



Julieta Torrents
Elisabet Contreras
Glòria Bordons (coords.)

Creació i compromís social a l'educació literària i artística

Creació i compromís social
a l'educació literària i artística

Julieta Torrents, Elisabet Contreras
i Glòria Bordons (coords.)

Creació i compromís
social a l'educació
literària i artística

Octaedro 

Col·lecció Universitat

Títol: *Creació i compromís social a l'educació literària i artística*

La publicació està finançada pel projecte *Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social* (POLICREA)
(PID2019-104628RB-I00) (AEI/ 10.13039/501100011033)



Primera edició: desembre de 2023

© Julieta Torrents, Elisabet Contreras i Glòria Bordons (coords.)

© D'aquesta edició:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailèn, 5, pral. – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.cat - www.octaedro.com



Aquesta publicació està subjecta a la Llicència de Reconeixement-NoComercial 4.0 Internacional de Creative Commons. Podeu consultar les condicions d'aquesta llicència si accediu a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (paper): 978-84-19900-10-4

ISBN (PDF): 978-84-19900-11-1

Maquetació: Fotocomposició gama, sl

Realització i producció: Octaedro Editorial

Publicació en accés obert - *Open Access*

Sumari

Introducció	9
JULIETA TORRENTS, ELISABET CONTRERAS I GLÒRIA BORDONS	

BLOC I: ART I SOCIETAT

1. Pràcticas artísticas integradoras: metodologías conceptuales, motivacionales y procedimentales	17
MARTA AGUILAR MORENO Y EVA FIGUERAS FERRER	
2. La mentira deconstruida: el <i>fake</i> artístico como herramienta de alfabetización mediática crítica	29
ANDRÉS TORRES CARCELLER	
3. El libro de artista como metáfora de la naturaleza: un proyecto docente colaborativo	41
MÓNICA OLIVA LOZANO	

BLOC II: CREATIVITAT I EDUCACIÓ LITERÀRIA

4. El mestre és la tradició	55
MIQUEL DESCLOT	
5. Eina mot viva: una aproximació als tallers de (lecto)escriptura creativa	65
RAQUEL SANTANERA VILA I MARIA SEVILLA PARIS	

6. Videopoesia i reflexió social: anàlisi d'un projecte creatiu per a la formació de mestres	75
ALEXANDRE BATALLER CATALÀ I JORDI CLOPÉS GARRELL	
7. Mediación de la literatura a través de las <i>multiliteracias</i> : del sentido pedagógico a la reflexión crítica en profesores en formación	89
LORENA BERRÍOS	
BLOC III: PATRIMONI LITERARI, POESIA EXPERIMENTAL I FORMACIÓ	
8. La meva Mercè i altres contes. Una mirada a la infantesa	105
JUDITH BARNÉS	
9. De <i>Flors i viatges</i> a <i>Viatges i flors</i> : creació a partir de Mercè Rodoreda.	127
JOAN CALSINA I GLÒRIA BORDONS	
10. Creences sobre creativitat i poesia experimental en docents de Secundària	141
ANDREA RUIZ GARCIA	

Introducció

JULIETA TORRENTS, ELISABET CONTRERAS I GLÒRIA BORDONS (COORDS.)
Universitat de Barcelona

Aquesta publicació recull les aportacions que deriven del projecte d'R+D+i *Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social* (POLICREA).¹ L'època d'incertesa i de canvis constants en què vivim ha provocat canvis socials i culturals que han generat noves necessitats a les quals cal donar resposta. En un moment en què l'heterogeneïtat i la hibridesa són una constant en el camp cultural, en què la producció i consum musical, literari, artístic i escènic és totalment eclèctic, els contorns que delimitaven les diferents disciplines artístiques es van difuminant. Això planteja interrogants des del punt de vista didàctic, especialment en la Secundària, on les disciplines estaven, almenys fins no fa gaire, més compartimentades. És difícil, doncs, proposar pràctiques entre la literatura i l'art, o entre la música i les matemàtiques. En canvi, a la Primària és més fàcil il·lustrar un conte, posar música a un poema..., en definitiva, fer productes híbrids.

Ens hauríem de preguntar, doncs, fins a quin punt és i serà possible trencar les rutines (i les disciplines) en els anys vinents. El nou currículum situa el focus en la interdisciplinarietat i aposta per trencar les classificacions de sempre. Però, fins a quin punt els mestres i professors tenen la preparació i les eines per fer-ho possible?

El camí tot just es comença a traçar (amb més retard a la Secundària que a la Primària) i aquest llibre és, en gran part, una mostra dels avenços fets a partir d'un mot bàsic: *creativitat*. Sense

1. Agència Estatal d'Investigació PID2019-104628RB-I00 (2019-2023).

aquesta capacitat per desplegar idees a fi de solucionar els reptes que cada dia se'ns plantegen, no és possible que la nostra societat avanci. I aquesta mirada és la que ens cal per replantejar la formació en un món que treballa per fer possibles uns objectius de desenvolupament sostenible.

A partir d'aquestes consideracions, la creativitat i la interdisciplinarietat han esdevingut els eixos transformadors i d'aprenentatge per donar resposta a necessitats educatives i artístiques i fomentar el pensament crític. Aquest llibre és una mostra dels avenços aconseguits des de la creació i la formació per comprometre socialment els actuals i futurs ciutadans.

Dit això, a continuació trobareu deu capítols, dividits en tres blocs: *Art i societat*, *Creativitat i educació literària* i *Patrimoni literari, poesia experimental i formació*.

En el primer bloc, titulat *Art i societat*, trobarem tres propostes d'educació artística, amb un fort compromís social. A partir de propostes de creació i transformació artística, interdisciplinàries i híbrides, es pretén fomentar el pensament crític de les persones participants, des de la reflexió sobre la crisi climàtica, els canvis digitals i el paper de l'ésser humà en el segle XXI.

En el primer capítol, «Prácticas artísticas integradoras: metodologías conceptuales, motivacionales y procedimentales», d'Eva Figueras i Marta Aguilar, s'exposa una sèrie de tallers inclusivius de pràctica artística duts a terme entre fundacions que treballen amb persones en risc d'exclusió social i estudiants de Belles Arts de diferents universitats, a través de la metodologia d'aprenentatge servei (ApS). En aquests tallers es proposa fer una intervenció socioartística i interdisciplinària, a partir del treball col·laboratiu de cocreació amb col·lectius en risc.

En el segon capítol, «La mentira deconstruida: el *fake* artístico como herramienta de alfabetización mediática crítica», d'Andrés Torres, es presenta una proposta didàctica per a futurs docents d'Educació Primària, en què s'aborden de manera transversal les alfabetitzacions múltiples i l'educació artística. A partir del concepte de *fake news*, els estudiants haurien de crear una notícia falsa i il·lustrar-la amb una fotografia. L'experiència va propiciar la reflexió sobre la importància de mantenir una actitud crítica davant allò que es llegeix i de tenir en compte que la fotografia ha deixat de ser memòria física per convertir-se en un codi, igual de manipulable que les paraules.

El tercer capítol, «El libro de artista como metáfora de la naturaleza: un proyecto docente colaborativo», de Mónica Oliva, presenta un projecte docent internacional entre acadèmies de Belles Arts italianes i les facultats de Belles Arts de la Universitat de Barcelona i de la Universidad Complutense de Madrid. La proposta va sorgir durant la pandèmia de la covid-19. Arran de la reflexió sobre la crisi climàtica i el paper de l'ésser humà, els estudiants van elaborar projectes artístics a través del format de llibre d'artista, que van desembocar en una exposició col·lectiva itinerant pels centres participants.

El segon bloc, *Creativitat i educació literària*, està format per quatre capítols que reflecteixen experiències molt diverses, però totes amb un mateix nex: la creativitat, en les múltiples aproximacions que pot haver-hi, com a fonament de l'educació literària en diferents contextos. Dos d'ells exploren les possibilitats creatives de la reescritura, fent èmfasi en la importància de la relació que s'estableix entre llegir i escriure. Els altres dos capítols, situats en un context de formació docent, connecten el fet creatiu amb la reflexió social i el pensament crític.

El capítol que obre el bloc, «El mestre és la tradició», és una reflexió del poeta Miquel Desclot sobre el concepte de *variació literària* en les seves diferents formes, des de la traducció fins a la imitació. A partir d'un repàs farcit d'exemples, propis i d'altres poetes, mostra com els models de referència, els grans mestres, són una font imprescindible per desenvolupar la creativitat i trobar la veu pròpia, ja que sense tradició no hi pot haver originalitat.

Seguint la mateixa línia, en el segon capítol, que porta per títol «Eina ~~mot~~aviva: una aproximació als tallers de (lecto)escritura creativa», les poetes i formadores Maria Sevilla i Raquel Santanera presenten l'experiència dels tallers d'escritura creativa que van dur a terme a la Fundació Joan Brossa, que parteixen de la premissa que, per ben escriure, cal ben llegir. El desenvolupament de la proposta formativa s'estructura al voltant de la lectura i l'escritura a partir de la intertextualitat i de consignes creatives; els bons resultats obtinguts reforcen la premissa dels tallers.

El tercer capítol, «Videopoesia i reflexió social: anàlisi d'un projecte creatiu per a la formació de mestres», d'Alexandre Batailler i Jordi Clopés, presenta una experiència interuniversitària entre estudiants dels graus d'Educació de creació de videopoesia per promoure la reflexió al voltant dels objectius de desenvolupament.

pament sostenible. A partir de l'estudi de les respostes dels qüestionaris, exploren la percepció dels estudiants sobre la poesia com a gènere que promou la reflexió al voltant de temes socials i les possibilitats educatives en el context de la multimodalitat.

En el capítol que tanca el bloc, «Mediación de la literatura a través de las *multiliteracias*: del sentido pedagógico a la reflexión crítica en profesoras en formación», Lorena Berríos exposa dues experiències en formació inicial de metres a la Universidad de Chile, que, per mitjà de propostes multimodals, busquen interpel·lar els futurs docents com a mediadors literaris. La primera utilitza Instagram per promoure la reflexió sobre la qüestió de la migració i la segona, a través d'haikus creats amb diferents tècniques, els estudiants treballen el concepte de *viatge* en un sentit ampli.

En el tercer bloc, titulat *Patrimoni literari, poesia experimental i formació*, es presenten tres capítols relacionats amb la literatura i la formació que abracen l'Educació Primària, la Secundària i el Batxillerat. Els dos primers giren al voltant d'una autora que forma part del cànon literari, Mercè Rodoreda, i són el resultat de propostes creatives que trenquen amb els mètodes habituals d'abordar els autors patrimonials. El tercer se centra en una recerca sobre poesia experimental en Secundària.

En el primer capítol, «La meva Mercè i altres contes. Una mirada a la infantesa», Judith Barnés presenta una experiència duta a terme en sis escoles de Primària en què s'acostà la narrativa per a nens de Mercè Rodoreda als alumnes de Primària a partir d'una selecció de relats que l'escriptora publicà per a infants, a finals de la dècada dels trenta del segle XX. Després d'analitzar-ne les característiques, Barnés n'escollí uns pocs i els presentà a una sèrie de mestres. D'aquests, sis acceptaren el repte i treballaren els textos a l'aula, aconduint el procés de lectura i recepció perquè després els nens escrivissin col·lectivament un nou conte a partir del que havien vist i acabessin generant un audioconte. Les reaccions dels nens davant d'uns textos escrits gairebé feia un segle ens sorprenen, com també la importància que el diccionari adquirí per a aquests infants i el pes que les paraules justes i precises tingué en les seves creacions. D'altra banda, el fet de construir un procés de treball obert reforçà la idea de promoure la interdisciplinarietat, les competències individuals i grupals i el treball en xarxa.

El segon capítol ens porta, en canvi, al Batxillerat. Amb el títol «De *Flors i viatges* a *Viatges i flors*: creació a partir de Mercè Rodoreda», Joan Calsina i Glòria Bordons expliquen com una obra com *Viatges i flors* pot despertar la creativitat tant a creadors professionals, com ara la parella Cabosanroque, autors d'instal·lacions sonores i teatrals a partir d'obres literàries d'autors patrimonials, com als alumnes de Batxillerat. Després de fer una petita anàlisi dels eixos creatius desenvolupats a la seva darrera peça: *Flors i viatges*, es descriu la seqüència didàctica desplegada a primer de Batxillerat a partir de *Viatges i flors*, en què, a més d'anàlitzar alguns contes del llibre, els alumnes havien d'escriure un poema, que, d'una banda, s'havia de relacionar amb una història recollida dels seus avis i que, de l'altra, s'havia de basar en un model poètic treballat a classe. A partir de l'anàlisi detallada dels resultats, es comprova que, tot i que els alumnes no estaven acostumats a treballar creativament, desenvoluparen la tasca proposada amb èxit, perquè havien usat els mateixos recursos per crear que havien aplicat els Cabosanroque.

En el tercer capítol, «Creences sobre creativitat i poesia experimental en docents de Secundària», Andrea Ruiz ens presenta un estudi sobre les creences del professorat al voltant de l'ensenyament del gènere poètic i, més concretament, sobre la poesia experimental. El que es pregunta l'autora és si els docents de Secundària la consideren un instrument útil per desplegar la creativitat literària i artística de l'alumnat adolescent. Per contestar la pregunta, ens presenta els resultats d'un estudi qualitatiu basat en l'anàlisi de contingut d'onze entrevistes semiestructurades fetes a un conjunt de professors de Secundària que han tingut experiències amb la poesia experimental o poesia textual.

En conclusió, el contingut d'aquest llibre obre camins a la creativitat, tant en l'àmbit educatiu com en altres espais en què queda palès que crear és reflexionar i donar respostes als reptes actuals de la societat. D'altra banda, queda clar que les disciplines es desdibuixen i que avui dia la hibridesa s'imposa i és dins la interdisciplinarietat i la multidisciplinarietat on podem trobar respostes a tots els interrogants a què la humanitat s'enfronta en l'actualitat. Això implica noves metodologies, una participació molt més activa de l'aprenent i, per descomptat, un horitzó d'un compromís social indispensable que ens ajudi a tots plegats a trobar solucions als problemes que ha d'encarar la humanitat.

BLOC I: ART I SOCIETAT

Prácticas artísticas integradoras: metodologías conceptuales, motivacionales y procedimentales

MARTA AGUILAR MORENO Y EVA FIGUERAS FERRER

1. Introducción

En la Jornada sobre Creación, Formación y Compromiso social, que tuvo lugar el 25 de noviembre de 2022 en el Campus Mundet de la Universitat de Barcelona, tuvimos la oportunidad de mostrar el trabajo realizado durante los dos años y medio que transcurrió el proyecto *Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social*. El proyecto propuso como hipótesis de partida el fomento de la creación artística y literaria, a través de poéticas liminales y con herramientas digitales, para promover el pensamiento crítico, lo que conllevó el cuestionamiento de dos de los grandes retos sociales actuales: las discriminaciones sociales y los cambios ambientales.

