

# **Atenció plena, cos, aprenentatge i comunicació: oralitat, paraula i pronúncia**

**Josefina Carrera-Sabaté, Albert Soler Llopart,  
Jesús Bach-Marquès, Xènia Àlvarez Urbaneja,  
Clàudia Cols Agudé (coord.)**

Col·lecció Anàlisi i Estudis

© Sèrie Didàctica de la llengua i la literatura

© Josefina Carrera-Sabaté, Albert Soler Llopart, Jesús Bach-Marquès, Xènia Àlvarez Urbaneja, Clàudia Cols Agudé (coord.) Joan Borràs-Comes, Josefina Carrera-Sabaté, Clara Castellà Clavaguera, Dolors García Debesa, M. Teresa Lladó Esclusa, Luis López-González, Ramon M. Nogués Carulla, Gemma Reguant Fosas, Encarnación Romero Buiza, Joan Sala Cervós, Ignasi Salvatella Guilà, Júlia Serra, Albert Soler Llopart

© d'aquesta edició: Editorial GRAÓ, d'IRIF, SL

c/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

*www.grao.com*

1a edició: desembre 2023

ISBN: 978-84-19788-74-0

DL: B 22176-2023

Disseny de coberta: Xavier Aguiló

Impressió: Podiprint

Resten rigorosament prohibits i estaran sotmesos a les sancions establertes a les lleis, la reproducció o l'emmagatzematge total o parcial de la present publicació, incloent-hi el disseny de la portada, així com la transmissió d'aquesta per qualsevol mitjà, tant si és elèctric com químic, mecànic, òptic, de gravació o bé de fotocòpia, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*. Adreça a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necessita fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra (*www.conlicencia.com*, 917 021 970 / 932 720 447).

# Experiència literària i lectura corporal

**Albert Soler Llopart**

Aula de Literatura i Meditació. Departament de Filologia Catalana i  
Lingüística General. Universitat de Barcelona

Estratègies perquè la lectura –i l’aprenentatge– sigui una experiència integral de la persona en totes les dimensions i capacitats. Se centra en els estils de lectura i d’aprenentatge metacognitius, lligats a la percepció i la corporalitat.

## Introducció

### Una realitat suposadament incorporària

El món de les noves tecnologies, per molt recent que sigui, ja ha generat tot un seguit de metàfores que acaben conformant una realitat en què vivim sense que ens adonem de la seva dimensió metafòrica. Fixem-nos en la metàfora del *núvol*. Ara mateix tenim mitja vida *penjada al núvol*; gairebé es podria dir que *vivim al núvol*. En els darrers trenta anys la informació que hem acumulat (fitxers de text, d’imatge, de so, vídeos, etc.) l’hem anat traspasant d’un format a un altre: *floppy disc*, cintes de vídeo, disc dur, CD, DVD, USB, per acabar finalment al núvol, que ja no té cap forma definida ni sabem on és. Tot això fa que, ben naturalment i inadvertida, pensem que la nostra informació té una consistència líquida o gasosa i que es va adaptant a la forma que li vulguem donar.

És a dir, pensem en les nostres dades com en una cosa completament etèria. D’aquí a pensar que la nostra ment també és una informació etèria que radica en una mena de núvol vaporós, la ment com a realitat

independent del cos, hi va un pas; un pas que ja hem donat.<sup>1</sup> La cultura occidental ha tingut una forta tendència a separar la realitat mental i la realitat corporal; una tendència que es remunta al món hel·lènic i més modernament a Descartes. En aquesta separació, no cal dir que la ment és allò important i el cos allò secundari. Les recentíssimes metàfores de les tecnologies de la informació han tendit a accentuar més encara aquest dualisme.

