexionat sobre la lectura tot testimoniant la seva experiència personal de trobada amb les obres literàries; la llista de pensadors, literats, filòsofs que han escrit sobre aquesta qüestió seria llarga. En aquest article farem un passeig per les reflexions que fa C.S. Lewis a *Un experiment de crítica literària*, un llibret deliciós en què l'autor intenta explicar què és això de llegir i, de forma més o menys paral·lela, què és mirar un quadre o escoltar música. Presentarem, doncs, les idees de Lewis, però també intentarem mostrar com aquestes idees poden resultar molt suggerents per a un àmbit determinat: el de la formació universitària i, més concretament, el de la formació pedagògica dels mestres. Què és i què no és llegir?, cal intentar afavorir l'experiència de la lectura en la formació universitària?, per què?, quin tipus de formació aporta? i com cal afavorir-la? Lewis és

un bon revulsiu perquè ens plantegem aquestes preguntes i, fins i tot, perquè assagem de respondre-les.

Lewis vol explicar en què consisteix l'experiència de la lectura, però per fer-ho no posa l'atenció en l'obra -la bona experiència de la lectura seria la que es donaria a través del contacte amb les bones obres, amb un cànon literari determinat- sinó que s'ocupa del lector, de l'actitud amb què llegeix i del tipus d'experiències que generen les diverses formes d'atansament al text literari. Així, al llarg del seu discurs i per arribar a descriure l'actitud del bon lector, fa també un repàs incisiu i lúcid dels perfils dels *mals lectors*.

En la proposta de crítica literària experimental de Lewis i en l'anàlisi que fa d'alguns clixés de mals lectors, s'hi mostra una contraposició a la crítica literària a l'ús. Així, Lewis qüestiona la utilitat de la crítica avaluativa perquè considera que l'excessiu recurs a l'opinió qualificada aconseguix reduir la resposta personal del lector. I també qüestiona el sentit de la crítica vigilant, que es considera a si mateixa una forma d'higiene social i ètica i que veu en la literatura actituds a refusar o a acceptar en funció del que signifiquen en la vida; en aquest cas, el judici crític neix d'un determinat criteri sobre la vida bona. És per això que, segons Lewis, la societat necessita un dejú perllongat de crítics per fomentar l'acte fonamental de la lectura, l'experiència de trobada entre el lector i el text.

Cal destacar però, que aquest recurs, d'entrada simplificador i radical, de separar els *bons lectors* -als quals també anomena *la minoria*- dels *mals lectors* -*la majoria*- no és tan classista ni maniquea com pot semblar. En aquest sentit, Lewis apunta en alguns fragments del seu llibre que les barreres entre la majoria i la minoria no són inamovibles. També allunya la distinció de ressons morals i afirma que entre les persones amb sensibilitat literària s'hi poden trobar ignorants, tramposos i insolents. I desmarcant el seu plantejament d'un possible classisme cultural, adverteix que la minoria, és a dir, el bon lector que ell vol definir, no pot identificar-se amb els intel·lectuals. Descriu alguns perfils d'intel·lectuals pretesament vinculats a la minoria que, de fet, no hi pertanyen i caracteritza amb molta agudesa i amb certa ironia els "buscadors de prestigi", els "devots de la cultura" i els "puritans literaris"¹.

Lewis reforça la seva tesi sobre la bona lectura, posant-la en paral·lel amb una bona manera de mirar l'art i d'escoltar la música. Hi hauria alguna cosa així com *l'actitud adequada* per a l'accés a l'obra literària, a la pintura i a la música.

De l'obra de Lewis, em sembla oportú comentar aquí els aspectes següents:

- L'experiència de la lectura -l'actitud del bon lector.
- Maneres de llegir que no porten a l'experiència de la lectura -algunes actituds del mal lector.
- El sentit de l'obra o l'obra literària com a *logos* i *poiema*.
- La lectura i el descentrament de la individualitat.

L'experiència de la lectura –l'actitud del bon lector.

Els primers trets distintius del bon lector que Lewis exposa són aquells que "es fan visibles des del primer cop d'ull"². El bon lector rellegeix; per a ell la frase "ja l'he llegit", per valorar l'oportunitat o no de llegir una obra, no té sentit mentre que per a d'altres persones constitueix una raó definitiva. "Per a elles són com un misto cremat, un bitllet vell de tramvia o un diari endarrerit: ja l'han usat. Aquells que llegeixen grans obres, al contrari, llegiran la mateixa obra deu, vint o trenta vegades tot al llarg de la seva vida"³.