Las jornadas supusieron un momento de debate y reflexión. Compartir cuestiones como: «¿qué hemos aprendido?» o «¿qué futuro estamos creando y cómo lo podemos cambiar?» permitió analizar y concluir nuestro trabajo, revisando las experiencias diversas vividas con colectivos en riesgo de exclusión social y estudiantes universitarios. La hibridez y la creación interdisciplinar proporcionaron relaciones y trasvases entre campos de conocimiento dispares que antes eran impensables.

Nuestras acciones se centraron en responder al reto 4 de los Retos de la Sociedad, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020: Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencia con y para la Sociedad, puesto que las metodolo-

gías, métodos y estrategias de trabajo se centraron en el empleo de prácticas artísticas colaborativas, tanto formativas como de creación, en contextos de inserción social. Los equipos docentes integrantes en los proyectos, y su experiencia en intervenciones sociales, facilitaron la labor entre todas las entidades participantes; sin olvidar la relevante acción mediadora de los socios locales. Perseguir objetivos generales comunes, para contrastar resultados teóricos y experimentales, promovió encuentros centrados en el diálogo interdisciplinar, destacando ser la manera idónea para crear interacción y pensamiento crítico (Aguilar, 2021).

2. Talleres inclusivos

Las prácticas socioartísticas realizadas emplean el arte como herramienta de transformación social.

El aprendizaje colaborativo y autogestionado, en distintos niveles educativos formales y no formales, ha estimulado el interés por el arte, generando creaciones artísticas que fomentan la autoestima, calman la ansiedad y despiertan inquietudes. Trabajar con grupos vulnerables, relacionando a estudiantes con proyectos de relevancia social, ha supuesto democratizar el arte a través de la reivindicación de las prácticas artísticas integradoras.¹ (Aguilar y Figueras, 2022)

2.1. Cocinando letras

El taller *Cocinando letras* dentro del proyecto *Sin perfil. El libro como experiencia diversa* realizado con la Fundación San Martín de Porres, recoge la experiencia artística de una propuesta inclusiva entre el alumnado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y un grupo de personas sin hogar en riesgo de exclusión social. La propuesta, inscrita en el proyecto Aprendizaje-Servicio UCM, contempla un programa de actividades basado en la realización de tipos móviles y en la composición tipográfica posterior; punto de partida para el análisis de la estética relacional surgida en torno a la «mesa» como marco referencial en el que poder

1. Aguilar, M. y Figueras, E. *Prácticas socio-artísticas para la construcción de modelos de sociedades más creativas y sostenibles*.

debatir las barreras sociales que giran alrededor del acto alimenticio. Fruto de esta experiencia artística es el libro arte textil, *Sin perfil*, y la performance *Sopa de letras* realizada durante el *Banquete* final del evento.² (Oliva, 2022)



Figura 1. *Banquete. Cocinando letras* (2021). Fuente: Fotografía de Marta Aguilar.

Como arranque, se invita a los estudiantes de Bellas Artes y usuarios a tender puentes entre gente diversa; hablar de la vida, de los fracasos, los deseos, borrar límites, lo diferente, compartir tiempo y cultura, en definitiva, estar juntos. Para ello, se realiza la convocatoria *Lanzar mensajes en una botella* consistente en escribir «cartas de necesidad, cartas anónimas» sin membrete, sin destinatario, sin remitente. Las cartas llegan a los usuarios y son respondidas. Las frases surgidas del epistolario formaran el *corpus* del libro arte *Sin perfil*.

2.2. Ciudadanía activa

Con la finalidad de dar continuidad a los talleres transformadores se solicita el proyecto *Iniciativas formativas transformadora*

2. Oliva, M. *Cocinando letras: Estrategias de inclusión social desde la estética relacional*. <https://doi.org/10.1387/ausart.23549>

para una ciudadanía en riesgo de exclusión a través de la práctica artística. La decimoséptima convocatoria de ayudas para proyectos de cooperación que contribuyan a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible de la UCM, nos permite centrarnos en la conformación de redes y alianzas entre universidades para la implementación de la Agenda 2030, conformando una pequeña red de tres entidades: la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona (España), la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (España).

Se afronta el trabajo desde los valores fundamentales y esenciales propuestos por la Cooperación Universitaria al Desarrollo, orientados a la transformación social: solidaridad, cooperación, participación, tolerancia, corresponsabilidad, justicia, innovación y trabajo en Red.

Lo primero es identificar el problema y determinar a la población beneficiaria, recayendo el protagonismo de nuestras acciones en el socio local. Cada entidad elige, de su entorno comunitario un socio colaborador, siendo la Fundación San Martín de Porres en Madrid dedicada a las personas sin hogar; la Fundación Setba en Barcelona, en colaboración con jóvenes del Centro Educativo de Justicia Juvenil Els Tillers y el merendero Luz y Esperanza, ubicado en barrio de Pueyredón de la ciudad de Córdoba, formado por mujeres encargadas de dar de comer a las personas desplazadas por la pandemia con la producción de la huerta comunitaria.

Lo segundo nos lleva a consolidar las relaciones interuniversitarias a través de soluciones innovadoras dirigidas a la construcción de un mundo más justo y sostenible desde las tres dimensiones: educación, investigación y extensión universitaria, estableciendo diálogos entre la universidad y la comunidad.

En el plano de la investigación, en relación directa con la docencia y la extensión universitaria, la producción artística en los talleres registra las prácticas realizadas con los colectivos vulnerables, haciendo posible la divulgación de las actividades realizadas. En el plano social comunitario, la materialidad del formato libro arte, definido como espacio de encuentro, contribuye a afianzar y revalorizar los saberes, experiencias y recursos de todos los participantes en el proyecto (Aguilar, 2022).

Las experiencias vividas motivaron la publicación del libro *Ciudadanía Activa. Tres proyectos de integración a través del libro-arte*³ donde se muestra el resultado de la puesta en común de las prácticas realizadas por las tres entidades participantes, destacando por encima de todo el protagonismo de los colaboradores locales, instituciones de acogida y estudiantes, que consiguieron implicarse y responsabilizarse de parte de los procesos. A modo de fotolibro:

Se persigue mostrar visualmente los registros vivenciales, generando un lugar perfecto para la experimentación y la creatividad. Los tres capítulos: *Huellas; Saberes, sabores, sentires y Exit*, están acompañados de un prólogo introductorio, donde se expone la memoria explicativa de los objetivos previstos, las actividades desarrolladas con las intervenciones, los equipos participantes y los resultados alcanzados a modo de acto reflexivo.⁴ (Aguilar, 2022)

3. Metodologías aplicadas

La integración ha sido nuestro punto de partida. Las actividades programadas confirman la necesidad de explorar nuevas posibilidades de hacer uso del arte para la construcción de una ciudadanía activa que fortalezca las relaciones entre las personas. La organización de talleres integradores sobre poéticas liminales, con diferentes colectivos, muestran otras maneras de entender la intervención socioartística.

La hibridez artística nos ha servido para identificar mecanismos de cocreación que sirven de buenas prácticas en proyectos interdisciplinarios que abordan las poéticas desde diferentes ámbitos en intersección: la literatura, las artes, la educación, la comunicación audiovisual, la filosofía, etc. De este modo, se promovieron nuevos canales de comunicación, permitiendo legitimar discursos críticos y transformadores. El objetivo principal de nuestras propuestas socioartísticas ha estado centrado en la construcción de modelos de sociedad más creativas y sostenibles. Para ello, ha sido necesario identificar los problemas y ne-

3. <https://doi.org/10.5209/aris.82749>

4. Aguilar, M. y Cabrera, A. *Ciudadanía Activa. Tres proyectos de integración a través del libro-arte*.



Figura 2a, 2b, 2c. *Saberes, sabores, sentires; Exit y Huellas* (2021). Fuente: Fotografías de las autoras.

cesidades existentes, en lo que a retos sociales se refiere, considerando pertinente fomentar la creación de la praxis artística incorporándola en la educación como agente transformador de la realidad social actual. A través de la formación artística y literaria hemos fomentado el pensamiento crítico, poniendo en práctica nuevas formas de aprendizaje colaborativo, que han generado nuevas propuestas relacionadas con los retos sociales.

3.1. Metodologías conceptuales, motivacionales y procedimentales

Algunos estudios confirman que las asignaturas de humanidades y artísticas influyen en el desarrollo socioemocional de las personas. Las actividades artísticas favorecen conocerse mejor a uno mismo, confiando en sus destrezas y propician mejor aceptación de los demás, así como aumentan la autoestima personal, promoviendo actitudes positivas propicias para el aprendizaje. La educación artística también puede mejorar las actitudes interpersonales aportando un desarrollo sociocultural; además de fomentar el razonamiento espacial, propio del desarrollo cognitivo y, como consecuencia, la creatividad.

Para el funcionamiento efectivo del grupo, nos hemos apoyado en el modelo de aprendizaje-servicio (ApS), una metodología innovadora que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, donde la docencia no gira en torno al profesor y los contenidos, sino se centra en el estudiante y las actividades que este realiza para alcanzar el aprendizaje. En definitiva, colocan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece un rol activo del estudiante, el aprendizaje significativo, la colaboración y autonomía. Como actor principal, el estudiante debe estar dispuesto a trabajar en equipo, demostrar flexibilidad, proactividad y responsabilidad, junto con una disposición permanente hacia la reflexión. Para que el modelo funcione, es clave que los estudiantes antes, durante y después del proceso, comprendan todos los aspectos que envuelven su intervención en una determinada colectividad, al mismo tiempo que favorece la resignificación de la intervención desarrollada.

El modelo ApS se fundamenta en la integración entre el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio que contribuye

a dar soluciones reales frente a una problemática comunitaria (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2015), junto con generar la posibilidad de un espacio de formación en valores para los estudiantes (Jouannet, Salas y Contreras, 2013). De esta forma, la acción formativa basada en el servicio transforma y da sentido a los aprendizajes activos, promoviendo la solidaridad (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Es conocido el impacto formativo y transformador del voluntariado y las acciones solidarias, que contribuyen a la comprensión compleja de la realidad y a la formación en valores personales para la transformación social.

Este modelo aplicado a la práctica de una actividad artística colaborativa propicia el diálogo y favorece el desarrollo del pensamiento crítico que promueve, a su vez, un cambio de actitudes y valores entre las comunidades participantes. Richard Paul (Paul y Elder, 2005) define el pensamiento crítico como el proceso intelectualmente disciplinado que permite analizar y evaluar información procedente de la observación, la experiencia, el razonamiento y la comunicación, como una guía para opinar y actuar. Cabe añadir el diálogo como la mejor manera de crear interacción y pensamiento crítico. Indudablemente, se otorga al alumnado un rol protagónico, se favorece el aprendizaje colaborativo y autónomo (Rué, 2007, cit. por Silva y Maturana, 2017), cualidades demandadas por la sociedad del conocimiento y útiles no tan solo para la vida académica, sino también para la profesional.



Figura 3. Taller de integración social (2021). Fuente: Fotografías de Eva Figueras.

Para la impartición de los talleres de integración, ha sido muy importante la coordinación, la programación y el consenso entre la universidad y los socios locales con los que se ha realizado las

acciones. Para su buen funcionamiento, se ha requerido de reuniones previas donde consensuar los objetivos propuestos, las posibilidades de acción –en algunos centros las restricciones son importantes, como puede ser en un centro tutelado de menores, en un albergue para personas sin hogar o en un merendero creado para paliar la crisis alimentaria–, las metodologías, los materiales y los procesos a desarrollar, la calendarización de las acciones en todas las instituciones implicadas, etc., ha propiciado la utilización de una triangulación metodológica para abordar las distintas fases del proceso de trabajo creativo en colaboración con los colectivos vulnerables y la institución, en nuestro caso facultades de bellas artes, consistente en emprender una acción participativa, a partir del diseño de cuestionarios para conocer las percepciones previas y posteriores a la actividad de los participantes, las cuales se analizan a nivel cuantitativo y cualitativo.

Mediante la metodología del *learning by doing* o ‘aprender haciendo’, se ponen en práctica las ideas surgidas de los mismos participantes, compartidas y consensuadas por el grupo, con el objetivo de materializarlas en una acción/objeto creativo como es un libro-arte. De este modo, la actividad pone de relieve cómo las ideas, los conceptos, los propósitos, las emociones resuenan en todos y pueden vehicularse y devenir una realidad expresada en el medio artístico. Se da, pues, un aprendizaje natural de la experiencia como fin, y se toma consciencia de que el valor del resultado final es, precisamente, el proceso de trabajo compartido.

La metodología propicia que el participante aprenda de sus propios errores y saque conclusiones. Este aprendizaje implica autoevaluación. Cada participante expresa lo que ha supuesto la experiencia a través de encuestas que son realizadas al inicio y al final del proyecto, siendo los resultados un motivo de reflexión y valoración de los puntos fuertes y de lo que necesitamos corregir en futuras propuestas colaborativas con la comunidad, proporcionando claves de mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

4. Conclusión

Los resultados obtenidos con la impartición de talleres ponen de manifiesto que hemos conseguido fortalecer las relaciones entre

las personas. Tanto los estudiantes como los diferentes colectivos vulnerables se han servido de las herramientas artísticas para generar vínculos sociales, evitando el individualismo y el aislamiento. El proceso de creación artística colectiva representa un espacio de resistencia contra el apartamiento imperante, generando un sentimiento de grupo, de cohesión e integración.

La principal metodología empleada ha sido el aprendizaje cooperativo, consistente en formar grupos de composición heterogénea encargados de organizar el trabajo de un modo vinculado, adquiriendo cada participante una responsabilidad, una misión, un protagonismo. Un proceso de aprendizaje constructivista donde todos los participantes, independientemente del nivel que tengan, aprenden con sus compañeros. Se trata de aprender a ser uno mismo; aprender a convivir; aprender a formar parte de la sociedad; a adquirir una ética que te responsabilice del presente y del futuro de las personas y el planeta, formulando metas que garanticen una interdependencia positiva. Esta forma de aprender es óptima para conseguir que todas las personas adquieran las competencias de cooperación que la sociedad demanda de sus ciudadanos.

En definitiva, la participación de todos los colectivos –estudiantes, docentes y personas en riesgo de exclusión social– en los proyectos artísticos colaborativos requiere compromiso, debate, consenso, respeto a las diferencias, cooperación, empatía y búsqueda de soluciones plurales a problemas que pueden afectar de diversas maneras a los colectivos involucrados. A través de estas iniciativas ofrecemos la oportunidad de entrar en contacto con el arte y la cultura, de fomentar valores como la autoestima y la responsabilidad. Construir una identidad personal y social.