I, tanmateix, sabem per les ciències neurocognitives que això no és així. La ment està inscrita en el cos, és el resultat de processos corporals (vegeu López-González, 2023, i Nogués, 2023, en aquest mateix volum). La ment ni tan sols és a les neurones cerebrals; si més no exclusivament. Les neurones cerebrals tenen un paper primordial en la generació d'això que anomenem *ment*, és clar. La ment, però, també està inscrita al teixit conjuntiu, la trama fibrosa que embolcalla i organitza tot el cos, que està tan vinculada amb el sistema nerviós, que es pot considerar el punt de coincidència de la dimensió física i la dimensió mental. Ho és en la mesura que, des del teixit conjuntiu, es fa la propiocepció, és a dir, la percepció del propi cos des de l'interior i que, aquest ressò intern, és fonamental per a la generació de l'espai mental.<sup>2</sup>

Dit d'una altra manera, la ment també està als músculs, als tendons, als òrgans i fins i tot, als ossos, perquè els teixits corporals conserven memòries emotives, sentimentals, sensitives, perceptives, d'esdeveniments que nosaltres tendim a considerar purament mentals i que, en realitat, són experiències de tota la persona. I és que la ment tendeix a ser auto-referencial: creu que posseeix un cos i es pensa tenir el dret sobre tota la persona fonamentant-se en la idea (errònia) que té tota la informació que cal sobre nosaltres. És com si el sistema operatiu del nostre ordinador es pensés que existeix independentment del *hardware*, de l'ordinador pròpiament dit.<sup>3</sup>

.....  
1. Tanmateix, darrere la metàfora del núvol hi ha una xarxa potentíssima de servidors informàtics escampats arreu del món que consumeix una quantitat descomunal d'energia. Les dades diuen que, si Internet fos un país, seria el sisè país més contaminant del món. Vegeu <https://www.energynews.es/consumo-electricidad-internet/>

2. Per aquesta qüestió i sempre en el terreny de l'alta divulgació científica, em semblen fonamentals els treballs de Damasio (2001, 2005 i 2010).

3. Tolja i Puig (2021) fan un replantejament exhaustiu de l'educació, l'esport, el disseny, la salut, l'espiritualitat i altres àmbits de la cultura des d'un punt de vista corporal que considero de gran interès. La imatge del sistema operatiu i l'ordinador prové d'aquests autors.

Precisament, doncs, perquè la ment és una funció de tota la persona, podem afirmar que ni la lectura ni l'estudi són activitats merament intel·lectuals, com acostumem a pensar. Quan llegim, no llegeix només la ment, ni tan sols el cervell. És tota la persona que llegeix. Hi intervé el sentit de la vista, és clar, però també el del tacte (ni que el llibre sigui electrònic). L'olfacte i el gust són en un segon pla, però hi són. Si el llibre que llegim és un volum bellament enquadernat, que fa de bon sostenir entre les mans, i desprèn una olor de tinta i de paper nous o, al contrari, de paper antic i reposat, llavors el tacte i l'olfacte tenen un paper important en la lectura. Si amanim la lectura amb una copa de vi o l'acompanyem amb una tassa de te, gust i olfacte es barregen en tot plegat. Si, al damunt, estem llegint en un cafè de Lisboa, o al davant d'un paisatge nevad al Pallars, o presenciant una tempesta de final d'estiu darrere una finestra, etc., llavors les sensacions corporals es multipliquen perquè entra en joc la percepció exterior, però també la percepció del lloc que ocupem nosaltres en l'espai. I, encara més, també la memòria de tantes lectures que parlen de cafès, paisatges nevats i tempestes. El mateix acte de la lectura d'un text ens activa una sèrie de memòries que són ben corporals i que no solament afecten el cervell, sinó tot el cos: els budells, l'estómac, la respiració, el cor, els músculs, el teixit conjuntiu, etc. L'experiència que ens transmet la lectura fa reviure en nosaltres experiències, records reals o literaris, que emanen de tot el cos i afecten tot el cos. En definitiva, la lectura és una activitat que afecta nombrosos canals de coneixement.

## Experiència i abstracció

Si percebem la lectura com una activitat exclusivament mental és perquè estem desconnectats del cos. Ni tan sols és adequat dir-ne «activitat» (en el sentit de producte d'una acció), sinó que estem davant d'una veritable *experiència*, és a dir, del producte d'una exposició integral, complexa, duradora a l'estímul d'allò que hem llegit.