En segon lloc, els bons lectors es concentren en la lectura i la troben a faltar si no la tenen. La practiquen com un hàbit, com a quelcom que forma part de la seva vida i que demana un temps i un lliurament. Mentre que en altres perfils de lectors no es dóna aquest lliurament i la lectura és un recurs: "Li serveix per viatjar en tren, per a les malalties, per als rars moments de solitud forçada, o per a allò que en diuen "llegir per fer venir la son"⁴.

² Ibídem, p. 10.

³ Ibídem, p. 11.

⁴ Ibídem, p.11.

En tercer lloc, els lectors amb sensibilitat literària fan de la lectura una experiència transcendental que els transforma. La lectura els toca, els canvia, els interpel·la; en paraules de Lewis: “tota la seva consciència en surt modificada. Acaben sent allò que no eren abans”⁵.

En quart lloc, i com a conseqüència natural d'aquesta manera de llegir, el bon lector recorda allò que ha llegit i converteix el pou de prestatges, d'episodis i de trames en una iconografia amb la qual interpreta les pròpies experiències vitals. La literatura li alimenta la vida, li enriqueix la mirada sobre la pròpia existència i la dels altres. Així mateix, el bon lector gaudeix recordant i comentant amb altres les seves lectures.

En aquesta enumeració de característiques del bon lector s'hi veu el dibuix d'un itinerari que inclou tres moments especialment interessants: lliurar-se a la lectura, alimentar-se de la lectura i compartir la lectura. En el primer moment, es fa referència a una actitud que es madura en l'acte de la lectura i que nosaltres trobem extrapolable, com a forma d'observació i d'interpretació, a la mirada pedagògica. En el segon moment, es fa referència a l'adquisició de coneixements –que tenen unes característiques especials perquè vénen vehiculats per una forma artística- que enriqueixen la persona d'una forma molt integral i significativa. Així, els coneixements sobre educació que el lector pot anar adquirint a través del contacte amb obres que tematitzen la relació pedagògica, poden representar un pòsit diferent –potser complementari- al que es construeix, per exemple, a través de l'estudi de teories i tècniques i pot resultar sorprenentment viu i útil en les situacions reals i concretes de la vida educativa. En el tercer moment, s'obre la porta a la lectura compartida, col·laborativa i, per tant, a una possibilitat de formació no només centrada en el binomi lector-obra sinó també oberta a la triangulació lector-obra-alteritat lectora. Això suposa un marc molt ric per a un plantejament acadèmic de la lectura en la formació pedagògica.

Tornant a la definició de l'actitud lectora i intentant anar al nucli de la qüestió, hi ha dues paraules que defineixen de forma sintètica allò que Lewis entén per l'actitud del bon lector i la del mal lector. Una seria *usar* i l'altre *rebre*. El mal lector utilitza l'obra, fa alguna cosa amb ella, mentre que el bon lector rep l'obra, deixa que l'obra faci alguna cosa amb ell. Es tracta d'una actitud i d'una experiència que Lewis també

reconeix en la contemplació o recepció d'altres formes d'art i de la bellesa natural. Una actitud i una experiència que esdevé una mena de formació, de creixement del jo. Allò que cerquem en la lectura és una ampliació del nostre ésser; volem veure amb altres ulls, imaginar amb altres imaginacions... Un creixement que és alhora obertura enfora - altres móns, altres vides...- i obertura endins. Però una obertura endins que es dona a través del lliurament a l'obra i, paradoxalment, d'un cert allunyament de *l'ego*.

Com s'arriba a aquesta actitud?, quin és el camí, el mètode per arribar a ser un bon lector? D'una banda, Lewis afirma que l'experiència i la disciplina són els camins a través dels quals podem arribar a esdevenir bons lectors però també afirma que sovint això no es dona després d'un procés personal que et porta de llegir com la majoria a llegir com la minoria sinó que, en força casos, ja des de la infantesa es dona una actitud lectora sensible i genuïna. "Estic cert que totes dues menes de lectors estan ja prefigurades des del parvulari. Abans que puguin llegir res de res, quan la literatura els arriba en forma d'històries que no llegeixen sinó que escolten, ¿no reaccionen ja diferentment? Certament, quan puguin llegir pel seu compte, tots dos grups ja estaran dividits"⁶. Es tracta d'una afirmació que pot semblar pedagògicament incorrecta per determinista i poc "democràtica" però que descriu una realitat força innegable i fàcilment observable en el contacte amb els infants. Tot i això, Lewis afirma que hi ha qui ja desenvolupa de forma "natural" una actitud idònia davant dels llibres i també hi ha qui l'adquireix a través de l'experiència i de la disciplina –a través de la pràctica, de l'hàbit de llegir d'una determinada manera, amb unes certes "normes"⁷.