5. Bibliografía

- Aguilar, M. (2021). Iniciativas artísticas formativas transformadoras que promueven un cambio de actitudes y valores entre la comunidad universitaria. *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital*. Castro León – Dykinson. N.º 30 de la colección Conocimiento Contemporáneo (1.ª ed).
- Aguilar, M. (2021). Iniciativas artísticas formativas transformadoras que promueven un cambio de actitudes y valores entre la comuni-

- dad universitaria. *Innovación en educación: investigaciones, reflexiones y propuestas de actuación*. II Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas. INNTEd 2021. Egregius.
- Aguilar, M. (2022). *Ciudadanía Activa*. Tres proyectos de integración a través del libro-arte. Aguilar Moreno, Marta; Cabrera Molina, Ángela. Edita Grupo de investigación UCM El libro de artista como materialización del pensamiento. Edición gráfica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(4), 1629-1630. <https://doi.org/10.5209/aris.82749>
- Aguilar, M. y Cabrera, A. (2022). *Ciudadanía Activa*. Tres proyectos de integración a través del libro-arte. El libro de artista como materialización del pensamiento. Edición gráfica.
- Aguilar, M. y Figueras, E. (2022). *Prácticas socio-artísticas para la construcción de modelos de sociedades más creativas y sostenibles. Miradas cruzadas sobre las desigualdades y las identidades*. II Congreso Internacional Identidades, Inclusión y Desigualdad. Miradas Cruzadas. CIID 2022. Egregius.
- Aguilar, M. y Figueras, E. (2023). *Prácticas socio-artísticas para la construcción de modelos de sociedades más creativas y sostenibles. Lo que segrega también nos conecta*. Dykinson.
- Jouannet, Ch., Salas, M. H. y Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de aprendizaje-servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, 39, 197-212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2015). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-118. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2027>
- Oliva, M. (2022). Cocinando letras: Estrategias de inclusión social desde la estética relacional. *AusArt*, 10(1), 195-206. <https://doi.org/10.1387/ausart.23549>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Dillon Beach, Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 45-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734930>

- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Narcea.
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>

La mentira deconstruida: el *fake* artístico como herramienta de alfabetización mediática crítica

ANDRÉS TORRES CARCELLER
Universitat de Barcelona

1. Dos conceptos en disolución: *ficción y veracidad*

Desde los orígenes de la humanidad (y puede que antes), nos hemos sentido atraídos por las historias. Las religiones, la política o la publicidad se comunican mediante la creación de relatos para transmitir de una forma más eficaz su mensaje. ¿Hasta qué punto somos capaces de determinar si algo es verdadero o falso? *Bine* era un demonio de la mitología arcadia o, al menos, así lo atestiguaba durante doce años la enciclopedia en línea de Wikipedia hasta que se detectó su falsedad. Otro ejemplo de información falsa es la entrada en la misma web sobre la *Guerra Humano-dinosauria*, que describía «el conflicto bélico más prolongado, sangriento y antipático que ha conocido la humanidad y la reptilidad en toda su prehistoria». A diferencia de la anterior, apenas duró unas horas publicada, porque, evidentemente, era una parodia que, imitando un artículo bien estructurado, relataba unos hechos inventados. La diferencia entre ambos casos es clara. La primera adopta la apariencia de un formato académico con la voluntad de pasar por cierta y, por tanto, engañar, mientras que la segunda emplea el tono académico y el marco de la enciclopedia para relatar una ficción.

Castells (2002) se adelantó a concebir Internet como un medio de producción cultural, más que limitar su concepción a

una mera tecnología. La web 2.0 permitió integrar al usuario como productor de contenido y así, revolucionar el antiguo rol de espectador en una nueva figura híbrida y con un papel más activo, que, aparte, de acceder al contenido, también lo distribuye, comparte y transforma. Adelantándose a este nuevo paradigma, Toffler (1979) acuñó el término *prosumidor*, para los individuos que no se limitaban a meros usuarios, sino que adoptaban un perfil proactivo para crear o modificar los productos que consumían. Algo que la web 2.0 permitió universalizar. Transformando los antiguos esquemas verticales, donde un ente mayor decidía lo que se producía o publicaba (editoriales, discográficas, productoras...), por un nuevo ecosistema digital, donde a excepción de contenido sexual explícito, genitales o pezones femeninos, no existen apenas filtros para publicar contenido en la mayoría de las plataformas. Produciéndose la gran paradoja de que la sociedad del conocimiento y la información que iba a favorecer Internet ha degenerado en una sociedad permeable a los populismos y creencias acientíficas. Convirtiéndose el medio digital en un campo de batalla para influenciar a una sociedad más inclinada hacia el entretenimiento y la banalidad, que interesada en la construcción de saber. La mentira siempre había sido un arma, pero la dilución que ha propiciado la web 2.0 sobre la propia concepción de información y verdad ha favorecido que el instrumento informacional de la red haya sido una vía para difundir de forma masiva bulos con la intención de influir directamente en la sociedad. Hanna Arendt (1971) ya alertó –a raíz de la propaganda institucional (y de sus afines) para contrarrestar el escándalo del Watergate– sobre el peligro de la *desfactualización* de la sociedad estadounidense, inclinada cada vez más a razones desvinculadas de los hechos y evidencias, asumiendo argumentos basados en conjeturas interesadas diseñadas para ser creíbles. Porque a diferencia de la verdad, la mentira se crea intencionadamente para ser percibida como veraz, tergiversando o valiéndose de datos ciertos, aprovechando las vulnerabilidades (creencias, prejuicios...) de la población objetivo, para ofrecerles un relato creíble. Mientras que la verdad puede ser sorprendente, una mentira se diseña intencionadamente para camuflarse de verdad.

2. Generación Z y medios de información

El ecosistema digital se extiende cada vez en más ámbitos de nuestra vida, donde apenas quedan espacios *offline*, provocando profundas transformaciones sociales y culturales. La magnitud de este nuevo paradigma ha modificado los mecanismos de pensamiento de las nuevas generaciones. Una de nuestras ventajas como especie es nuestra capacidad de adaptación. La plasticidad del cerebro facilita que se adecúe a nuevas necesidades, el crecer en un medio con sobreabundancia de contenido y estímulos, acostumbrados a un medio ágil, las nuevas generaciones surfean –más que navegan– por la información, mejorando en aptitudes de síntesis y multitarea, pero perdiendo capacidad de atención continuada en un tema que les requiera esfuerzo (Carr, 2011). Si anteriormente se concebía la alfabetización como una base esencial para adquirir autonomía intelectual, es preciso ampliar las capacidades básicas para desarrollar destrezas en el filtrado de la información y favorecer una actitud crítica y escéptica sobre los contenidos de Internet, aprendiendo estándares de fiabilidad que aseguren una sociedad preparada para enfrentarse al actual caudal informacional, siendo capaz de discernir entre información y desinformación.

La alfabetización debe garantizar que una persona sea competente para expresar y comprender críticamente lenguajes textuales, audiovisuales, icónicos o sonoros. Pero con la inclinación de las nuevas generaciones por ceder a los algoritmos ciertas tareas cognitivas y creativas ¿están preparadas las y las futuras maestras para fomentar esta alfabetización?

En una reciente encuesta elaborada en España por Metroscopia (2022) mediante 5000 entrevistas, un 72 % de las personas de entre 18 y 29 años afirmaban que utilizan las redes sociales como medio predominante de información, porcentaje que decrece exponencialmente en las siguientes franjas de edad: 30-44 un 65 %, 45-64 un 48 % y ≥ 65 un 41 %.

Un 40 % de la franja más joven, se mostraba de acuerdo o muy de acuerdo con que *las redes sociales informan mejor y de forma más fiable que los medios informativos tradicionales*, mientras que un 59 % coincidía con que *las redes sociales, aunque sirvan para entretenerse, también son una fuente de información realmente fiable*.

Además de los datos generales que recoge la anterior encuesta, hemos recogido la percepción respecto a sus hábitos informacionales del alumnado de la asignatura troncal de Educación Visual y Plástica en Primaria del curso 2022-2023 con una muestra de N=248. Compuesta por alumnado menor de 23 años en un 96,2 %, mayoritariamente con género femenino (73,2). Se ha constatado, que entre los futuros maestros y maestras se reproducen algunas opiniones y prácticas de acceso a la información que pueden facilitar la desinformación. Se ha comprobado cómo la generación Z, pese a haber crecido en un entorno íntegramente digital, no ha asumido una conciencia crítica sobre usos responsables.

Para la recogida de datos, se diseñó un cuestionario ad hoc de 14 ítems con preguntas cerradas para identificar mediante escalas de Likert sus hábitos informacionales, siendo implementada con anterioridad a la experiencia –que expondremos más adelante– de *Fake Mundet*.

De los resultados detectamos que existe una creciente propensión a utilizar las redes sociales como canal de información, principalmente con YouTube, donde un 41,1 % lo utiliza tanto para entretenerse como informarse, más un 12,3 % que lo utiliza principalmente para informarse, seguido de Twitter como canal de entretenimiento e información por un 34,2 %, más el mismo porcentaje que lo utiliza fundamentalmente para informarse (12,3 %). En la tabla 1 comprobamos que el grado de confianza de la información publicada en las redes sociales es dispar, pero con niveles representativos de *bastante* o *muy fiable*:

Tabla 1. Grado de confianza del alumnado en las redes sociales como fuente de información

	Nada fiable	Poco fiable	Fiabilidad media	Bastante fiable	Muy fiable
Twitter	13,1 %	24,1 %	31,7 %	28,7 %	2,4 %
Instagram	12,2 %	39 %	36,6 %	12,2 %	0 %
TikTok	24,4 %	41,4 %	22 %	7,3 %	4,9 %
WhatsApp	14,5 %	39 %	17,2 %	19,5 %	9,8 %
YouTube	7,3 %	17,7 %	24,3 %	36,8 %	13,9 %
Twitch	29,3 %	30,7 %	19,5 %	18,1 %	2,4 %

Fuente: elaboración propia.

Un aspecto especialmente relevante es que solo a un 40% le preocupa bastante o completamente poder distinguir entre información y opinión en una noticia. Y, por más sea un porcentaje reducido, resulta preocupante que entre el alumnado que aspira a ser maestro un 12,5% admita que no se informa por medios periodísticos (tv, radio, prensa). Por el contrario, entre los indicadores que les permiten determinar la veracidad de una información, un 57,5% confía si la emite un medio periodístico y un 60% si la publican distintos medios. Aunque igualmente aparecen aspectos que pueden conducir a la desinformación, dado que un 20% otorga veracidad a una información recibida por WhatsApp si la envía un contacto de confianza y un 90% si está basada en un estudio universitario o científico, cuando este argumento genérico es una estrategia común utilizada en los bulos para otorgarles un trasfondo científico para reforzar su mentira. Otro aspecto clave es que prácticamente la mitad de la muestra (46,4%) opina que *una fotografía representa la realidad*.

Estos datos justifican la imperante necesidad de mejorar la educación mediática en la educación básica para poder garantizar ciudadanos libres y empoderados capaces de defenderse de la desinformación.

3. El *fake* como estrategia creativa y de educación mediática en la formación de maestros

El paradigma digital ha propiciado que la fotografía haya dejado de ser un objeto de memoria física y se haya transformado en un código, donde ya no solo la imagen, sino la acción de fotografiar, se han convertido en un hecho social y cultural. Las nuevas generaciones han aceptado la ultraexposición pública como algo habitual, adoptando, con términos como *sesioneo*, la acción de tomarse fotografías o vídeos de forma individual o colectiva como un elemento de ocio. Desarrollando una necesidad de aprobación y retroacción, que puede alcanzar casos de adicción (Martín y Medina, 2021). La naturalidad con la que consumen y producen contenido audiovisual los convierte en un segmento especialmente susceptible de campañas con voluntad desinformativa. Las estrategias empleadas en la creación de bulos han

sido aprovechadas por artistas, para precisamente concienciar a la sociedad de la importancia de mantener una actitud crítica hacia la información recibida. Actuando como un caballo de Troya que utiliza el *fake* como medio para combatir los *fakes*.

Uno de los artistas que ha desarrollado su trabajo en esta línea es Joan Fontcuberta, que desarrolla proyectos como *Fauna* o *Sputnik*, donde, mediante el trucaje fotográfico, elabora un relato con voluntad de proyectar, pero en el cual, paulatinamente, la discordancia e hipérbole de las imágenes y la narración favorece que salten las alarmas en el espectador y empiece a cuestionar aquello que había percibido como verdadero. Tomando conciencia de que la imagen no es inocua ni testimonial, y como elemento capaz de crear discursos, puede ser susceptible de emplearse como instrumento de manipulación.

Con el propósito de fomentar en el alumnado una actitud crítica respecto a la información recibida, planteamos *Fake Mundet*, una situación de aprendizaje donde se propone que realicen un relato *fake* situado en el campus universitario donde estudian. Aunque todo lugar tiene un pasado, la historia del recinto Mundet es fascinante y sirve como detonante perfecto para la incisión de relatos de veroficción.

La edificación del recinto se inicia en 1928 con el objetivo de construir tres edificios (Ponent, Llevant y Migdia) para trasladar el orfanato de la Casa de la Caritat –situado en el casco antiguo de Barcelona– a un espacio en la naturaleza y de bastante mayor tamaño. Con Llevant y Ponent sin terminar –y Migdia sin empezar–, la Guerra Civil provoca en el 36 la paralización súbita y el abandono del complejo. El Palau de las Heures, situado originalmente en una finca contigua y hoy perteneciente también al mismo recinto, albergó un tiempo indeterminado al gobierno de la Generalitat, que buscó refugio de los constantes bombardeos que sufría la ciudad (iniciando la construcción de un refugio antiaéreo, que todavía se conserva). El 10 de febrero de 1939, apenas un mes después de la toma de Barcelona por los golpistas, se organiza como campo de concentración con el objetivo de identificar individuos sospechosos de no ser leales al nuevo régimen, albergando en pésimas condiciones a un máximo de 15.000 presos y por donde pasaron unas 115.000 personas. El campo de concentración de Horta servía como lugar de clasificación de los prisioneros desde donde eran enviados a presidio o

puestos en libertad. Se clausuró en abril de 1940 para volver a quedar abandonado, convirtiéndose en un refugio para personas sin hogar. Recuperada la propiedad por la *Casa de la Caritat*, no pudo reanudar su proyecto inicial hasta 1954, cuando Arturo Mundet, empresario de éxito en México, financió la reanudación del proyecto, encargando su reformulación al arquitecto Joan Baldrich, quien lo actualizó al estilo racionalista y añadió dos edificios más. Incorporando colaboraciones de artistas emergentes como el escultor Joan Subirachs o el pintor Josep Ginovart. Se inauguraron los *Hogares Anna Gironella de Mundet* en 1957 con una gran presencia institucional, incluida la del dictador Francisco Franco y su esposa, publicitando el acto con un reportaje del NODO (1957).

La Diputación de Barcelona cedió la gestión a la orden de los Salesianos, acogiendo en gran medida a niños y niñas huérfanos, e integrada también por una residencia de mayores y un centro psicopedagógico de educación especial. En los últimos años –como en centros similares gestionados por la Iglesia católica– algunos exalumnos han denunciado malos tratos y abusos sufridos durante su estancia (Tribó, 2009; Armengou y Belis, 2016).