En tota experiència podem distingir si més no tres fases. En primer lloc, l'estímul pròpiament dit (en el cas de la lectura, el text) que genera l'impacte vivencial, que condensa en un instant sensacions, intuïcions, sentiments i, fins i tot, pensaments. En segon lloc, una conversa amb allò que s'ha experimentat, feta de memòria, de lectures prèvies, d'intercanvi directe o indirecte amb altres persones. En aquest moment, ja estem en

una fase d'elaboració, d'interpretació conscient o inconscient, explícita o implícita, d'allò que hem llegit. En tercer lloc, producte de la conversa, arribem a una comprensió més o menys elaborada, inscrita en una determinada tradició cultural; això és, al coneixement d'una cosa que no sabíem. Aquesta comprensió, al seu torn, actua com a estímul que enriqueix la conversa i que condueix a noves comprensions. Tot alhora, en el mateix acte de lectura, mentalment i corporalment, intuïtivament i conceptualment, conscientment i inconscientment. Vet aquí la complexitat de l'acte de la lectura.<sup>4</sup>

Tant l'estímul, com la conversa, com la comprensió –és a dir, l'acte de coneixement– que tenen lloc en la lectura es produeixen, com hem dit abans, per nombrosos canals: una determinada tipografia i una disposició de la pàgina concreta, les imatges plàstiques que el llibre conté o les imatges mentals que provoca, les idees que suggereix, el tacte i l'olor del llibre, el so del poema que llegim en veu alta, la percepció del propi cos, de l'estat emocional, etc. El que es produeix entre tots aquests canals és una transferència de significacions, una intersecció dels diversos llenguatges i dels significats que generen.<sup>5</sup>

La hipertròfia de tot allò que és mental en la societat moderna té molt a veure amb el poder que dona l'abstracció. *Abstreure* ve del llatí *abstrahere*, mot format per la preposició *abs* i el verb *trahere*; és a dir, 'arrossegar des de' o, el que és el mateix, 'separar'. La capacitat de separar una cosa d'una altra confereix capacitat d'intervenció sobre la realitat perquè, en aïllar alguna cosa, hom pot concentrar-s'hi i actuar-hi més efectivament. Però l'abstracció és un artifici, una estratègia del coneixement: les coses no existeixen per separat, formen un continu. Podem distingir les coses que poblen la realitat, però no les podem separar. Amb raó el diccionari (DIEC2, s. v. *abstreure*) diu que *abstreure* és 'considerar separatament (allò que en la realitat no és ni separat ni separable)'.<sup>6</sup>

.....  
4. 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). L'esquema del coneixement com a procés d'estímul, conversa i comprensió prové de Wagensberg (2007).

5. Per al concepte semiòtic de transposició o traducció com a procediment bàsic de producció del sentit vegeu González de Ávila (2021). És un concepte proper al de la multimodalitat en la pragmàtica de la comunicació, per al qual vegeu Payrató (2013).

6. Per a l'abstracció des d'un punt de vista cognitiu, vegeu McGilchrist (2009, p. 32-93, especialment p. 49-51). Per a aquesta qüestió vegeu també Morin (2007, p. 27-35).

Posem un exemple. Des de l'abstracció podem descompondre el temps en fraccions: hores, minuts, segons, etc. Però aquestes unitats de mesura del temps no són el temps. El temps és, abans que res, una experiència; és el flux en què vivim els humans; un flux que no es pot fragmentar si no és mentalment. Estem tan acostumats a identificar temps i rellotge, tan avesats a controlar el temps mitjançant horaris, calendaris, alarmes i agendes, que ja no ens adonem que el temps no és una entitat externa a nosaltres, sinó que és una experiència interna, corporal.<sup>7</sup>

Passa el mateix amb la música. L'abstracció que hom pot fer de la música en un pentagrama, la descomposició d'una melodia en notes, pot fer la falsa impressió que la música és una suma de notes. En realitat no és així: la música és un flux que es percep globalment i dinàmica, tot alhora. Les notes no són parts de la música, són notes aïllades. La música, com el temps, com la literatura, és una experiència, no una abstracció.<sup>8</sup>

El cas és, però, que en el món de l'ensenyament mitjà i superior prestem una atenció molt relativa a tot allò que no sigui el llenguatge conceptual i el raonament analític. No és que no hi intervinguin sensacions, intuïcions i sentiments, vísceres i teixits, imatges, sons, etc., és clar; el problema és que els nostres estudis tenen una dimensió prevalentment mental i només molt secundàriament corporal, material. Hem separat aquestes dues dimensions i hem situat la primera molt per damunt de la segona.