Maneres de llegir que no porten a l'experiència de la lectura -algunes actituds de mal lector.

L'anàlisi de les formes de lectura que s'allunyen de l'autèntica experiència lectora es dona en dos nivells. D'una banda, a través de la com-

⁶ Ibídem, p. 26.

⁷ Aquestes normes que configurarien la disciplina de la qual parla Lewis, es dedueixen de tot el seu plantejament i serien, d'una banda, de caràcter profilàctic –evitar alguns dels mals usos – i, de l'altra, de superació –anar més enllà, assolir una experiència qualitativament diferent d'aquella que pot experimentar la majoria.

paració entre *la majoria* i *la minoria*, i de l'altra, a través de la crítica a formes pretesament elaborades i cultes de llegir però allunyades de la sensibilitat literària que Lewis postula.

En el primer cas, la mala lectura seria l'altra cara de la moneda de la bona lectura –que ja hem descrit. El mal lector, a diferència del lector sensible, no rellegeix –consumeix, usa i desestima l'obra-, llegeix per alguna cosa –per distreure's, per passar l'estona en un viatge, per desconnectar...-, no torna a pensar en allò que ha llegit i no passa per cap experiència transcendent –l'obra no el transforma, no l'afecta en res profund ni constitutiu. Lewis resumeix tots aquests aspectes de l'actitud del mal lector afirmant que per aquest lector, la lectura té un valor secundari i, en definitiva, es troba mancat de sensibilitat literària.

Però em sembla interessant i rellevant destacar que Lewis no fa una valoració menyspreadora d'aquesta actitud lectora i fins i tot diu que tots hem passat d'una banda a l'altra en algun moment; tots hem viscut l'experiència de *la majoria* i podem parlar-ne en primera persona. I analitzant més a fons alguns dels trets del lector sense sensibilitat literària, adverteix que en alguns casos no es tracta d'actituds lectores reprovables o desorientades sinó incompletes –des de l'òptica de l'experiència lectora més radical⁸. Quins són els trets més destacables d'aquest lector? Dona prioritat al fets –que han de ser emocionants, han d'excitar la curiositat-, no té oïda i llegeix només amb els ulls essent insensible a l'estil, reclama que l'element verbal estigui reduït al mínim, frueix amb el ritme vertiginós necessitant que sempre estigui succeint alguna cosa i es delecta desxifrant les figures, agraint el clixé.

⁸ També considerant que la reprovació o el menyspreu d'algunes formes de lectura no és el camí per superar-les –cosa que resulta molt rellevant des del punt de vista de la tasca pedagògica-, són interessants les paraules de W. H. Auden que a través de metàfores alimentàries recomanen una forma de guiar o educar el gust literari. Auden, però, no posa l'accent, com sí que ho fa Lewis, en el com llegir sinó més en el què llegir: “No es pot pas educar el paladar d'una persona dient-li que el que està acostumada a menjar –per exemple cols massa bullides, insípides- és repulsiu, sinó convencent-la perquè provi un plat ben fet de verdura. És veritat que hi ha gent amb qui sembla obtenir-se un efecte més ràpid dient: “La col massa bullida només agrada a les persones vulgars; als més refinats els agrada la col tal com la fan els xinesos” però és menys probable que l'efecte duri”. (Auden, W. H., *Llegir i escriure* a Larios, J. (ed.), *Llegir i escriure*, Empúries, Barcelona, 1996, p. 60)

En definitiva: els mals lectors cerquen emoció, que la seva curiositat sigui excitada, exacerbada i després satisfeta per sentir una sensació de plaer, de benestar. Però tot això també ho pot buscar o sentir el bon lector. Tal com dèiem anteriorment, els bons lectors també llegeixen així; els mals lectors només llegeixen així⁹.