Finalmente, desde 1995 transforma su uso y administración, creando el actual recinto Mundet, con equipamientos públicos de la Diputación de Barcelona y un campus universitario integrado por las facultades de Educación y Psicología de la Universitat de Barcelona.

En este contexto, el alumnado debe idear por grupos de tres un relato con apariencia de veracidad, pero que, por lo sorprendente de los hechos narrados, acabe propiciando la desconfianza. Para ello, se analizan diversos proyectos de Fontcuberta y se aplica –en parte– su decálogo para crear un *fake* (Fontcuberta, 2016):

1. Plantear un argumento plausible y que no provoque.
2. Que exista correlación entre el espacio y la temporalidad donde se introduce el *fake*.
3. Identificar los niveles de credulidad para seleccionar el público objetivo que tendrá una mejor predisposición para creerse el relato.
4. Dotar de un marco de autenticidad, que aporte elementos verificables y reconocibles para no levantar sospechas.

5. Introducir intencionadamente aspectos ambiguos o poco definidos para que el espectador complete el relato y genere empatía hacia él.
6. Destacar las partes veraces para distraer de los aspectos inverosímiles del relato.
7. Favorecer los prejuicios, apriorismos y lugares comunes del público para facilitar la asimilación del relato.
8. El autor debe desvincularse abiertamente del relato, minimizando su relación o camuflarse.
9. Poner en práctica técnicas de márquetin mediante retórica persuasiva, para confundir y apabullar al espectador.
10. Aportar elementos de legitimización externa mediante la vinculación en el proyecto de entidades o personas físicas, en connivencia con el *fake* o instrumentalizándolos.

Creando, además, una serie de cinco fotomontajes que sirvan de elemento documental que otorgue mayor validez al relato. La narración se presenta como una publicación académica de un libro de historia sobre el Campus Mundet donde cada *fake* constituye un capítulo, y como un *fake* solo lo es si se divulga, el libro se autopublica en Amazon como *Cuadernos de historia: El recinto Mundet* (Menzogna, 2022).

En él, podemos encontrar sucesos tan sorprendentes –y, obviamente, desconocidos– como que la afición de una parte de los clérigos del recinto por el motociclismo dio lugar a la creación de un equipo de competición propio, vinculado con los estudios de formación profesional de mecánica que se desarrollaban con el alumnado, llegando a ser la sede de un Gran Premio del Mundial de motociclismo como alternativa a Montjuic. O siendo la sede donde se hospedó la selección albiceleste de Diego Armando Maradona durante el mundial de fútbol de 1982, siendo una figura clave para su fichaje por el F.C. Barcelona un párroco de Mundet que ejercía de confesor de José Luis Núñez, presidente por entonces del club. El recinto fue también el primer lugar de acogida de Copito de Nieve cuando Josep Sabater lo trajo de Guinea, donde completó su aclimatación antes de ser trasladado al zoológico. Fue también una sede casual de la Feria de Abril. Recibió la ilustre visita del Papa Juan XIII para consagrar la iglesia del recinto Mundet aprovechando su presencia en la ciudad. Y también fue testigo de la visita de Michael Jackson durante su

estancia en Barcelona por una de sus giras, interesado por adoptar a alguno de los residentes huérfanos, cosa que haría con una niña que viajó meses después a su residencia de California.



Figura 1. Fotomontajes creados por el alumnado. Fuente: elaboración propia.

3.1. Valoración de la experiencia

Fake Mundet ha contribuido en concienciar al alumnado de la importancia de adoptar una actitud escéptica y asumir unos criterios de validación de la información, así como asumir que en su futuro profesional deberán velar por que las nuevas generaciones aprendan a lidiar con un contexto fluido donde es muy sencillo camuflar la mentira como verdad. El tener que producir un *fake*, les ha permitido conocer algunas de las estrategias empleadas para el engaño desde un posicionamiento crítico y creativo. Suscitando en un principio un debate ético sobre si la realización de *fakes* como práctica artística era legítima, como un medio de impacto y reflexión, o como un mero engaño. Asimismo, hubo que aclarar muy bien la diferencia entre *fake* y relato

de ficción, puesto que una parte se inclinó inicialmente por historias abiertamente irreales que no encajaban con el perfil liminal entre verdad y ficción que se les solicitaba. Enmarcar las creaciones en un contexto cotidiano permite superar la mirada superficial cotidiana y surcar nuevas capas de ese entorno, para trabajar de manera significativa, adoptando un aprendizaje situado que parte del vínculo con lo cercano para construir y compartir saberes. Adoptar una mentalidad abierta, flexible y creativa es un aspecto crucial en la formación del profesorado, y es un aspecto que debe trabajarse a largo plazo para transformar mentalidades que el propio sistema educativo ha contribuido a estandarizar y encasillar, contribuyendo con esta actividad –y el resto de la asignatura– a fomentar la imaginación, la sensibilidad y un pensamiento donde también tengan cabida las emociones y la intuición.

Otro aspecto fundamental que aborda *Fake Mundet* es la creación y edición digital de fotografías y la narración visual. Pese a que la inmensa mayoría del alumnado actual ha nacido en el siglo XXI, sus competencias digitales son limitadas más allá del manejo como usuarios de redes sociales o el uso instrumental de determinadas aplicaciones. Acostumbrados a la comodidad de que sea un algoritmo el que tome decisiones por ellos o, al menos, les ofrezca varias alternativas para que elijan, presentan una capacidad de partida muy limitada para la composición, tratamiento y edición de imágenes. Términos tan básicos como *resolución*, *contraste* o *saturación* son ignotos para una parte significativa. Así que, antes de iniciarse en procedimientos más complejos como la edición digital de imágenes, es preciso realizar un ejercicio de alfabetización digital para crear una mínima base de conocimiento. La edición se realizó con el programa Gimp 2.10.12, que, al tratarse de un *software* libre, es importante que conozcan, porque es una herramienta eficaz y habitual en los centros educativos. El programa ofrece la posibilidad de crear fotomontajes con apariencia completamente veraz. Dado que el nivel de edición iba a ser básico, se optó por trabajar con imágenes en blanco y negro para facilitar el proceso. Aun así, manifestaron que el proceso de edición les había resultado difícil y por momentos, tedioso. En todo caso, finalmente acabaron satisfechos con sus producciones.

4. Epílogo, la respuesta del oráculo

La web 2.0 y las redes sociales han transformado por completo el contexto actual. La inteligencia artificial abrirá en breve un nuevo paradigma de inciertos resultados. Por el momento, a modo de prospectiva consultamos a la propia tecnología (Chat GPT) sobre la pertinencia de trabajar la educación mediática mediante *fakes*:



Figura 2. Captura de pantalla de la conversación con la herramienta de I.A. Chat GPT. Fuente: elaboración propia.

Agradecimientos

La autoría de los *fakes* a los que se hace referencia en este capítulo son obra de: Aida Galera, Laura Girol, Biel González, Xènia Freginals, Lucia Ruíz, Carla Ribes, Mireia Rubiales, Toni Chin-chilla, Pau Mateo, Izan Valero, José Soto, Laura Martínez, Aida Castell, Alba Reyes y Judit Moreno.

5. Bibliografía

- Arendt, H. (1971). Lying in Politics: Reflections on The Pentagon Papers. *The New York Review of Books*. 18 de noviembre. <https://bit.ly/3J4Fslc>
- Armengou, M. y Belis, R. (2016). *Los internados del miedo*. Now Books.
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://n9.cl/93kiu>
- Fontcuberta, J. (2016a). Desfossilizar la verdad. En: *Fake: no es verdad, no es mentira* (pp. 89-103). IVAM – Generalitat Valenciana.
- Martín, D., y Medina, M. (2021). Redes sociales y la adicción al like de la generación Z. *Revista de Comunicación y Salud*, 11, 55-76. <https://doi.org/10.35669/rcys.2021.11.e281>
- Menzogna, T. (2022). *Cuadernos de historia: El recinto Mundet*. Independently published.
- Metroscopia (2022). *El periodismo en España. Sondeo de opinión*. Fundación AXA; Periodismo 2030. <https://n9.cl/5dvpr>
- Toffler, A. (1979). *The third wave*. Bantam.
- Tribó, G. (2009). *La memòria històrica del Campus Mundet*. Horsori.

El libro de artista como metáfora de la naturaleza: un proyecto docente colaborativo

MÓNICA OLIVA LOZANO

Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid

El libro tiene raíces y semillas - La apariencia flexible del libro de artista es el título elegido por Manuela Candini y Francesca Genna para llevar a cabo un proyecto docente internacional entre Italia y España, promovido por la Academia de Bellas Artes de Bolonia. En su elaboración participaron ocho instituciones: las Academias de Bellas Artes de Bolonia, Rávena, Florencia, Roma, Lecce y Palermo, que extendieron su convocatoria a las Facultades de Bellas Artes de Barcelona y Madrid. La propuesta surgió con el fin de incentivar en la distancia, propiciada por la covid-19, un encuentro e intercambio de experiencias y proyectos artísticos nacidos de las especificidades culturales y educativas de cada territorio, que desembocaría en una gran exposición internacional donde se mostraron alrededor de cincuenta y ocho libros de artistas.



Figura 1. Nita Roscini. *Spontaneae*. Técnicas fotosensibles sobre papel Fabriano de 290 g. Medidas: 15 x 10 cm. Academia de Bellas Artes de Roma.

La pandemia como punto inicial de reflexión se entrelazó con la urgente necesidad de tener no solo una mirada ante la crisis climática, sino también la urgencia de sensibilizar a nuestra sociedad antropocéntrica de comenzar a proteger activamente la Tierra que habitamos (Oliva, 2022, p. 8). De esta forma, profesores y alumnos especializados en el área de grabado de las Academias de Bellas Artes de Italia, junto a las Facultades de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universitat de Barcelona, propusieron para el curso académico 2020-2021 una conexión docente basada en un método no lineal, donde el proceso de creación se mantuvo en consonancia con la crisis global acaecida. Las distintas miradas que suscitó la materia se abordaron por los participantes no solo desde la belleza de la naturaleza, como fuente de inspiración por la fascinación que suscita, sino también desde la fragilidad del sistema: la contaminación ambiental, las sequías, los incendios, la covid-19; en definitiva, el fin de una era que nos aboca a un futuro de incertidumbre para nuestro Planeta. Temas que fueron abordados a través del formato del libro de artista, como instrumento con el que generar un diálogo artístico; en suma, el libro empleado como herramienta de pensamiento en el contexto de la enseñanza del arte.



Figura 2. Martina Carollo. *Er.bà.rio Ìn.ti.mo*. 26 hojas tratadas con la técnica de la Clorotipia sobre 12 tarjetas de papel y envueltas individualmente sobre papel de seda teñido. Medidas: 235 x 145 mm. Academia de Bellas Artes de Palermo.

Cada vez son más las propuestas artísticas que intentan alertar a la sociedad de la necesidad de actuar para garantizar la

sostenibilidad del planeta. Actualmente, hay una corriente muy extendida «Climate Change Art» inspirada en el cambio climático y el calentamiento global. Todo un «género» que pretende denunciar el impacto del ser humano en el medio ambiente para despertar conciencias y promover el activismo. Numerosos artistas han recorrido estos territorios; las referencias culturales y visuales son múltiples y el análisis de algunos de los más destacados, como Olafur Eliasson, Fabrice Monteiro, John Gerrard o Herman de Vries, entre otros, fueron esenciales para comprender y ayudar a encontrar el camino que cada alumno podría seguir.

Bajo estas premisas, los estudiantes vieron en la iniciativa la oportunidad de poder exponer en otras ciudades, de poder expresar sus miedos e inquietudes en un momento crucial, en mitad de una pandemia que obligó a la comunidad universitaria a trabajar desde casa como plantas inmóviles, pero conectadas por las raíces que nos ofrecía la tecnología en remoto. Tomaron conciencia de que el entorno en el que vivimos es parte de nosotros y que no se puede vivir al margen de los procesos biosistémicos del planeta. En palabras de Tonia Raquejo, la visión de la naturaleza como un sistema de interacciones iniciada por Humboldt, acabó por cuestionar la radical separación que se hizo entre el mundo vegetal y el mundo animal (Raquejo, 2020, p. 110). Si el virus transmitido por la covid ha servido para «algo» en el siglo XXI, es para constatar de nuevo que uno y otro mundo interactúan simbióticamente y no podemos permanecer al margen sin entender que formamos una unidad. Desde los inicios de la ecología los sistemas naturales se perciben con un sentido holístico (Raquejo, 2020, p. 110); el mundo deja de discernirse como un conjunto fragmentado con sus jerarquías naturales (reinos) para comprenderse en su totalidad.

La exposición tuvo un recorrido por cinco sedes institucionales, desde noviembre de 2021 hasta enero de 2023. Se inauguró en Rávena, con el comisariado de Paola Babino y Manuela Candini; viajó a Madrid, exponiéndose en la Facultad de Bellas Artes de la UCM bajo el subtítulo Madrid_Extensión, comisariada por Mónica Oliva; continuó en Roma, a cargo de Tania Campisi; después en Palermo, con el comisariado de Francesca Genna, y terminó en Udine, en la Feria del libro de artista DARS, *Donna Arte Ricerca Sperimentazione*, organizada por Lucrezia Armano.

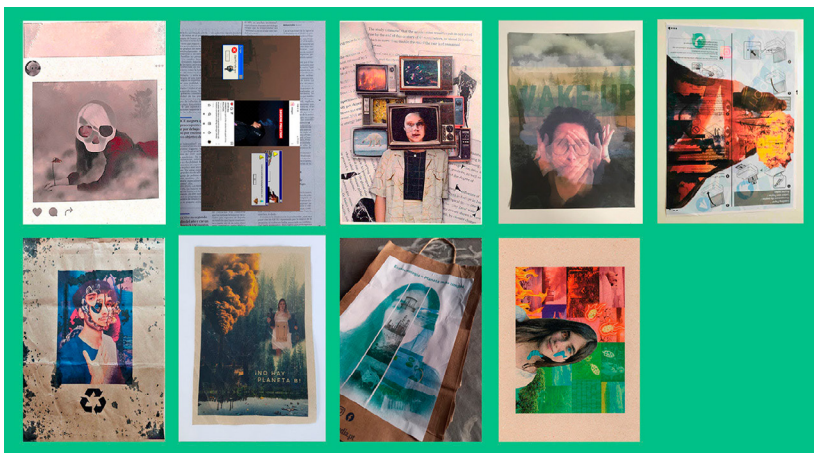


Figura 3. Sara Capeto, Laia Cateura, Jesús Jiménez, María Nogué, Judit Martínez, Montserrat Mercado, Anna Sans, Nadia Sentís, Eva Schickl. *iD 100% recycled*. Fotomontajes realizados en formato digital. Impresión digital en papeles reciclados diversos. Sobre de cartón 100% reciclado. Medidas: 24 x 32,5 cm. Facultad de Bellas Artes. UB.