## **Cos, percepció, atenció i experiència en un entorn educatiu**

La novetat seria integrar les diverses dimensions i els múltiples canals del coneixement a què m'he referit –la raó analítica, les sensacions, les intuïcions, els sentiments– i fer-les conscients. Allò que realment marca una diferència és la qualitat de la consciència, de l'atenció, amb què rebo, elaboro, transmeto aquests coneixements. I l'atenció, la percepció, la consciència s'educa, es desenvolupa, es torna hàbit. La novetat seria,

.....  
7. Sobre el paper determinant de la invenció del rellotge mecànic en la concepció moderna del temps, vegeu Sánchez Vidal (2011, p. 22-27).

8. Per a la música com a flux i la seva relació amb el temps, vegeu McGilchrist (2009, p. 72-77).

doncs, *in-corporar* totes les dimensions del coneixement: integrar el cos i la ment, perquè són una sola cosa.

La integració genera confiança i la confiança genera flexibilitat, fluïdesa, claredat, obertura. En canvi, la desintegració comporta esforç i obsessió pel control, per tenir seguretat. Si integrem totes les nostres capacitats i les fem participar en la lectura i l'estudi, desenvoluparem la percepció i, per tant, enriquem l'experiència. Aleshores, si llegir i aprendre és una experiència integrada i no una tasca aïllada, atenuarem l'esforç que ens caldrà dedicar-hi.

La proposta és, doncs, prestar l'atenció al cos, desenvolupar la percepció i posar l'experiència en el centre de la lectura i de l'aprenentatge. Detallo a continuació quatre possibles maneres de dur això a terme en un entorn educatiu.

## Potenciar la metacognició

El desenvolupament d'un estil cognitiu que ens faci conscients de les nostres pròpies percepcions és el que ha de permetre que qualsevol experiència sigui una font productiva de coneixement i no una anècdota puntual. Això passa per prendre consciència dels propis processos de coneixement i dels estats físics i mentals que els acompanyen. Cal desenvolupar una pràctica amb la qual hom s'adoni de la idiosincràsia dels seus hàbits de coneixement i de com aquests el condicionen per a bé i per a mal.

En el cas de la lectura i dins de l'àmbit docent, no solament es tracta de facilitar que l'estudiant pugui manifestar les sensacions, els sentiments, les intuïcions o els pensaments que li ha suscitat un text, sinó 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 d'una 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 a la paraula, des de la paraula fins a la formulació explícita–, tot 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.

## Potenciar la multimodalitat

Els humans creem sentit expressant allò que experimentem per mitjà de nombrosos canals, amb llenguatges verbals, visuals, gestuals, sonors, conceptuals, simbòlics, etc. Traduïm en un llenguatge allò que concebem mitjançant un altre llenguatge per explicar-ho, per comunicar-ho, per provar de fer-ho més comprensible. Allò que hem expressat pictòricament, ho transformem en paraules poètiques; l'experiència poètica es pot transposar narrativament; interpretem conceptualment una novel·la; convertim els nostres pensaments en un discurs oral; el que amb prou feines podem expressar amb paraules ho transformem en música; transformem una idea en un esquema visual, etc. La pulsio semiòtica ens fa posar paraules a les imatges i imatges a les paraules, música a les paraules i paraules a la música, gestos a la veu, volums als sentiments, colors a les idees, etc.<sup>9</sup> El sentit és producte de la multimodalitat de l'experiència humana del coneixement.

La pràctica docent de la literatura, sobretot en l'ensenyament universitari, consisteix principalment en la traducció del llenguatge simbòlic del text al llenguatge conceptual de la interpretació. Aquest procediment és molt rellevant i genera un espai de sentit valuós. Quan enriqueixim aquesta pràctica amb altres textos literaris, de gèneres diversos, amb referents musicals o amb exemples pictòrics encara és més valuós. És a dir, com més llenguatges fem intervenir en la conversa que mantenim en la lectura o en el procés d'aprenentatge, més estimulante serà, més ens captivarà i es desplegarà més efectivament per acostar-nos a la comprensió. Com més complet i ric serà el sentit generat, més ens impactarà i es convertirà en experiència significativa. Tanmateix, el verdader valor de l'experiència el

.....