D'altra banda, i tal com hem apuntat, Lewis enumera una sèrie d'estils de lector intel·lectual i professional de la lectura que no es poden confondre amb el lector amb sensibilitat literària. En aquest cas, la descripció de Lewis és més crítica, fins i tot més mordaç perquè desmascara una sèrie d'actituds lectores prepotents o sectàries. Referint-se a les persones que practiquen aquestes formes de lectura afirma: "Aquells que han arribat a aquest punt impel·lits per les necessitats econòmiques i l'excés de feina no em produeixen més que compassió. Desafortunadament, l'ambició i la competitivitat també poden ser-ne la causa. Però, sigui quin sigui el motiu, destrueix la capacitat d'apreciació. La "minoria" que ara estem buscant no pot ser identificada amb els *cognoscendi*. Ni l'oportunista ni el pedant tampoc no hi han de ser necessàriament. I menys encara el buscador de prestigi"¹⁰. Així, el bon lector no és el professional o l'erudit. Tampoc és el cercador de prestigi que llegeix seguint els dictats de la moda intel·lectual o el devot de la cultura que viu la lectura com un exercici meritori més que com un joc al qual es lliura ja que "anar a jugar a futbol per motius solament higiènic o llegir la tragèdia amb l'únic desig de l'autoperfeccionament, no és veritablement jugar a futbol o disfrutar la tragèdia. Totes dues actituds fixen la intenció última en un mateix. En totes dues, allò que hauria de tenir un valor autònom, jugar o llegir, s'ha convertit en un mitjà"¹¹.

⁹ Aquesta consideració de l'experiència de lectura de la majoria com a experiència primària, com a substrat, és interessant tenir-la en compte de cara a l'incorporació de la lectura en la formació pedagògica. Suposa considerar tot un seguit d'actituds lectores dels estudiants com a base per anar més enllà i orienta la metodologia de treball cap a la promoció d'un salt qualitatiu i, no tant, a la promoció d'un estil correctiu.

¹⁰ Lewis, C. S., op. cit. p. 18.

¹¹ *Ibidem*, p. 21. La comparació entre l'experiència estètica i el joc la trobem àmpliament desenvolupada en l'obra de Gadamer. (Gadamer, H. G., *Verdad y método I, Sígueme, Salamanca, 1993*)

El bon lector tampoc és el lector seriós, el purità. Lewis afirma amb ironia que “són massa seriosos com a homes per poder ser seriosament receptius lectors”¹². L'aparent solidesa del purità és falta de flexibilitat, d'obertura per a viure amb la porositat necessària per llegir, per rebre l'obra. Els prejudicis el tanquen, no li permeten una lectura cabal i el fan cec a l'humor o al plaer. Es tracta d' “homes solemnes, però no lectors seriosos; incapaços de deixar les seves ments totalment i honradament obertes als llibres que llegeixen”¹³.

En tots els casos que he comentat la literatura és un recurs, un instrument o un mitjà i no una alteritat que m'interpel·la o una fita que m'orienta. “El text no existeix en ell mateix, sinó que existeix solament com a material informe, argila amb la qual han d'aixecar la seva història feta de totxana”¹⁴.

I finalment, Lewis es fixa en els fanàtics de l'estil, en aquells que obliden que la paraula és una lent i hi queden enganxats, no essent capaços de travessar les paraules¹⁵.

Em sembla que aquesta aproximació crítica a formes de lectura ens és especialment útil en l'àmbit universitari i acadèmic. Ajuda a fer una reorientació lúcida dels objectius i de les metodologies que conscient i inconscientment guien el nostre treball acadèmic en el contacte amb les obres.

Intentant buscar les raons per les quals es donen aquestes formes presasament elevades de llegir però allunyades del que Lewis considera l'autèntica experiència lectora, l'autor parla de l'educació: “Aquesta manera errònia de llegir és potser especialment predominant en la nostra època. Un trist resultat de posar la literatura anglesa en el programa d'estudis escolar i universitari és que la lectura dels grans autors queda gravada, des dels primers anys, en les ments dels joves submisos i cons-

¹² *Ibidem*, p. 24.

¹³ *Ibidem*, p. 25.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 17-18.

¹⁵ Aquesta idea de travessar les paraules és rellevant. Són especialment interessants, sobre aquesta qüestió, les idees de Ricoeur (Ricoeur, P., *Teoría de la interpetación*, México, Siglo veintiuno, 1995.)