Como comisaria de la exposición en Madrid, me interesa analizar algunos de los libros expuestos, dado que la muestra en España contó con una ampliación en el número de piezas expositivas; un total de diecisiete libros. La convocatoria, dada la envergadura internacional de su itinerancia, estaba prevista para seleccionar tan solo a seis estudiantes por institución. En la Facultad de Bellas Artes de Madrid, las docentes implicadas en el proyecto, Marta Aguilar Moreno, Carmen Hidalgo de Cisneros y Mónica Oliva, en respuesta a la llamada internacional, con la temática del proyecto, *El libro tiene raíces y semillas*, propusimos como trabajo final de curso la creación de un libro de artista. Debido al elevado número de alumnos que se involucraron en el proyecto, pertenecientes a las asignaturas de Grabado en Relieve, Técnicas Fotosensible, Técnicas Permeográficas y Técnicas Planográficas, consideramos que su trabajo, tras superar una nueva selección y con la correspondiente dirección, también merecía ser mostrado, aunque solo fuera en su ciudad de origen, junto con los libros del resto de las academias.

Sin pretender excluir a ninguno de los artistas seleccionados en Madrid, y siguiendo con la propuesta de *numerus clausus* de la convocatoria de seis libros por institución, me interesa analizar,

en primer lugar, por su relación directa con el SARS-CoV-2 y la originalidad de su formato, el libro de Víctor Martín Tapiador. El tema principal de su propuesta fue el impacto medioambiental producido por los deshechos de las mascarillas y guantes utilizados en la Pandemia. Víctor se centra en la naturaleza urbana, en los parques y zonas verdes para poner el ojo en las mascarillas quirúrgicas de tono azul que invadieron el hábitat natural. Elementos de referencia de los que se nutre para crear un libro acordeón donde la mascarilla se convierte en portada y contraportada de este, en páginas de lectura de un acontecimiento mundial, que esta vez invitan a ser leídas y no a cubrir nuestro rostro. Sobre ellas fueron estampadas con técnicas serigráficas el título que lleva por nombre el proyecto: *COVID. Pollution*. El autor refleja en el interior del libro su propia experiencia con fotografías que retratan su paso por la unidad de cuidados intensivo, las calles y parques de su entorno, que entrecruza con los datos alarmantes de las muertes por covid. Su estética urbana y grafitera están en sintonía con los grafitis reivindicativos de Nevercrew sobre el impacto del ser humano en el planeta, aunque, en su caso, a través del pequeño formato.



Figura 4. Víctor Martín Tapiador Gamero. *Covid Pollution*. Serigrafía sobre papel y mascarilla a dos tintas. Cerrado: 17,5 × 9,5 cm; Abierto: 17,5 × 76 cm. Facultad de Bellas Artes. UCM.

Siguiendo con la pandemia como objeto de expresión artística, resulta de interés el fanzine de Elena Marín Triviño «Me da tanto miedo morirme, que me quiero morir», buen ejemplo, además, de aquellos libros que no fueron seleccionados para la itinerancia en las sedes italianas y que merecían ser expuestos. La artista recoge los monstruos, los pensamientos negativos o ruidos mentales que ya habitaban en su psique y que se hicieron latentes en el momento del confinamiento. Sus miedos se des-

pertaron con más fuerza. La incertidumbre provocada por un virus, desconocido hasta el momento, fue el germen de su creación. Convirtió al dibujo en su aliado, representando escenas de casa en sus días de encierro, donde el presente era lo único cierto. En definitiva, un pequeño paseo por su mente, que se encontraba «muerta de miedo» (Marín, 2022, p. 34) ante la consciencia súbita de la fragilidad del ser humano.



Figura 5. Elena Marín Triviño, *Me da tanto miedo morirme quiero morirme*. Serigrafía intervenida sobre papel. Fanzine realizado con lápices de colores, grafito y rotulador. Medidas: 148 x 210 mm. Facultad de Bellas Artes. UCM.

Desde otra perspectiva, Isabel Ariznavarreta responde a la propuesta colaborativa poniendo el acento en la mala mujer; en esas denominadas «brujas» por la sociedad patriarcal, que no eran sino mujeres conocedoras de las propiedades medicinales de las plantas que empleaban para mejorar la salud y controlar la natalidad. La «farmacología natural» es presentada a modo de pequeño herbario formado por cuatro libros, cada uno de ellos dedicado a una planta empleada en Europa por las así llamadas «brujas» durante la segunda mitad del siglo xv. Las especies escogidas: beleño blanco (*Hyoscyamus albus*), mandrágora (*Mandragora officinarum*), tomatillo del diablo (*Solanum nigrum*) y estramonio (*Datura stramonium*), todavía pueden hallarse en la península ibérica. El herbario recoge junta a las propiedades físicas de las plantas; desde su localización, donde poder hallarlas y cuando aparece su flor hasta sus componentes más relevantes para fines medicinales. En el reverso del libro leporino se incluye una muestra botánica de cada una de las especies que han sido prensadas a modo de herbario para su inclusión.

Isabel, siguiendo el libro de Silvia Federici, *Calibán y la bruja*, investiga los orígenes de la *mujer bruja*; calificativo despectivo que a día de hoy se utiliza para desprestigiar a la mujer como sinónimo ofensivo. Observa cómo las «brujas» ejercían con sus conocimientos un control sobre la natalidad en un momento de crisis demográfica y económica que suponía una amenaza al sistema patriarcal dominante. No hay que olvidar tampoco, como apunta José Pardo-Tomás, en su texto *Hierbas, ¿venenos o medinas?*, que las mujeres, desde sus orígenes míticos en la Antigüedad clásica fueron «las protagonistas de la producción y atesoramiento de los saberes y prácticas en torno a las plantas, su cultivo en huertos y jardines, así como su posterior manipulación para obtener fármacos»: término que por su etimología griega se podía emplear para hablar tanto de medicina como de veneno (Pardo-Tomás, 2020, p. 60).



Figura 6. Isabel Ariznavarrete Marin. *Herbario de brujas*. Letra impresa e ilustraciones serigrafiadas sobre cartulinas. En la parte posterior incluye ejemplares de las diferentes plantas recogidas. Facultad de Bellas Artes. UCM. Cerrado: 1 x 16,75 x 22,5 cm. Abierto: 0,2 x 61 x 22,5 cm.

Continuando con la conexión de la mujer con la naturaleza, Julia de la Hera, con su obra titulada *Flor que floreció y marchitará temprano/Simbiosis al sol*, indaga acerca de las distintas identidades que experimentan los cuerpos femeninos y como estos habitan los entornos naturales. Declara que la opresión de la mujer comenzó con la dominación de la naturaleza (De la Hera, 2022 p. 16). En clara alusión al ecofeminismo, la autora considera que la experiencia del sometimiento de la mujer, como individuo coartado, comienza en el mundo natural al igual que nuestra vivencia como especie animal. El libro es un modo de reafirmar la conexión con la naturaleza, de sanar esta relación que se encuentra actualmente rota. A través de fotografías del cuerpo, la flora y la fauna, entrelaza imágenes impresas en planchas de fotopolímero que se funden con el entorno y el espacio. La luz y las transparencias del papel japonés son el medio para hilvanar las diferentes lecturas que permite el libro con las distintas superposiciones a las que se presta, enlazando vínculos y conceptos sujetos a la interacción.



Figura 7. Julia de la Hera Hernández. *Flor que floreció y marchitará temprano/Simbiosis al sol*. Impresión digital con impresora de alta calidad sobre papel japonés. Estampas en hueco (positivo digital) sobre planchas fotosensibles. Tinta negra Offset sobre papel de arroz Wenzhou. Caja: 21 × 15 cm. Interior: 19,5 × 13,8 cm. Facultad de Bellas Artes. UCM.

En quinto lugar, en línea con la belleza estética de lo natural, Jeisson Torres nos invita, a través del libro *Ser Semilla*, a sentir el crecimiento de la vida. Un cuento de Lewis Carroll, una Alicia encarnada en su hija, Antonia, que descubre en lo cotidiano un imaginario de fantasía vegetal para recordar que somos seres con sensibilidad. Lo cotidiano representa la sencillez de la vida, donde afloran los momentos de disfrute observando en el libro de Jeisson la germinación de una semilla. Las páginas del libro combinan elementos propios de la literatura infantil: ilustraciones de su hija, de la manzana, semillas, letras y pop ups que se pliegan y despliegan a modo de juego visual. Un cuento que nos invita a acercarnos a la intimidad de su hogar, a curiosear e imaginar lo que no vemos, lo que está oculto, activando lo sensorial desde la visualización del pensamiento (Torres, 2022, p. 24).



Figura 8. Jaison Torres Bermúdez, *Semilla soy*. Proyecto de obra gráfica seriada en fotopolímero, lámina Toyobo 95 papel Fabriano Rosaspina 220 g. Medidas: 15 × 15 cm. Facultad de Bellas Artes. UCM.

Por último, *La Deriva*, creado por Mónica Torres, es un proyecto que reivindica el acto de perderse a través de la figura del *flâneur*, aquel personaje, paseante efímero del siglo XIX, que se recreaba vagabundeando por la ciudad sin un rumbo fijo, perdiéndose en lo insólito y abierto a las impresiones que pudieran surgir. Para la autora, la cultura actual, centrada en una sociedad de consumo y producción constante, nos condena y limita nuestra capacidad de evasión. Deambular sin un objetivo es a lo que nos invita las tecnologías sociales, a través de los *reels* o los *stories*. Mónica propone en su libro perderse como un *flâneur* para crear nuevos estados de conciencia, la posibilidad de sentir a través de nuestro cuerpo y del lugar que nos rodea (Torres, 2022, p. 22). Su *Deriva* transita por el Real Jardín Botánico de Madrid, como punto de partida desde donde deambular encontrando en el jardín momentos cautivadores que fueron transformados en estampas, a las que se unieron pequeños mapas que describen el lugar. Crea así un espacio narrativo señalando los lugares donde sucedieron esos encuentros, esos instantes de seducción y magia, que guarda en una caja-menhir para guiar al viajero-lector a través de su proyecto. Como dice Juan Pimentel en *Jardines. Natura-*

leza y artificio, «los jardines tiene algo de museo, algo de parque o isla y algún vestigio de paraíso perdido [...]. Soportan lecturas plurales y antagónicas» y, al igual que la belleza, toman conciencia en el ojo que la observa, en la mirada del paseante (Pimentel y Cozzolino, 2020, p. 91).



Figura 9. Mónica Torres, *La Deriva*. Grabado en relieve con matriz de pvc homogéneo y gofrado con matriz de linóleo. Medidas: 15 x 10 cm. Facultad de Bellas Artes. UCM.

A pesar de las circunstancias en las que comenzó el proyecto, en un momento de emergencia y crisis humanitaria global, el trabajo realizado por los estudiantes puso de manifiesto que el arte o las humanidades, una vez más, son «un campo de batalla en el que se dirime el sentido y el valor de la experiencia humana» (Garcés, 2017, p. 58), como quedó plasmado en los libros que fueron objeto de exhibición y que se trabajaron durante y después del confinamiento. Todos ellos forman parte de un proyecto colectivo en el cual la comunidad educativa, profesores y estudiantes, impulsaron un dialogo abierto y a la vez flexible para conectar con la naturaleza, examinar la relación del individuo con ella y compartir procesos de creación de ideas y emociones artísticas. El proyecto plantea también una nueva sensibilidad y una nueva conciencia fruto de las experiencias vividas du-

rante la pandemia de la covid-19, cuando el mundo se paró, los cuerpos no podían tocarse, y la incertidumbre nos obligó a mirar de frente aquello que resulta esencial para la vida. Salimos con la certeza de que la esperanza hacia el futuro debe ser de nuevo tejida y rehabilitada para sacarnos de la hibernación y ceguera en la que estamos sumidos ante la crisis climática. De esta forma, el mundo vegetal se entrelazó con la imaginación humana, convirtiendo el libro en un jardín para ser cultivado, «en un espacio donde el silencio que lo habita reúne a todos los seres vivos y nos enseña el arte de vivir» (Candini, 2022, p. 49) en medio de la deriva destructiva que cosifica y usa la naturaleza sin entender que todos formamos parte de ella.

Bibliografía

- AA. VV. (2020). *Herbarios imaginados. Entre el arte y la ciencia*. Ediciones Complutense.
- AA. VV. (2021). *Il libro ha radici e semi. La veste flessibile del libro d'artista*. Catálogo de exposición. Edita Accademia di Belle Arti di Bologna.
- AA. VV. (2022). Madrid_Extensión. *El libro tiene raíces y semillas. La apariencia flexible del libro de artista*. Catálogo de exposición. Edita grupo de investigación LAMP.
- Byung-Chul Han. (2019). *Loa a la Tierra. Un viaje al jardín*. Herder.
- Fox Keller, E. (2000). *Lenguaje y vida, metáforas de la biología en el siglo xx*. Manantial.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.
- Mancuso, S. (2020). *El futuro es vegetal*. Galaxia Gutenberg.

BLOC II: CREATIVITAT I EDUCACIÓ LITERÀRIA

El mestre és la tradició

MIQUEL DESCLOT

Joan Brossa deia que «les coses importants s'aprenen, però no s'ensenyen». Segur que tenia raó: ningú no va ensenyar Dante a ser Dante, ni Shakespeare a ser Shakespeare, ni Verdaguer a ser Verdaguer, ni Brossa a ser Brossa. Cap d'ells no va anar a una escola d'escriptura d'aquestes que ara proliferen a cada cantonada, però tots ells van aprendre dels seus predecessors, estudiant-los i, sobretot, imitant-los o variant-los sense embuts. El geni, doncs, no es pot ensenyar, però el talent es pot cultivar. Per dir-ho ràpidament: no es pot ensenyar a escriure bona poesia, però sí que es pot ensenyar a escriure versos, de la mateixa manera que es pot ensenyar a pintar, però no a ser Picasso.

Al llarg dels segles, l'instint ha empès els aprenents a imitar els mestres com un recurs natural per iniciar el camí de l'emancipació. Com més alt era el mestre, més probabilitats que l'aprenent aprengué a caminar. Com ens deia en Gabriel Ferrater als estudiants del curs 1971-72, poc abans de morir, cal apuntar molt amunt, en previsió que el tret disparat descriurà una paràbola que indefectiblement caurà més avall del punt desitjat.

La imitació, la variació i la traducció són vies fonamentals d'aprenentatge literari, perquè ja són formes d'escriptura que poden arribar a resultats molt més enllà de la mera provatura d'aprenent.