9. «Esa traducción entre lenguajes y ese diálogo entre disciplinas, traídos al presente, ayudan a atenuar el referido conjunto de antinomias que, si no se entienden como relativas, perjudican al saber: las oposiciones entre el cuerpo y la mente, el precepto y el concepto, lo vivido y lo pensado, lo material y lo simbólico» (González de Ávila, 2021, p. 167).

genera la consciència, no l'experimentació per l'experimentació, per la qual cosa serà decisiu tot el treball que haurem fet per desenvolupar les habilitats metacognitives.

## Potenciar la presencialitat

No hi ha un ens incorpori anomenat *La plaça del diamant* de Mercè Rodoreda. El que hi ha són edicions ben concretes de la novel·la, amb una tipografia, una enquadernació o un paper determinat, que, sostingudes a les mans, fan un pes i ocupen un volum; llibres que moblen espais ben especials de biblioteques i de llibreries de tota mena. Hi ha versions teatralitzades de la novel·la, i fins i tot una versió cinematogràfica, protagonitzades per actors de carn i ossos en escenaris que tenen amplada, alçada i profunditat. En tots els casos, *La plaça del diamant* és un objecte tangible que fa ben palesa la dimensió presencial de la literatura.

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 o que els alumnes el puguin tocar. No és el mateix llegir en veu alta un text que llegir-lo i mostrar-lo alhora en una pantalla, ni això no 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 pel mateix autor en un vídeo. No és el mateix llegir Verdaguer 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 ens impedeix apreciar la seva dimensió física i orientar-nos-hi espacialment. Cal valorar-ho en cada cas. En la mesura del possible, la lectura i l'ensenyament de la literatura han d'afavorir la presencialitat i la materialitat dels textos. La *mesura del possible* és el que farà que ens servim d'un grau o altre de presencialitat. Sigui com sigui, crec que, si ensenyem literatura, és imprescindible sortir de l'aula amb una certa freqüència. Sobretot perquè, com assenyala Gumbrecht (2005), en l'experiència de la presència percebem algun valor que se situa més enllà del significat.

## Desenvolupar l'atenció

L'atenció és una facultat fonamental en qualsevol procés de coneixement.<sup>10</sup> És crucial a l'inici per captar l'estímul que el desencadena; si hom no està atent a aquest 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'artefactes 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.<sup>11</sup> En efecte, els hàbits metacognitius també són una estratègia molt adequada per a la millora de l'atenció.

Si parlem del desenvolupament de l'atenció, és inevitable fer referència a la gran varietat de pràctiques meditatives que la fomenten. Totes comencen arrelant-se en la percepció del cos i tenen en comú el seu caràcter metacognitiu. Impliquen 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. Ni més ni menys, és 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 nombrosos i fluctuants i, per tant, el marge de millora ha de ser entès com un desafiament en positiu, no com una mancança.<sup>12</sup>

10. «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» (McGilchrist, 2009, p. 28-29).

11. 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 propis judicis i les comparacions sobre les seves capacitats o els seus límits cognitius i a centrar-se a observar-los.

12. La idea està en la línia de nombroses experiències d'aplicació de la meditació a diversos àmbits de la cultura: vegeu Vives (2021) i també Garcia, Lladó i Romero (2023), Carrera-Sabaté, Castellà i Borràs-Comes (2023), Serra (2023) i Sala i Salvatella (2023) en aquest volum.

Prendre consciència del cos és la manera més efectiva de recuperar l'experiència per damunt de les abstraccions mentals; és la millor manera, per tant, de sostreure's de la tirania del control que ens imposa la ment. Per això penso que és una bona pràctica introduir breus exercicis de meditació dins de la dinàmica de les classes. Pràctiques que ens retornin a la consciència del cos, a la percepció integrada d'allò que som, d'allò que ens passa, d'allò que estem fent. L'acumulació de treball intel·lectual al llarg de la jornada acadèmica fa que ni l'alumnat ni el professorat siguem conscients de fins a quin punt vivim en un món purament mental d'esforç i de tensió. Llavors, retornar a la percepció del cos és tornar a viure dins del flux que és la vida. He comprovat que les pràctiques de cos i consciència (breus, senzilles i variades) generen beneficis immediats, si més no en una bona part de l'alumnat. Que interessant seria, en aquest sentit, disposar en els centres d'ensenyament d'espais i d'aules que facilitessin aquestes pràctiques! Que profitós si els féssim lloc en els horaris i els calendaris docents!