cienciosos com una cosa meritòria”¹⁶. Considera, doncs, perniciosos que es vesteixi d’elevada i meritòria la lectura perquè això pot fer-la atractiva com a mitjà per assolir un prestigi, una valoració, etc. i l’allunya de la gratuïtat, del joc, del lliurament. També considera perniciosos alguns mètodes de treball acadèmic de la literatura, especialment, aquells que cerquen el judici, la crítica. L’actitud avaluadora i analítica implica el domini del lector i no el de l’obra, implica l’estat d’alerta dels prejudicis que no permet el lliurament, el descentrament, l’obertura. Demanant als estudiants judicis i anàlisis precipitats, els neguem la possibilitat de jugar a fons, d’entrar de veres en el dictat de la fantasia, “no ens en sortim quan busquem aquell silenci interior, aquell buidar-nos del tot que ens permeti fer lloc per a la recepció plena de l’obra. La dificultat es fa molt més gran si, en llegir-la, sabem que estem obligats a emetre’n un judici. I també quan llegim algun llibre per fer-ne una crítica (...) Per aquest motiu, dubto molt que la crítica pugui ser cap exercici apropiat per als nois i les noies”¹⁷. Però quina és doncs, la metodologia que pot ser encertada en l’àmbit acadèmic per acompanyar la bona lectura o, fins i tot, per fer-la sorgir? Lewis en parla poc però en diu alguna cosa: “Una reacció intel·ligent d’un escolar a les seves lectures es manifesta amb més naturalitat a través de la paròdia o la imitació. La condició necessària per a tota bona lectura és “apartar-se del camí”, i no ajudarem els joves a fer-ho forçant-los a expressar contínuament les seves opinions”¹⁸. Sembla que el més recomanable és no tant, buscar el fons del text com transcendir-lo¹⁹. Recomanant la paròdia i la imitació, Lewis ens proposa l’elaboració de metarelats –el relat a partir d’un relat²⁰.

¹⁶ Lewis, C. S., op. cit., pp. 21-22.

¹⁷ Lewis, C. S., op. cit., p. 138-139.

¹⁸ Lewis, C. S., op. cit., p. 139.

¹⁹ Aquestes idees, com moltes d’altres de les defensades per Lewis, les trobem en d’altres autors. La metàfora “apartar-se del camí” té un paral·lel en l’obra de Steiner amb l’expressió “suspensió del jo”. (Steiner, G., *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*, Alianza Ed., Madrid, 2005).

²⁰ Alguns autors defineixen la identitat personal com a identitat narrativa i és per això que l’elaboració de relats pren molta importància en els processos de construcció de la identitat personal. La relació entre els relats de la tradició –allò que llegim- i el relat personal també ha estat desenvolupada. Fixem-nos, per exemple, en les paraules de J. Larrosa: “¿Qué podemos hacer cada uno de nosotros sino transformar nuestra inquietud en una historia? Y, para esa transformación, para ese alivio ¿acaso contamos con otra cosa que con los

El sentit de l'obra o l'obra com a *logos* i *poiema*.

La literatura no és un compendi d'obres, una realitat material o objectual; és una experiència i, per tant, necessita de l'obra però també del lector. La literatura no és res sense el lector; talment com no hi ha peça musical sense un músic que la interpreti, no hi ha obra literària si no hi ha algú que la llegeix i s'hi lliuri des del seu món i el seu present –per això no hi ha dues lectures iguals; ni de diverses persones ni d'una mateixa persona en situacions i moments diferents de la seva vida. “Els llibres a les lleixes són només literatura potencial. El gust literari és només potencial quan no llegim. I aquesta potència no es converteix en acte al marge d'aquesta experiència temporal. (...) Ens cal un sistema que ens allunyi de l'abstracció per centrar-nos en la literatura en funcionament”²¹.

D'altra banda, Lewis ens parla de l'obra literària com a *logos* i a com a *poiema*. És a dir, com a significat, com a paraula –quelcom dit- i com a existència, com a cosa –quelcom fet. En el primer sentit, ens explica una història, expressa una emoció, anima, critica o fa riure. En el segon sentit, tant per la seva bellesa sonora, com per l'equilibri i el contrast de les seves parts és un objecte d'art capaç de suscitar un plaer molt intens en el lector. Evidentment, aquesta separació entre aquests dos aspectes de l'obra d'art literària és una abstracció –i, com afirma Lewis, quan més valuosa és l'obra més forçada sembla aquesta distinció. Però resulta necessari fer-la si volem descriure amb prou profunditat allò que l'obra és i allò que l'obra provoca: “Tan sols pel fet que és també un Poiema, el Logos esdevé una obra d'art literària. Inversament, les imaginacions, les emocions o els pensaments amb els quals el Poiema construeix la seva harmonia

restos desordenados de las historias recibidas? Y eso que llamamos autoconciencia o identidad personal, eso que según parece, tiene una forma esencialmente narrativa, ¿no será quizá la forma siempre provisional y a punto de derrumbarse que le damos al trabajo infinito de distraer, de consolar, o de calmar con historias personales aquello que nos inquieta? Es posible que no seamos sino una imperiosa necesidad de palabras, pronunciadas o escritas, oídas o leídas, para cauterizar la herida”. (Larrosa, J., “Las paradojas de la autoconsciencia” a AA. VV. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1998, p. 193).

sorgeixen en nosaltres pel Logos i remetem al Logos, sense el qual no tindrien existència”²².