Si comencem per la imitació, us puc proposar un exemple que tinc molt fresc, perquè en parlava fa poc a Roda de Ter, en el marc de les Jornades Miquel Martí i Pol d'aquest any 2022. És prou sa-

but que Martí i Pol és un poeta de formació autodidàctica: crescut en un poble a una vuitantena de quilòmetres de Barcelona, en un temps de tota mena de repressions, enrolat de ben jove a la plantilla d'una fàbrica local, ho tenia tot en contra per esdevenir un poeta digne d'aquest nom. Però, amb la petita ajuda d'escriptors locals remarcablement conservadors com Josep Clarà o Josep Miquel i Macaya, que li fornien lectures i models, aquell jove va aprendre l'ofici imitant alguns dels models que li van semblar més productius, i es pot dir que a vint-i-dos anys ja havia adquirit una veu pròpia a partir d'aquella variada experimentació.

L'any 1974, el poeta i llatinista vigatà Jaume Medina i jo mateix ens vam tancar amb el poeta, que ja es trobava molt impedit, per fer una repassada de l'abundós material inèdit que guardava als seus calaixos, i veure què se'n podia rescatar per a la publicació. En una primera carpeta, vam trobar un nombre significatiu de peces de l'època d'aprenentatge i, finalment, en vam seleccionar quinze, que es van publicar dins el llibre *El llarg viatge* (Martí i Pol, 1983), a tall de mostra. Entre aquestes quinze, es poden trobar traces molt evidents dels models que el jove poeta provava de seguir. Per exemple:

Plou i fa sol

Plou i fa sol, les bruixes es pentinen,
al cel triomfa l'arc de Sant Martí,
el món fa la riulla entre boirines
i el verd és més lluent i el groc més fi.

Plou i fa sol!, una alegria nova
xiscla i s'ensenyoreix del pensament,
i el poble vell, estès tal com la roba,
comença a retrobar-se lentament.

Plou i fa sol, cor meu, pla ho endevines,
plou i fa sol, i riu clar l'horitzó,
plou i fa sol, les bruixes es pentinen...
I el vent manyac s'emporta la cançó.

L'ombra de Josep Maria de Sagarra fa de bon reconèixer, oi?
En aquesta altra poesia:

Collarets de llum

Collarets de llum
quan la tarda fina;
Si el rostoll s'adorm
tot és de juguina.

Un estel petit
obre l'ull i parla:
–¿On serà l'amor
que no puc trobar-la?

–On serà l'amor?
–fa la Lluna bruna.
L'he cercat pertot,
que ja n'estic dejuna.

I l'amor ocult
entre satalies
riu que riu content
de ses traïdories.

[...]

...és Josep Carner qui ens ve al cap, i potser també Marià Mament.

I en aquesta altra, és en Salvat-Papasseit que ens fa pensar:

Mare, si fos mariner

Mare, si fos mariner,
mariner de bona traça,
me n'iria mar endins
tot sol amb la meva barca;
El vent fóra un crit de goig,
la vela, coloma blanca,
el cor, d'un blau com d'encís
i els ulls, d'un verd d'esperança.

[...]

I encara hi trobem traces de Verdaguer i potser de López-Picó, però no de Carles Riba, que era el mestre indiscutit d'aquells anys (els seus contemporanis del Seminari de Vic n'eren uns seguidors disciplinats), en una mostra d'independència a l'hora d'escollir els models que li semblaven imitables, és a dir, productius per a la seva pròpia manera de ser.

I aquests temptejos d'aprenent són tan reeixits, tan perfectes formalment, que el públic els ha pres com a peces definitives dignes de ser divulgades: només us cal obrir YouTube i demanar «Collarets de llum» o «Mare, si fos mariner» per comprovar que els cantants i els rapsodes se'ls han fet seus com si fossin obra de maduresa.

La imitació, doncs, és una eina indispensable per aprendre l'ofici, sobretot si es fa com ho feia Martí i Pol: imitant més d'un model, per no quedar esclau d'una manera de fer que no seria pròpia.

La variació és una altra forma d'escriptura en què un escriptor, aprenent o no, escriu sobre un tema manllevat a un mestre, com els compositors varien una melodia presa en préstec a un altre músic. En realitat, la variació és una tècnica universal, perquè tots els escriptors escrivim, en definitiva, variacions sobre els temes que ens ha llegat la tradició, fins i tot quan no ens n'adonem i ho fem inconscientment.¹ Us en posaré un exemple propi de fa un parell d'anys (i, doncs, lluny dels temps d'aprenentatge primerenc) (Desclot, 2021).

Dues variacions sobre Beatus ille

1

Seguint Joachim du Bellay

Feliç qui, com Ulisses, ha fet un bon viatge,
o com aquell heroi que conquerí el velló,

1. Ja he escrit en més d'una ocasió sobre el tema, i he posat com a exemple el tema amb variacions que, sota el títol *L'aventura*, Josep Palau i Fabre va escriure a partir d'uns versos d'Arthur Rimbaud. Vg. DESCLOT, Miquel. *La traducció poètica, una forma d'escriptura* [dins *El llibre i la lectura: una revolució en la història de la humanitat* (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2005). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2007]. També accessible a la pàgina web del Pen Català (<http://www.pencatala.cat/ctdl>), dins l'arxiu d'articles de l'apartat «Literatura universal en català».

i ja torna per viure, ric de seny i raó,
la resta dels seus dies en el pairal estatge.
Ah, ¿quan veuré de nou del meu petit vilatge
fumar la xemeneia, i en quina ocasió
veuré de nou el clos del meu modest racó,
que m'és una província, molt més que un habitatge?
Més em plau el sojorn bastit pels meus passats
que dels palaus romans els frontis elevats,
més que el fort marbre em plau la llicorella fina,
més el meu Loira gal que no el Tíber llatí,
més el meu puig Liré que el turó Palatí
i més que el temps de mar la dolcesa angevina.

2

Esmenant Joachim du Bellay, per als nostres presos i exiliats polítics

Feliç qui, com Ulisses, ha lluitat amb coratge
–o com el foll heroi que va robar el velló–,
i ja torna per viure, cansat de tant braó,
la resta de la vida dins el pairal estatge.
Ah, ¿quan veuré per fi el meu perdut paisatge
encès a la finestra, i en quina ocasió
tornaré en llibertat al meu antic racó,
que m'és tota una pàtria, molt més que un habitatge?
Més m'agrada el casot dels meus avantpassats
que les escalinates dels palaus enflorats,
més que el marbre i el pòrfir em plau la pedra seca,
més la meva riera que no el Mississipí,
més el Puigdelacreu que no cap Sinai
i, més que la tempesta, la meva biblioteca.

Aquests dos sonets són dues mostres de la variació. El primer és una variació del tema original de Joachim du Bellay, poeta renaixentista de llengua francesa, en què la variació no s'allunya gaire del tema de partida, tot i que el canvi de llengua ja és una variació de calibre molt gruixut. El segon és una variació més lliure, en què hem començat a trobar canvis no previstos per l'autor ni per cap altre lector. De la primera variació en solem dir *traducció*. De la segona, en podem dir *poesia sobre un tema* de Du Bellay. Tot i que, en realitat, de la traducció també

en podríem dir amb tota justícia *variació sobre un tema* de Du Bellay, perquè el text resultant ja és netament diferent de l'original francès.

Aquestes dues menes de variació són sengles vies d'estimulació i d'aprenentatge literari. De fet, jo crec que la traducció literària és la millor escola per aprendre d'escriure, i és la que recomanaria a qualsevol aprenent seriós. Perquè traduir és escriure, de la mateixa manera que escriure és traduir (això és, traduir una idea encara amorfa en les paraules justes que li donin una forma aprehensible). Això és tan veritat que dues de les obres fonamentals de la literatura catalana moderna són això que en diem traduccions: em refereixo a *L'Odissea* de Carles Riba i la *Divina comèdia* de Josep Maria de Sagarra, dues obres de pura creació literària d'altíssim nivell, i fins i tot diria de les millors obres dels seus autors.

Hi ha altres formes de variació, com ara la resposta a una poesia d'un mestre. Escolteu, per exemple, aquest «Sonet sense retoc», un sonet a la manera de la sextina, amb quatre mots rima, que va aparèixer al llibre *Passat festes*, de Joan Brossa (Brossa, 1995):

Sonet sense retoc

No van vestits de seda tots els arbres
ni en sap tothom de treballar la terra.
A la ciutat no planten gaires arbres
i si t'enfiles gaire caus a terra.

Han empedrat la Ment sota alguns arbres
i cau la neu sobre el planeta Terra.
El món és un boscatge de pocs arbres
i no han fet cap pacte mar i terra.

Cada cosa refà ben poca feina;
em sento naufrag entremig de festes
i la paraula em dona molta feina.

Sé les voltes que fan feines i festes.
Aixeco la bandera de la feina
i no penso parar fins passat festes.

En llegir-lo, poc després d'aparèixer, vaig sentir la necessitat de respondre-hi, de respondre-li, i vaig escriure (i enviar al poeta) aquest «Sonet sense retop», resolt –com feien els trobadors quan es responien ells amb ells– amb les mateixes rimes que l'original, però en aquest cas girades, les dels quartets als tercets i viceversa:

Sense retop

Variació sobre un tema de Joan Brossa

També sóc naufrag entremig de festes
i la paraula em dóna tanta feina
que ja no reconec dies de festes
quan la ment els vol tots per a la feina.
Als sacerdots del ritu no els faig festes
per no impedir-los la sagrada feina,
i no m'aturaré ni passat festes
a deixar-los tastar fruita de feina.
No escolto res sinó el parlar dels arbres
i, com ells, clavo arrels endins la terra
o, com ells, enraono amb altres arbres
que barregen les sabes sota terra.
Els ocells més s'estimen obres d'arbres
que no fastos de festes ran de terra.

Us proposo encara uns quants exemples de variació poètica que extrec de la meva pròpia poesia per a infants (Desclot, 2012), que són variacions sobre cançons de la nostra tradició oral, a manera de demostració que lliurar-se als estímuls d'un altre text és una forma natural d'escriure, no tan sols d'aprendre a escriure:

Conjur per al cul de mal seient

Cul, culet,
vés-te'n a seure,
vés-te'n a seure.
Cul, culet,
vés-te'n a seure
al tamboret.

Cançó de la lluna una

La lluna s'engruna
en vida del sol
i es fa l'adormida
al pic del seu vol.

La lluna, a la una,
vestida de sol,
rodola eixerida
pel camp de futbol.

La lluna, més bruna,
s'abriga de dol
i espera la crida
del duc i el mussol.

Rossinyol viatger

Rossinyol que vas a Andorra
pels camins de l'aire fred:
si t'ataca una cotorra,
torna pel camí més dret
protegit amb una gorra.

Rossinyol que vas a Itàlia
pels camins de tot arreu:
si et caigués una sandàlia
a l'entrada d'un museu,
torna a veure quina dàlia.

Rossinyol que vas a Irlanda
pels camins de la maror:
si no trobes la bufanda,
torna al caire del balcó
a cantar-me una corrandà.

Rossinyol que vas a Espanya
pels camins del vent petit:

si et turmenta una migranya,
torna al meu jardí florit
a fer un son a la cabanya.

Rossinyol que vas a França
pels camins de l'aire llis:
si pateixes enyorança,
torna un dia al meu país
a partir-te amb mi una pansa.

Marieta

Marieta, vola, vola,
amb la capa de setí.

L'enciam i l'escarola
et voldrien per robí.

O sobre rondalles tradicionals:

Rata d'escala

Això era una rateta
que embrutava l'escaleta:

hi escampava uns cagallons
menudets com perdigons.

Fins que un dia li van dar
metzinetes per sopar.

Va deixar, doncs, la rateta
d'embrutar aquella escaleta.

La creativitat no sorgeix mai del no-res. Tots els creadors, des dels més grans fins als més modestos, són fills d'un context històric, d'una tradició. Ni tan sols d'un esperit genial en sortiria res si abans no hi hagués entrat alguna cosa. Tots som fills d'una tradició. Recordem, per acabar, el que ens deia Eugeni d'Ors fa

més d'un segle, en una glosa del seu «Glosari», a *La Veu de Catalunya* (d'Ors, 1991): «Fora de la Tradició, cap veritable originalitat. Tot lo que no és Tradició, és plagi».

Bibliografia

- Brossa, J. (1995). *Passat festes*. Empúries.
- Desclot, M. (2021). *Despertar-me quan no dormo*. Proa.
- Desclot, M. i Galí, M. (ill.). (2012). *El domador de paraules: poesies in-completes de Miquel Desclot*. La Galera.
- D'Ors, E. (1911, 31 de octubre). *Glosari*. La Veu de Catalunya.
- Martí i Pol, M. (1983). *El Llarg viatge: obra poètica 2* (4a ed.; M. Desclot i J. Medina, pròlegs). *Llibres del Mall*; 21. Edicions del Mall.

Eina ~~morta~~viva: una aproximació als tallers de (lecto)escriptura creativa

RAQUEL SANTANERA VILA I MARIA SEVILLA PARIS

1. Introducció

El 2020 se'ns va demanar, des de la Fundació Joan Brossa, que preparéssim un taller d'escriptura creativa dirigit a persones adultes familiaritzades amb el discurs literari. Inspirades en el poema objecte *Eina morta* 1987 (Joan Brossa, 1988), però amb la voluntat d'incidir no en la disfuncionalitat, sinó en el potencial de l'instrument, vam posar al curs el nom de «Eina ~~morta~~viva» i vam reblar-lo amb la descripció següent: «Una aproximació a la (lecto)escriptura poètica». La puntualització ens va semblar pertinent perquè encaixa amb una visió que les dues autores d'aquest text –i dinamitzadores del taller en qüestió– tenim sobre el procés d'escriptura creativa, una visió que té a veure amb la necessitat de concebre els mecanismes de codificació i de decodificació dels missatges literaris com un tot integrat i recíproc.

El que volem dir amb això, encara que pugui semblar una obvietat, és que per ben escriure cal ben llegir. Alhora, però, per enriquir l'experiència lectora és molt útil el procés invers: escriure, certament, és una bona eina per eixamplar el plaer estètic vinculat amb la lectura –i, si escau, millorar la comprensió lectora dels participants. De la mateixa manera, doncs, que per valorar la perfecta simplicitat (per exemple) d'una truita no hi ha res com fer-ne i ser conscients de la complexitat de la seva elaboració, a l'hora de llegir, el gaudi és proporcional al nivell de consciència que els lectors tenen dels mecanismes que s'activen en la creació del text. És des d'aquest enfocament teòric (veg. Rincón i

Sánchez-Enciso, 1985; Bataller, 2003) que ens vam plantejar el taller, que hem tingut ocasió de fer dues vegades a la Fundació Brossa (tardor de 2020 i estiu de 2021),¹ i que l'estiu de 2022 ha derivat en el curs «Poesia_VersióBeta.txt o el mèdia és el missatge», focalitzat en gèneres poètics lligats al món digital.