## L'aprenentatge i la lectura com a artesania

A còpia de repetir-ho una infinitat de vegades, hem interioritzat un procés pel qual qualsevol feina intel·lectual comença en la virtualitat d'un ordinador i es materialitza –si és que es materialitza– en una impressora. D'aquí a concebre inconscientment el nostre cervell com un ordinador i el nostre cos com un instrument que n'executa les instruccions hi ha un pas. Darrerament, el món de la impressió en tres dimensions ha accentuat aquesta concepció. Per obtenir objectes en la creació dels quals havien d'intervenir una gran diversitat de materials, processos, màquines i operaris, ara ja només cal un ordinador que controli una sola màquina que els produeix amb una tècnica de fabricació additiva: medicaments, aliments, vestits, vehicles, mobles, etc., o, fins i tot, habitatges sencers!

L'extensió d'aquesta imatge al treball intel·lectual fa que el pensem com un exercici pel qual materialitzem una idea que hem concebut prèviament en el nostre cervell. Moltes vegades he comprovat com aquesta concepció és darrere de la manera com els estudiants afronten les seves activitats d'estudi: en una primera fase hi ha una tasca de treball intel·lectual que després, en una segona fase, només cal executar materialment.

Aquesta concepció distorsiona greument la realitat i contribueix a la separació del cos i la ment de què he parlat. Ens aproximariem més a la realitat i afavoriríem la integració de totes les nostres capacitats si entenguéssim el treball intel·lectual com un procés creatiu en què intervé tota la nostra persona. La imatge més adequada seria la d'un treball artesanal, com ara fer un gerro de terrissa, trenar un cistell, teixir una tela, fer un marge de pedra seca, etc.

Parlar del treball intel·lectual com un treball artesà, d'entrada, se'ns fa estrany perquè des de l'antiguitat clàssica hom ha distingit entre les dites «arts liberals» i les «arts mecàniques». Les primeres, les arts del trivi i del quadrivi, s'han considerat superiors perquè no comporten esforç físic i són pròpies dels ciutadans *lliures*: la gramàtica, la retòrica, la lògica, l'aritmètica, la geometria, l'astronomia i la música. Les segones, per contra, són necessàries per a la vida, però són de rang inferior perquè hom s'embruta per dur-les a terme: és el que fan pagesos, ferrers, fusters, sabaters, etc. El prejudici encara és vigent perquè socialment es continua considerant més prestigiós estudiar batxillerat i anar a la universitat que no pas fer estudis de formació professional. Tanmateix, concebre els estudis superiors (noteu bé el terme!) com una cosa purament intel·lectual, i planificar-los i dur-los a terme a partir d'aquesta concepció, ens amaga la dimensió corporal i material que tenen.

Penso que és imprescindible prendre consciència que descorporalitzem la lectura i l'aprenentatge en la nostra pràctica docent i discent quan no fem atenció al procés d'elaboració del treball intel·lectual i no tenim en compte els factors que l'acompanyen; quan ens preocupa més solucionar una incògnita que no entendre el procés que condueix a la solució, sigui interpretar un text o fer un exercici. En altres paraules, quan només ens interessa el resultat (la qualificació, per exemple).