Potser paga la pena pensar, al fil d’aquestes idees de Lewis, sobre la diferència en la recepció d’un *logos*, és a dir, d’un coneixement, vehiculat per l’obra literària o vehiculat pel text o per l’explicació teòrica. I constatant la diferència de caire qualitatiu que hi ha entre les dues formes de contacte amb qüestions pedagògiques, és bo destacar la possible complementarietat dels dos atansaments, i, sobretot, la potencialitat del creixement pedagògic a través del món de l’obra literària. I aquesta idea referida a la literatura i a la formació pedagògica podria extrapolar-se, també, a altres manifestacions artístiques –arts plàstiques, música, cinema...

Són força les obres en què trobem la *qüestió pedagògica* formant part de l’argument. L’escola, el mestre, la vida a les aules, el món de la infantesa... omplen fragments d’obres o, fins i tot, constitueixen el nus central d’algunes obres. Hi trobem l’educació –millor, una situació concreta, particular, d’educació- imbricada en un món de vida –en un context de sentit global i versemblant; mentre que en alguns plantejaments de caràcter teòric, tractem l’educació des de la generalitat i separada dels contextos complexos de vida. Veiem doncs, com la literatura pot ser un camp enriquidor i, en certa manera, corrector, del treball acadèmic en l’àmbit pedagògic. Cal dir, però, que la literatura o, més àmpliament, l’art, no és l’únic camp que pot rescatar aquestes dimensions de la particularitat, de la vitalitat; en definitiva, de la proximitat amb l’origen i amb la finalitat de la reflexió pedagògica. Les pràctiques en escoles i al costat de mestres, per exemple, són també un espai privilegiat de reflexió pedagògica. Molt sovint, però, es viuen i es treballen en paral·lel al treball teòric desenvolupat en les assignatures, separant la reflexió –genèrica, descontextualitzada i impersonal- de la pràctica –concreta, contextualitzada i existencial.

Ara bé, la literatura no és només un lloc on podem trobar situacions pedagògiques que ens puguin il·lustrar, enriquir, sensibilitzar, transformar... És, també, una forma d’expressió que han utilitzat alguns pedagogs il·lustres per vehicular la seva experiència pedagògica. Com afirma Trilla, “malgrat el propòsit de científicitat que pretén dominar

■ ²² Ibídem. p. 201.

en l'elaboració del coneixement pedagògic –des de Herbart, en un sentit, i des de Durkheim, en un altre-, hi ha pedagogs –tant anteriors com posteriors al sorgiment de la pretensió al·ludida- que varen optar per la modalitat narrativa en lloc de (o complementàriament a) la científica o sistemàtica per construir sabers sobre l'educació; n'hi ha prou a citar, de moment, Rousseau (Emili), Pestalozzi (Leonard i Gertrudis) o Makarenko (poema pedagògic) per veure que els exemples no són gens irrelevants”²³. Així, el contacte amb les narracions pot ser una possibilitat d'aprenentatge, d'aprofundiment en les qüestions pedagògiques i, també, el descobriment d'un camí d'expressió, d'exteriorització de les experiències pedagògiques. Podem, doncs, alimentar-nos –seguint la terminologia de Lewis- del logos que ens arriba vehiculat pel poema, però també del poema que ens transmet un logos. Tots dos accents, el del què i el del com de la literatura, tenen potencialitat en la formació i en la vida pedagògica.

La lectura i el descentrament de la individualitat.

Responent a la pregunta sobre el valor i el sentit de l'experiència literària, Lewis diu: “La resposta més aproximada que puc donar és que busquem una ampliació del nostre ésser. Volem ser més del que som”²⁴. Són molt importants els dos moviments que aquestes paraules descriuen. Un moviment enfora d'un mateix i enllà de l'alteritat de l'obra i un moviment endins de la pròpia identitat. Veure amb altres ulls, imaginar amb altres imaginacions, patir amb altres tragèdies o fruit amb altres felicitats és, paradoxalment, una manera de despertar tot allò que sóc, de pensar tot allò que podria pensar, de sentir tot allò que puc sentir. El viatge lluny d'un mateix que l'obra possibilita és camí de desplaçament i d'autoconeixement.