Per tant, per ben llegir també cal (ben) escriure. Sovint, però, un dels principals obstacles amb què topem quan ens proposem –o proposem a algú altre– d'escriure un text literari té a veure amb la inseguretat que genera la pretensió de donar productes definitius. En aquest sentit, els discursos canònics de la literatura i de l'art en general ens han acostumat a concebre les obres com a entitats finides, no susceptibles al canvi, però si una cosa ens ensenya precisament l'experimentació poètica –i pensant, de nou, en Brossa– és que el procés és tan important com el resultat final. Per tant, els nostres cursos són tallers d'exercitació lingüística, de gimnàstica poètica on insistim en la importància de la provatura, del joc, i tot plegat amb la intenció d'oferir eines no necessàriament per escriure més bé, sinó per aprendre a llegir millor.

2. Entenc per llibertat la tria personal de les traves

En aquest sentit, i referint-nos ja a qüestions metodològiques, ens ha funcionat el format d'organització dels materials en càpsules, el centre neuràlgic de les quals és la formulació d'un enunciat que és la llavor, la coartada de l'exercici d'escriptura. Per arribar-hi, hem dissenyat unitats que comencen amb sessions teòriques que ens permeten exposar les nocions prèvies que ens semblen oportunes d'activar abans de plantejar les regles del joc. Per exemple, si l'objectiu de l'exercici és el de crear poemes nous a partir de la reformulació d'aspectes temàtics o formals de poemes de la tradició,² valdrà la pena començar introduint els conceptes de *intertextualitat*, de *estètica de la recepció*, de les tres rela-

1. Aquests tallers també han comptat amb la col·laboració del poeta i rapsode Oriol Sauleda, que es va encarregar de dirigir dues sessions finals de recitació poètica.

2. Aquesta càpsula vam titular-la «El procés d'escriptura com a procés de lectura», que portava a la proposta d'enunciat «Fem un pastitx».

cions possibles, segons Gérard Genette,³ que s'estableixen entre els textos (citació, plagi, al·lusió), etc. Tan important com tot això, però, i tenint en compte que la intenció sempre és la de preparar el terreny per proposar l'exercici, serà el catàleg d'exemples que ens serviran per il·lustrar maneres possibles d'executar l'enunciat.

Així doncs, i continuant amb aquesta càpsula, hem treballat amb casos d'intertextualitat en el pla formal (per exemple, comparant sextines de Joan Brossa, Maria-Mercè Marçal i Enric Casasses) i en el temàtic (llegint poemes dedicats a un mateix tòpic, com són els cants espirituals, les odes a Barcelona, etc.). El joc intertextual és molt atractiu quan es treballa la creació literària perquè, tal com diu Josep Pedrals (Callís, Pedrals i Safont, 2020) a propòsit de Josep Carner en un fragment de vídeo que hem passat sovint als tallers:

A mi sempre m'ha fascinat molt la pulcritud dels poemes de Carner. És a dir, Carner deixa els poemes tan nets que és meravellós [...] sobretot sempre m'ha fascinat la forma; el domini d'aquesta forma fins a deixar-la tan perfecta que gairebé no la notes. Jo l'he copiat, per dir-ho d'alguna manera, fins al punt que hi ha algun sonet meu que és una còpia exacta d'un sonet de Carner, però refet. [...] T'assegures, diguéssim, que et surt un poema rodó perquè fas exactament un poema de Carner, però versionat. És un truc que... estic explicant trucs, però bé!

Aquest truc, Pedrals l'explica a propòsit del seu poema «Hi ha neu» (*Els límits del Quim Porta*, 2019), que, tal com podem veure, és una reformulació del poema «Plou» (*Cor quiet*, 1925) de Josep Carner:

Plou

Totes les bruixes d'aquest món perdut
són en el cel bretó, que en desvaria;
l'aigua bruny, delerosa, el punxegut
capell dels cloquerets de Normandia.

3. Genette, G. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Editions du Seuil (1982).

París regala deplorablement;
es nega Niça d'aiguarells en doina.
Miles d'esgarrifances d'un moment
punyen Sena, Garona, Rin i Roine.

L'aigua podreix els carrerons malalts;
gorgolen per cent becs les catedrals.
La pluja a tot arreu, esbiaixant-se,

veu solament alguna mà que es mou
fregant un vidre de finestra. Plou
a totes les estacions de França.

Hi ha neu

Els borrallons pausats han aterrat
als vessants de Boí, la neu novella;
es reflecteix la llum d'un sol que bat
per la carena d'Alp, a la Masella.

La vall de Núria brilla amb pulcritud,
Sant Joan de l'Erm té un blanc que l'il·lumina.
Les volves defineixen l'amplitud
dels camps de Lles, Vallter i la Molina.

Si els gruixos no atenyen les condicions
hi escopiran neu pols uns quants canons.
La rufa ja ha amainat i se'ns allunya

i els nens volen gaudir aquest bé de Déu
llençant boles, alçant ninots... Hi ha neu
a totes les estacions de Catalunya.

Aquesta mateixa operació és, precisament, la que demanem als participants dels tallers, i els resultats són tan reeixits com, per exemple, l'exercici següent, de Roser Bastida, que reinterpreta el poema «Com a segona sang, vertigen...» de Guim Valls (*La mà dins la roda*, 2017):

Com a segona sang, vertigen

Com a superació del jo en el miratge de l'aigua, vertigen.

Com a regalèssia espiritual, mastega el vertigen.

Penjats d'un sostre que s'allunya, vertigen.

Avorrit ja, sempre encara a mitja caiguda, l'àngel que badalla fent
esfèric el vertigen.

Com a entrada en el món, vertigen.

Com a estada en el món, un empedreït vertigen.

Com a sortida del món, una fresca incorporació en el vertigen.

Nit i dia, trencats o riallers aprenent molt a l'aula polivalent del
vertigen.

Fent-nos petons amb llengua d'acer tocant-nos només amb una mà
perquè l'altra em

[sembla que estava acariciant el vertigen.

El meu ventre acull una nova necessitat que no sé com s'apaivaga i
li he posat de nom

[vertigen.

Podant l'arbre genealògic miro avall un momentet i miro amunt i
m'ompló d'un gastat

[vertigen.

La sang no vol genets que se li adormin a la gropa, vol vertigen.

Què pesa més, la mà tallada d'un infant o un estel i el seu cordill?

-Jo diria que el

[vertigen.

Com a pulmó que fuig, t'enlaïres

Com a abandonament del pes en la condemna dels ossos, t'enlaï-
res.

Com exorcisme corporal, expira i t'enlaïres.

Saltant d'un terra que tremola, t'enlaïres.

Per primer cop, rient del so de la pell fent-se muda, carn que es
desploma, et catapulta i

[t'enlaïres.

Com a entrada al cel, t'enlaïres.

Com a estada en el cel, tu contínuament t'enlaïres.

Com a sortida del cel, una escala en condensació d'on t'enlaïres.

Nit i dia, polit o matusser, ets com la gota que rebota en un bassal i
t'enlaïres.

Fent-me petons amb llengua de fum, sentint-me només amb mig
 cor perquè amb l'altre
 [sembla que estaves pensant que t'enlaïres.
 La planta del teu peu té una nova pessigolla que no saps com
 s'apaivaga i tu per fer-te el
 [sord, t'enlaïres.
 Pujant l'arbre genealògic, primer ets fill i rebesnet, *prò* després tiet, i
 no saps com és
 [que t'enlaïres.
 El vent busca valents que s'alliberin de la closca i tu t'enlaïres.
 Qui marxa abans, la veu volguda d'un amant o un ocell caigut del
 niu? –Jo diria que
 [t'enlaïres.

Amb tot, doncs, cada càpsula preveu un desenvolupament de dues sessions de dues hores cadascuna: la primera de tipus teoricopràctic –exposició de conceptes, comentari d'exemples i proposta d'exercici– i la segona eminentment pràctica –posada en comú dels exercicis realitzats pels participants entre una sessió i l'altra.

Cal insistir en el valor lúdic que donem a l'enunciat: en primer lloc, perquè ens permet desmitificar el clixé de l'obra (de)finida, producte d'un rapté d'inspiració momentània, en contraposició amb el sentit d'obra inconclusa, canviant i progressiva, en què el procés és tant o més important que el resultat final. A més, el fet de significar el moment creatiu com un moment ociós, però, alhora, determinat per unes regles donades, ens ajuda a desbloquejar la paràlisi del full en blanc, però, sobretot, ens permet posar de manifest que en la literatura, i en l'art en general, la llibertat sovint té molt a veure amb els obstacles que un mateix s'imposa. En aquest sentit, i tornant a Josep Carner (Carner, 1986):

No hi ha cap llibertat comparable a la creació del poema.

Entenc per llibertat la tria personal de les traves, autèntiques col·laboradores.

És a elles, no a procediments màgics, automàtics ni científics, que deurem el fet de poder treure tots els recursos de l'ombra o de la vida soterrada, com també d'assegurar les gràcies formals.

L'exercici vinculat a la càpsula que tenim dedicada als processos de desautomatització⁴ porta un enunciat que exemplifica prou bé aquest sentit lúdic, però alhora encotillat, que acabem d'explicar. Vegem-ho:

3. Fem una cartografia d'impossibles

Escriviu un poema seguint els passos següents:

1. Trieu dos camps semàntics aparentment allunyats (per exemple: casa i univers) i:
 - a) Construïu 5 sintagmes nominals (per exemple: *rebedor de neutrins, plat de la dutxa interestel·lar...*).
 - b) Construïu 5 sintagmes verbals (*desembossava forats negres, gravitava habitacions...*).⁵
2. A partir d'aquests sintagmes, feu un exercici de lliure albir similar al d'Oriol Sauleda o Felícia Fuster⁶ i penseu vosaltres mateixes una nova estrofa. Indiqueu, també, quines són les regles del joc de la vostra estrofa. Si no us en sortiu, adopteu una estrofa de la tradició.

A tall d'exemple, reproduïm el poema que l'alumna Ona Salvat va fer per a la càpsula dedicada a la desautomatització del llenguatge poètic, en què es combinen els camps semàntics de l'automoció amb el món vegetal:

4. La càpsula vam titular-la «El procés de (lecto)escriptura com a fenomen de desautomatització», i porta a la proposta d'enunciat «Fem una cartografia d'impossibles».

5. La idea original d'aquest enunciat, que proposa jugar amb camps semàntics allunyats, és extreta del curs «Tècniques del vers», que Josep Pedrals ofereix a l'Obrador de la Sala Beckett.

6. Ens referim a les *passarel·les* de Felícia Fuster i a les *sèptimes* d'Oriol Sauleda. Pel que fa a les *passarel·les*, Felícia Fuster les va definir al seu recull homònim com una estrofa en la qual «el penúltim vers, curt, i amb accent agut, crea un arc, una passarella, per arribar a la conclusió, que el darrer vers ens porta» (Fuster, F. *Obra poètica*, a cura de L. Julià. Barcelona: Proa, 2010, p. 209). Pel que fa a les *sèptimes*, Sauleda les defineix a *Llumeneres*, que és un recull de 144 poemes escrits en estrofes de 7 versos heptasíl·labs: «Quan em vaig posar a jugar amb la mètrica, vaig voler jugar amb la numerologia: el número 3 simbolitza el cel i el 4, la terra. La seva suma és el 7, la unió de cel i terra, i la seva multiplicació és el 12, un cicle espai-temporal complet. El número 144 és el 12 multiplicat per ell mateix, símbol de multitud i de perfecció» (Sauleda, O. *Llumeneres*. Barcelona: Documents Documenta, 2021, p. 124).

El dia que ens troben

Diu que cal desbrossar els retrovisors,
refer bé el mapa d'una arrel frenada.
Ben al fons del dipòsit, les llavors
ressegueixen el traç, la derrapada.

I porta un pneumàtic emparat,
després d'aquest munt de carrosseria,
per dur-lo lluny d'on va florir l'embat
de tot el que, entre vidres, no moria.

Per dins va germinant l'escapament,
m'augmenta fort el ritme de la saba.
El que jo he infestat tan lentament
ho arranquen de soca-rel, se m'acaba.

Em planto en un revolt i decidida,
torno a fer decidua una vida.

Notem el potencial didàctic que tenen exercicis d'aquesta mena pel que fa a l'ensenyament no només de la literatura, sinó també de la llengua, i insistim en la necessitat de desinflar el procés creatiu amb pactes de ficció que impliquin un caràcter prou arbitrari per recordar-nos que, certament, la llibertat –dins i fora de la literatura– també té a veure amb l'exercici del pacte i de la subjecció.

4. Resultats i avaluació

Amb tot, el problema principal que pot comportar una tal metodologia té a veure amb el moment de l'avaluació, sobretot si ens trobem en l'àmbit de l'educació reglada: a partir de quin moment un poema és *bo*?, pot un poema estar malament a mitges? I, encara més: pot una rúbrica preveure –per tal de poder-ne avaluar els nivells d'assoliments– la inesgotable casuística del llenguatge poètic?

Com que, almenys per ara, nosaltres mai hem implementat aquesta metodologia en l'àmbit escolar, no podem respondre de manera concloent cap d'aquestes preguntes. Sí que ens atrevim a dir que el plantejament de les regles del joc que proposem –basat

en un enunciat que conté unes normes molt explícites a mode, gairebé, d'instruccions– possibilita l'avaluació dels nivells d'assoliment d'una manera prou objectiva, basant-se en el grau de capacitat que l'alumne ha tingut a l'hora d'assimilar el pacte. Així doncs, i de la mateixa manera que hom pot jugar bé, per exemple, a la botifarra i perdre, o jugar malament i (sigui o no per atzar) guanyar, cal tenir en compte que el que possibilita el joc és el pacte: l'acceptació d'un esdeveniment que fan viable l'exercici d'arbitrarietat, però també de comunicació que impliquen tant el joc com la literatura. A més, el fet de perdre una partida no et fa exempt de tornar-ho a intentar, la qual cosa intensifica el valor de l'exercitació lingüística i de la gimnàstica poètica que hem comentat abans.

Per acabar, cal tenir en compte –sobretot en cas que algun dia treballem amb un públic tan difícil com els adolescents– que una bona manera d'afavorir la motivació i la implicació dels participants o dels alumnes és incloure'ls en l'elaboració d'un producte final col·lectiu. En el nostre cas, la primera edició del taller es va materialitzar en el fanzín *Eines mortes vives* (2021), editat per Edicions La Brossa i dissenyat per Alba Font, que conté poemes de totes les participants (Anna Reixach, Sílvia Gaset, Roser Bastida, Eli Sanz, Mar Camps, Ona Salvat, Sílvia Galí, Aire-na Tahull, Lídia San Emeterio Arroyo), però, també, els enunciats dels exercicis d'on van sortir aquests textos. El fanzín, per tant, funciona no només com a recull de poemes sinó, també –i gràcies a la incorporació de fulls en blanc intercalats– com a quadern d'exercicis.⁷ La segona edició del taller va donar lloc a una exposició d'espais efímers a la Fundació, en la qual els participants van ocupar espais de pas de l'edifici (una barana, l'ascensor, els replans, els lavabos...) amb poemes realitzats durant les sessions. Finalment, el taller «Poesia_VersióBeta.txt o el mèdia és el missatge» ha tingut com a resultat una exposició en línia del gènere videopoètic que hem anomenat *poemes pantalla*,⁸ i que pot consultar-se a l'enllaç següent: https://www.fundaciojoanbrossa.cat/arxiu-pensament/mostra-virtual-del-curs-poesia_versiobeta-txt

7. El fanzín es pot comprar a: <https://www.fundaciojoanbrossa.cat/producte/eines-mortes-vives>

8. Tal com l'hem ideat, un poema pantalla és la traducció al format videopoètic dels *computer screen films*: un subgènere del cinema de terror en format *found footage* on totes les escenes s'esdevenen i es mostren des de la pantalla d'un dispositiu. Per exemple, el poema pantalla d'Eva Ortega: <https://www.youtube.com/watch?v=K9khNlMUFy0>

Tot plegat, doncs, i tal com s'ha anat dient en aquest estudi, amb la intenció no pas d'aconseguir necessàriament millors escriptors, sinó lectors més competents i àvids de lectura.