Prestar atenció al procés és, d'entrada, prestar atenció al lloc on llegim o estudiem. Convertir un espai en un lloc és el mateix que donar-li significació. Per tant, el lloc, les connotacions que té per a mi, com estigui il·luminat o ambientat (decoració, música, olor, etc.), contribueix a integrar l'acte de la lectura i, per tant, a convertir-lo en una experiència. El llibre com a objecte no és indiferent a l'experiència de la lectura perquè l'enriqueix o la condiona. Les eines d'estudi, com a extensions de la persona, del cos i de la ment, no són mers instruments sense significat ni conseqüències. Prestar poca atenció a la postura del cos, al focus de llum,

és afegir esforç i cansament a la lectura i al treball. I només hi ha una manera gratificant de llegir i de treballar, que és des del plaer.<sup>13</sup>

Simone Weil diu que només estimem quan estem atents.<sup>14</sup> I l'atenció es convoca o es foragita. Per a algú, llegir en una cafeteria concorreguda, davant d'un cafè, pot ser estimulants malgrat el soroll de l'ambient; per a un altre pot resultar impossible. Una taula perfectament endreçada pot ser imprescindible per treballar de gust; però, per a segons qui, un desordre ben controlat és indefugible. En tot aquest procés, el que és essencial és ser conscients d'allò que fem, no pas adequar-nos a paràmetres de correcció o incorrecció. En definitiva, per trobar el gust per la feina cal treballar amb consciència, amb paciència, amb el ritme adequat, amb bones eines, en un espai que hom sent com a propi; això és, ni més ni menys, el que fa un bon artesà. Entre allò que considerariem les condicions ideals i allò que són les condicions reals, hi ha el que és possible i és en aquest marge de possibilitat que podem intervenir per fer possible un treball o una lectura plens d'atenció i de plaer.

## Una lectura encarnada

Llegim un conte brevíssim de Pere Calders:

*Ningú no volia dir-li a quina hora passaria el tren. El veien tan carregat de maletes, que els feia pena explicar-li que allí no hi havien hagut mai ni vies ni estació.* (Calders, 1978, p. 114)

Els textos literaris s'ofereixen en tota la seva complexitat i demanen del lector l'acceptació del que es planteja: és el pacte de la ficció. En aquest cas, una situació aparentment absurda i impossible: algú que espera el tren en un lloc on mai no hi ha hagut ni via ni estació; ningú no gosa advertir-lo del seu error.

.....

13. Weil (1966, p. 71) 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. 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».

14. Weil (1966, p. 74).

El microconte de Calders ens confronta amb les il·lusions inútils a què ens aferrem i també amb el dilema ètic de si és lícit desenganyar qui viu d'aquestes il·lusions. Però podria ser que, si nosaltres hem viscut la situació traumàtica d'haver d'abandonar casa i país –si som uns refugiats ucraïnesos, per exemple–, aquest text ens suggereixi més aviat l'experiència de la desorientació i de la desubicació de qui ha sortit de casa, però encara no ha trobat una nova llar.

S'equivoca qui centra la lectura en la seva experiència personal, independentment d'allò que diu el text? Sens dubte, no. Ara bé, la seva lectura és susceptible de millora en la mesura que retorna al text i es deixa enriquir per allò que diu el text en si mateix. Si desenvolupem hàbits meditatis que afinen la nostra percepció, és més fàcil que siguem conscients dels nostres biaixos cognitius.

Partim de la premissa que les informacions que transmet el text són rellevants per al lector en funció de les experiències que li han suscitat. Les sensacions, els sentiments i les intuïcions o, fins i tot, les idees que el text desvetlla no s'han de menysprear per molt personals i per molt particulars i parcials que siguin: hem de fer-les conscients i, en aquest procés de presa de consciència, les hem de verificar mitjançant la raó analítica contrastant-les amb allò que el text diu formalment. És possible que les nostres sensacions i intuïcions continguin distorsions i que vegem en el text coses que en realitat no hi són. La lectura és, doncs, sempre circular: del text al lector i del lector al text. No és un fenomen dicotòmic entre l'objectivitat del text i la subjectivitat del lector, sinó que és un intercanvi recurrent entre allò que el text diu i allò que diu al lector.<sup>15</sup>

La literatura demana una lectura que és principalment contemplativa i que només en segon terme és analítica. La meditació també exercita una actitud semblant: l'acceptació conscient d'allò que hi ha; l'anàlisi d'allò que hi ha només pot tenir lloc després d'aquesta acceptació. Vincular la consciència i la literatura és la manera de millorar el gust per la lectura perquè això té com a resultat l'encarnació de la lectura.<sup>16</sup> Llegir des del cos és fer una lectura integrada perquè, com hem dit, la ment és un fenomen corporal i perquè l'experiència és, sobretot, memòria corporal.