Cal destacar que perquè aquest procés de simbiosi amb l'obra sigui possible, el lliurament, l' “apartar-se del camí” o el *ballar la seva dansa, celebrar el seu ritual, o respectar el seu ritme* -el de l'obra- s'ha de produir. És per això que es parla de descentrament de la individualitat, perquè

²³ Trilla, J., *La aborrecida escuela*, Laertes, Barcelona, 2002, p. 152. En el capítol titulat “Pedagogías narrativas”, hi trobem una reflexió i classificació exhaustiva sobre les narratives relacionades amb l'educació. L'autor analitza, d'una banda, la *pedagogia dels escriptors* i, de l'altra, la *literatura dels pedagogs*.

²⁴ Lewis, C. S., op. cit. p. 203.

els prejudicis, les intencions -encara que siguin bones i edificants-, les instrumentalitzacions, etc. són sobreres. Cal descentrar-se, oblidar-se i obeir l'obra, seguir-la per rebre-la. Ja que, com afirma Benjamin, "quan més oblidat de si mateix està el qui escolta, més profundament s'impregna la seva memòria d'allò escoltat"²⁵ i, com recomana Kundera, "en llegir el relat, cal deixar-se emportar per la imaginació i no encarar-s'hi com si fos un jeroglífic a desxifrar"²⁶. Però Lewis subratlla molt que aquesta momentània aniquilació de la pròpia identitat és en realitat una privilegiada forma d'autoconeixement i d'autoafirmació: "em transcendeixo, i mai no sóc més jo mateix que quan lleigeixo"²⁷. Fins i tot atorga un valor figurativament terapèutic a aquesta paradoxa de la lectura: "cura la ferida de la individualitat, sense socavar-ne els privilegis"²⁸. Ricoeur, aprofundint en aquesta paradoxa de desposseïment i, alhora, de construcció i, per tant, d'afirmació individual, distingeix el *jo* de l'*ego*: "En aquesta autocomprensió, jo oposaria el propi jo, que procedeix de la comprensió del text, a l'*ego*, que afirma precedir-lo. És el text, amb el seu poder universal de revelació del món, allò que li dóna un autèntic jo a l'*ego*"²⁹. Entenc, doncs, que la lectura és vivificació per al jo –una identitat personal oberta, en procés- però fre i control per a l'*ego* –una identitat autoplaent, egoïsta i solipsista.

El descentrament de la individualitat a què l'obra ens obliga quan seguim el seu dictat apropa l'actitud lectora a l'actitud afectiva i amorosa –per estimar i tenir cura d'algú, ens hem de descentrar i posar en el lloc de l'altre-, a l'actitud moral³⁰ – per ser justos ens

²⁵ Benjamín, W., "El narrador" a *Para una crítica de la violencia i otros ensayos*, Taurus, Madrid, 1991, p. 118.

²⁶ Kundera, M., *L'art de la novel·la*, Destino, Barcelona, 1987, p. 162.

²⁷ Lewis, C. S., op. cit. p. 208.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Ricoeur, P., op. cit. p. 106.

³⁰ La distinció que faig aquí entre actitud afectiva i/o amorosa i actitud moral és força discutible. La visió més racional i cognitiva de la moralitat i del seu desenvolupament (Kant, Piaget, Kohlberg) ha estat matisada per altres veus –autors que desenvolupen una ètica feminista o una ètica femenina (Gilligan, Noddings...)- que posen l'accent de la moralitat en la cura, l'afecte, l'empatia. Tot i això, volem mantenir aquí la distinció perquè aclareix accents diferents en la transferència de l'actitud lectora a altres experiències vitals.

hem d'allunyar d'allò que ens va bé –a mi o a nosaltres- (nivell preconvençional i convençional) per atendre a allò bo i just per a tothom (nivell postconvençional)- i a l'actitud reflexiva -per comprendre bé una situació hem de poder analitzar-la amb voluntat de distància, de discerniment, amb respecte pel fenomen. Però l'aprenentatge actitudinal que ens possibilita la lectura no és només el del descentrament; és també el de l'afirmació i el de l'aprofundiment en un mateix. Així, la lectura no ens madura una comprensió que pren distància d'un mateix per ser objectiva o neutre. Ens madura una comprensió que es descentra per ser profunda en la mirada de la cosa o de l'altre però que alhora s'arrela en la manifestació de la individualitat personal.

Aprendre a llegir és, doncs, aprendre a mirar, a escoltar d'una determinada manera perquè, com afirma Larrosa, “tot el que ens passa pot ser considerat un text, quelcom que compromet la nostra capacitat d'escolta, quelcom a què hem de posar-hi atenció. És com si els llibres però també les persones, els objectes, les obres d'art, la naturalesa, o els esdeveniments que succeeixen al nostre entorn volguessin dir-nos quelcom. I la formació implica necessàriament la nostra capacitat d'escoltar (o de llegir) allò que han de dir-nos. Una persona que no és capaç de posar-se a l'escolta ha cancel·lat el seu potencial de formació i de trans-formació”³¹.

Lewis no aprofundeix en aquesta idea de transversalitat de l'actitud lectora que nosaltres considerem molt interessant, però l'apunta en un fragment: “la bona lectura, doncs, tot i que essencialment no és cap activitat sentimental, moral o intel·lectual, comparteix alguna cosa amb totes tres”³².

En un assaig de Chesterton titulat *Sobre els fragments*, se'ns explica quina és la millor manera de mirar les coses perquè realment les puguem percebre amb autenticitat i profunditat; la mirada que ell propugna és, com en la lectura, la mirada desintencionada: “sóc partidari de mirar les coses sense prestar-les-hi massa atenció. Si es fa així, sempre succeeix alguna cosa. (...) si veu alguna vegada a un

³¹ Larrosa, J., *La experiència de la lectura. Estudios sobre literatura i formació*, Laertes, Barcelona, 1996, p. 19.

³² Lewis, C. S., op. cit. p. 204.

company amb el rostre girat cap on vostè es trobi, mirant-lo amb la completa i rotunda expressió d'un idiota congènit, pot estar segur que es troba prop d'aconseguir aquell moment d'esbrinar qui és vostè, el que, per altra banda, m'imagino que deu ser la darrera cosa que pugui desitjar. Quan llancem "una mirada d'intel·ligència" (com se'ns diu en els llibres) sobre alguna cosa, això només vol dir que li estampem al damunt la nostra pròpia significació"³³.

Educar aquesta mirada a través de la lectura pot ser d'un gran interès per a l'acció pedagògica. Massa sovint es mira, en els contextos educatius, de forma insistent i intencionada –per avaluar, per diagnosticar, per quantificar...- en base a uns ítems, a uns criteris, o a uns objectius que es desprenen de teories pedagògiques o psicològiques. De ben segur que aquesta "mirada intel·ligent", aprofitant la ironia de Chesterton, és ben intencionada i necessària; però si és constant i unilateral és, penso, deformatora i reduccionista. La lectura pot ser, així, un camí per desenvolupar aquesta altra mirada més amatent, més oberta, en els futurs mestres.

ABSTRACT

En este artículo se propone un paseo por las reflexiones que hace C.S. Lewis en *La experiencia de leer*, un librito delicioso donde el autor intenta explicar en qué consiste leer y, de forma más o menos paralela, en qué consiste mirar un cuadro o escuchar una pieza musical. Se presentan, así, las ideas de Lewis, pero también se muestra como estas ideas pueden resultar muy sugerentes para un ámbito específico: el de la formación universitaria y, más concretamente, el de la formación pedagógica de los maestros. ¿Qué es y qué no es leer?, ¿debemos intentar propiciar la experiencia de la lectura en la formación universitaria?, ¿porqué?, ¿qué tipo de formación aporta? y ¿cómo debemos favorecerla? Lewis es un buen revulsivo para que nos planteemos estas preguntas e incluso para que ensayemos las respuestas.

This article proposes a journey along C.S. Lewis' reflections in *An Experiment in Criticism*; a delightful little book where the author attempts at explaining what reading is and, in a more or less parallel way, what looking at a picture or listening to music is. Lewis' ideas,

³³ Chesterton, G. K. *Cuatro granujas sin tacha y La salsa de la vida y otros ensayos*, G. P. Barcelona, 1967, p. 318.

then, are presented, but also we show how these ideas can be much more suggestive in a determined field: That of university training and, more particularly, that of pedagogical training for teachers. What is and is not reading? Is it worth trying to promote the reading experience in university training? Why? What training “bonus” does it imply? And how can we promote it? Lewis is a good boost to think about these questions and even to attempt at answering them.