.....  
15. N'he parlat amb més detall a Soler (2023).

16. 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 i Johnson (1999).

# Referències bibliogràfiques

- Calders, P. (1978). *Invasió subtil i altres contes*. Edicions 62.
- Carrera-Sabaté, J., Castellà, C. i Borràs-Comes, J. (2023). Ioga *nidra*, lectura en veu alta i corporeïtat. A J. Carrera-Sabaté, A. Soler, J. Bach-Marquès, X. Àlvarez i C. Cols (ed.), *Atenció plena, cos, aprenentatge i comunicació: oralitat, paraula i pronúncia* (p. 139-151). Graó.
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.
- (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- (2010). *I el cervell va crear l'home: sobre com el cervell va generar emocions, sentiments, idees i el jo*. Destino.
- Eaglestone, R. (2020). *La literatura: per què és important*. Saldonar.
- Garcia, D., Lladó, M. T. i Romero, E. (2023). Ioga *nidra*: desvetllar l'escolta i la parla a l'aula. A J. Carrera-Sabaté, A. Soler, J. Bach-Marquès, X. Àlvarez i C. Cols (ed.), *Atenció plena, cos, aprenentatge i comunicació: oralitat, paraula i pronúncia* (p. 101-119). Graó.
- González De Ávila, M. (2021). *Semiótica: la experiencia del sentido a través del arte y la literatura*. Abada Editores.
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Producción de presencia: lo que el significado no puede transmitir*. Universitat Iberoamericana.
- Lakoff, G. i Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- López-González, L. (2023). Relacions entre cos, cervell i atenció plena: implicacions per a l'aprenentatge. A J. Carrera-Sabaté, A. Soler, J. Bach-Marquès, X. Àlvarez i C. Cols (ed.), *Atenció plena, cos, aprenentatge i comunicació: oralitat, paraula i pronúncia* (p. 31-50). Graó.
- McGilchrist, I. (2009). *The master and his emissary: The divided brain and the making of the Western world*. Yale University Press.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nogués, R. (2023). Els sistemes simbòlics: cervell, paraula, símbol. A J. Carrera-Sabaté, A. Soler, J. Bach-Marquès, X. Àlvarez i C. Cols (ed.), *Atenció plena, cos, aprenentatge i comunicació: oralitat, paraula i pronúncia* (p. 15-30). Graó.
- Payrató, L. (2013). Textos, estils i multimodalitat: cap a una pragmaestilística del text multimodal. A L. Payrató i N. Nogué (ed.), *Estil i estils*.



- Teoria i aplicacions de l'estilística* (p. 54-96). Universitat de Barcelona i Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Sala, J. i Salvatella, I. (2023). Pràctiques d'ATB –*awareness through the body* ('despertar la consciència a través del cos')– per a la millora de la comunicació empàtica. A J. Carrera-Sabaté, A. Soler, J. Bach-Marquès, X. Àlvarez i C. Cols (ed.), *Atenció plena, cos, aprenentatge i comunicació: oralitat, paraula i pronúncia* (p. 83-100). Graó.
- Sánchez Vidal, A. (2011). *La especie simbólica*. Universitat Pública de Navarra.
- Serra, J. (2023). Ioga *nidra* i llengua oral a l'escola. A J. Carrera-Sabaté, A. Soler, J. Bach-Marquès, X. Àlvarez i C. Cols (ed.), *Atenció plena, cos, aprenentatge i comunicació: oralitat, paraula i pronúncia* (p. 121-137). Graó.
- Soler, A. (2023). La literatura com a patrimoni i com a experiència. *Els marges*, (130), 66-77.
- Tolja, J. i Puig, T. (2021). *Ser cuerpo*. Editorial del Nuevo Extremo (DNX).
- Vives, A. (2021). Literatura i meditació en els estudis universitaris de filologia. *Estudis Romànics*, 43, 431-437.
- Wagensberg, J. (2007). *El gozo intelectual: teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Tusquets Editores.
- Weil, S. (1966). *Attente de Dieu*. Éditions Fayard.