5. Bibliografia

- Bataller, A. (2003). El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica. Dins: V. Martines (coord.). P. Alberola et al. *Llengua, societat i ensenyament* (vol. 1, p. 269-293). Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Callís, M., Pedrals, J. i Safont, J. (2020). *50 anys de la mort de Josep Carner: els poetes d'avui homenatgen el Príncep*. Ateneu Barcelonès. <https://youtu.be/nUIZc5mh-Xs4> (14 min. 32 seg.).
- Carner, J. (1986). Virtut d'una paraula. Dins: N. Nardi i I. Pelegrí (ed.). *El reialme de la poesia de Josep Carner* (p. 245). Edicions 62.
- Rincón, F. i Sánchez-Enciso, J. (1985). *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Montesinos.

Videopoesia i reflexió social: anàlisi d'un projecte creatiu per a la formació de mestres¹

ALEXANDRE BATALLER CATALÀ
Universitat de València

JORDI CLOPÉS GARRELL
Universitat de Barcelona

1. Introducció

Les potencialitats del gènere poètic en contextos educatius són especialment significatives, per la unió de creativitat, pensament crític, sensibilitat estètica, solidaritat i autoconeixement (Bordons, 2016b, p. 61). Atesos els canvis produïts en els hàbits de lectura durant els últims anys, amb la proliferació de les xarxes socials i en un context digital, s'ha reivindicat l'ús de poemes experimentals, multimodals i interdisciplinaris com una forma idònia, perquè els estudiants no sols aprecien la poesia i reflexionen sobre el món a partir d'ella, sinó que consideren el gènere actual i, a més, s'emocionen llegint o creant (Bordons, 2016, p. 57).

Per altra banda, s'ha destacat el fet que la poesia, a més d'evocar sentiments, pot provocar reflexions sobre qüestions socials complexes (Damico, 2005). I s'ha comprovat, en aquest sentit, que la poesia pot servir per a explorar les connexions entre la

1. Aquest treball s'emmarca en el projecte d'investigació, desenvolupament i innovació del Ministeri d'Economia i Competitivitat (MINECO) d'Espanya *Poètiques liminals en el món contemporani: creació, formació i compromís social* (POLICREA) (Ref: PID2019-104628RB-I00).

vida dels estudiants i les injustícies socials més àmplies (Christensen, 2000). Més concretament, la capacitat de la poesia per a unir-se amb l'esperit de solidaritat als Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) va ser destacada per qui fou directora de la Unesco, Irena Bokova (ONU, 2017). Sota aquestes premisses presentem l'estudi d'un projecte didàctic interuniversitari amb mestres en formació que naix de l'ús de la videopoesia relacionada amb els ODS. Com a referents, prenem en consideració l'ús i experimentació en contextos educatius dels tallers de creació poètica (Bataller, 2015) i l'enfocament de l'ensenyament de la poesia des d'una metodologia potenciadora de l'esperit crític i reflexiu (Clopés, 2020).

Els fonaments teòrics del projecte s'assenten en la connexió del gènere poètic amb les disciplines artístiques, en la dimensió social de la creació artística i en l'exploració de les possibilitats expressives, reflexives i educatives de la videopoesia per al desenvolupament de la creativitat i per a generar propostes didàctiques per a les aules de Primària.

2. De la poesia a la videopoesia

2.1. La poesia en contextos educatius

Algunes de les experiències educatives desenvolupades amb la poesia mostren la capacitat del gènere per a incentivar les dimensions comunicatives, lúdiques, socials i artístiques, fonamentals en la formació d'infants i joves. Amb tot, els estudis constaten que la poesia ha sigut objecte d'un ensenyament escolar empobridor i limitador de les possibilitats educatives que brinda el gènere (Pardo i Munita, 2021). És allò que corroboren les creences, compartides per estudiants i docents, que interpreten la poesia com a avorrida, apta només per a una elit, inaccessible, Secundària dins el currículum, massa difícil d'avaluar i vista com un art solitari que s'ensenyava per mitjà de l'anàlisi de textos (Hughes i Dymoke, 2011). Els arguments d'un col·lectiu de professors de llengua per no ensenyar poesia oscil·len entre la manca de competència personal i la dificultat en l'ensenyament de l'escriptura poètica (Masbuhin i Yu Liao, 2017).

No obstant això, el desenvolupament tecnològic pot contribuir per emprar la poesia com a instrument d'alfabetització, des de la lectura i l'escriptura fins a la creació literària. En aquest sentit, Hughes (2017) suggereix l'ús de la poesia amb l'escriptura de respostes hipermèdia i la creació de poesia digital. Els nous mitjans tenen un potencial performatiu que anima els alumnes a jugar amb els poemes.

2.2. Videopoesia i educació

L'arribada d'internet ha suposat l'exploració de nous elements amb els quals es pot produir poesia, més enllà del text escrit o oral. En aquest context sorgeix la videopoesia com a gènere híbrid de múltiples disciplines. L'entrellaçament de l'àudio, el vídeo i el text dota d'una nova dimensió a la poesia, amb precedents com el *collage* o el calligrama.

Des d'un punt de vista històric, el terme va ser encunyat pel canadenc Tom Konyves el 1978, per descriure la seua obra multimèdia. Al text programàtic *Videopoetry: A Manifesto* presenta els trets definitoris del gènere, caracteritzat per a juxtaposició d'imatge, text i so en un temps específic, per produir en el receptor una experiència poètica (Konyves, 2011, p. 14).

Podem datar la popularització del gènere als inicis de la dècada dels noranta del segle passat. Dins el context de la poesia visual, es considera Xavier Sabater un precursor de la videopoesia a Catalunya, el qual practicava «la poesia visual en moviment, una de les manifestacions encara poc conegudes, que va començar quan els equips videogràfics s'abaratien i s'introduïen a les llars» (Costa 2017a, p. 175). Des del punt de vista de l'experimentació poètica, cal tenir en compte la definició que ens ofereix l'especialista en poesia pública Elisabet Costa:

Entendemos por videopoemas aquellos trabajos videográficos de poetas, artistas o videocreadores elaborados a partir de textos poéticos o inspirados en poetas, tanto si incluyen texto como si son una recreación únicamente en imágenes. Por tanto, no consideramos el término *poesía* en su sentido más amplio, que abarcaría todo lo que provoca un sentimiento o emoción poética, y que nos haría incluir la mayor parte de las obras de muchos videocreadores. Tampoco entendemos por videopoesía las grabaciones estrictamente docu-

mentales de lecturas, performances o acciones poéticas. En cambio, sí que consideramos videopoesía algunas piezas de poetas que hacen videoperformance, es decir, que utilizan el vídeo de una manera sustancial en sus espectáculos. (Costa, 2017b, p. 166)

En contextos educatius, s'ha subratllat en els últims anys la combinació del suport audiovisual i la unió d'imatge i text poètic per definir un gènere que destaca per les seues possibilitats creatives (Ivanova i Rovira-Collado, 2019). D'acord amb Teresa Iribarren (2017, p. 320) la videopoesia constitueix una interpretació personal d'un poema en la forma d'una pel·lícula curta, que té, a més, el component de «remescla» de continguts.

Les xarxes socials són vies vàlides per als nous poetes que solen afegir als versos imatges o música, aprofitant, així, el sistema multimèdia, amb la hibridització de la cultura escrita i la cultura de la imatge. En aquest context, podem considerar que la *videopoesia* és un gènere en creixement, que promociona el text poètic a través dels mitjans més visitats pels joves: els vídeos d'Internet (Ivanova i Rovira-Collado, 2019, p. 218).

Les noves formes de lectura introduïdes pel món digital també ens han portat a un canvi de paradigma en la recepció de la literatura, perquè es produeix un pas de la mera recepció a ser receptors i productors potencials (Regueiro-Salgado, 2018). Aquestes qualitats redunden en l'interès que aquesta literatura ha despertat en una nova generació de joves que demandaven una literatura directa i simplificada (Sánchez-García i Aparicio-Durán 2020, p. 44).

Segons Graell (2021), la poesia no pot considerar-se avui dia un gènere minoritari: en tot just cinc anys ha doblat el seu nombre de lectors, passant del 6% el 2012 a un 11% el 2017, segons un macroestudi del National Endowment for the Arts. A Espanya, segons el Baròmetre d'Hàbits de Lectura de 2022 (Federación de Gremios de Editores de España 2023), l'1% dels lectors (de la població de 14 o més anys lectora de llibres en temps lliure) va assenyalar que el seu últim llibre havia sigut de poesia.

Els lectors joves s'incorporen, per tant, a aquesta nova poesia, que guanya terreny en nous espais (Quiles, 2020). Atés el moviment de seguidors d'aquesta literatura entre joves i adolescents, aquesta nova poesia ha de ser tinguda en compte en l'àmbit edu-

catiu (Martínez i Quiles, 2019), amb la incorporació d'aquests textos en les propostes didàctiques que es generen en relació amb l'ensenyament de la poesia.

3. Objectius

La nostra investigació persegueix dos objectius bàsics:

- Comprovar si la poesia pot ser utilitzada com un gènere apte per a la reflexió i la transmissió de temes socials en contextos educatius.
- Explorar les possibilitats expressives, creatives i educatives del videopoema com a gènere híbrid.

4. Metodologia

4.1. Disseny de la investigació

Descrivim i analitzem, com a investigadors participants, un projecte interuniversitari, desenvolupat durant el curs 2020-2021, en el qual han intervingut dos docents i dos grups de mestres en formació de dues universitats (Universitat de València i Universitat de Barcelona) que han treballat de manera col·laborativa en la creació de videopoemes i projectes didàctics per a la lectura i escriptura poètiques, relacionats tots dos amb els ODS. Fem un estudi de cas de tipus instrumental (Stake, 1998) amb estudiants de dues universitats que treballen cooperativament en un projecte.

- A la Universitat de València, estudiants de tercer curs del grau d'Educació Primària de l'assignatura Propostes Didàctiques en Llengua i Literatura.
- A la Universitat de Barcelona, estudiants de primer curs del doble grau Infantil/Primària de l'assignatura Llengua Catalana per a l'Ensenyament.

Practiquem una anàlisi de contingut, entés com a tècnica d'investigació destinada a formular, a partir d'unes certes dades,

inferències reproduïbles i vàlides que puguem aplicar-se al seu context (Krippendorff, 1990, p. 8), consistent a categoritzar, codificar i classificar les dades en funció del seu interès per a interpretar adequadament els significats dels comentaris emesos pels subjectes participants.

4.2. El projecte interuniversitari «Videopoesia i ODS»

El nostre projecte se situa en el context de l'educació superior i de les experiències desenvolupades en el marc del *blended learning* o 'aprenentatge semipresencial', que combina l'ensenyament presencial en el marc de l'aula, amb activitats en xarxes socials o entorns virtuals, accessibles en qualsevol lloc i temps.

La seqüència d'activitats ha presentat diverses fases. Els estudiants, distribuïts en grups mixtos (en general, grups de tres: dos estudiants de València i un de Barcelona), van prendre un dels 17 ODS com a punt de partida per a la creació d'un poema, que posteriorment va ser traslladat al format vídeo, fent ús de recursos artístics i audiovisuals, en una operació de transliteracitat. La proposta va preveure la lectura de textos poètics relacionats amb els ODS, com a pas previ a la creació poètica, que va culminar en la producció d'un poema de denúncia social i d'un videopoema. A continuació, es van dissenyar propostes didàctiques per a un curs de Primària.

Per a l'avaluació de la proposta poètica, es van utilitzar criteris com l'originalitat, el desenvolupament de la creativitat, la qualitat de l'escriptura poètica, la qualitat de la recitació, l'impacte en la recepció i, molt especialment, l'adequació dels poemes i els textos multimodals a la temàtica social dels ODS. Per a l'elaboració de les propostes didàctiques, es va atendre el context social i escolar i la relació de les activitats desenvolupades amb els objectius, competències i continguts.

S'hi produïren 22 videopoemes, un per cada grup de treball cooperatiu. Un exemple representatiu és el titulat «Per què?», on les alumnes reflecteixen les desigualtats existents entre persones nascudes en diferents parts del món (C. Serrano, C. Moreno i M. Amador: <https://bit.ly/3jN6dPV>).

5. Resultats

El qüestionari, els resultats del qual seran, a continuació, objecte de la nostra anàlisi, va ser respost per 47 estudiants, 20 de primer curs, de la Universitat de Barcelona, i 27 de tercer curs, de la Universitat de València.

Si analitzem els resultats dels qüestionaris que van ser completats en finalitzar la intervenció didàctica, resulta significatiu que, dels 47 que van respondre a la pregunta, només 16 manifesten que els agrada molt llegir. En aquest sentit, només el 53 % va manifestar que la poesia és de les seues preferències lectores. I, quant als gèneres literaris preferits, un 78,8 % (37 alumnes) manifestà que la narrativa és el seu gènere preferit, per només 3 enquestats que van dir que era la poesia.

Com a resposta a les preguntes que plantejaven si consideren interessant treballar la poesia a l'escola, si creuen que la poesia pot contribuir a fer pensar i si pensen que la poesia és un gènere apte per a transmetre temes socials, tots els estudiants enquestats van manifestar categòricament que sí.

Sobre la lectura i coneixement d'autors de poesia, als poetes que podem considerar canònics de les literatures catalana i castellana s'incorporen citacions de poetes que difonen la seua obra per Instagram. En aquest sentit, es confirma l'ús de les xarxes socials per a la lectura de poesia, com mostren les dades sobre els suports en què es practica aquesta lectura:

- Llibres en paper: 23 (48,9%)
- Llibres digitals: 4 (8,5%)
- Xarxes socials: 20 (42,6%)

S'ha fet una anàlisi de contingut dels textos escrits procedents dels qüestionaris. Justifiquem les categories i els codis obtinguts a partir de les unitats de significat corresponents. Aquesta categorització queda recollida a la taula següent i, a continuació, es mostra un exemple d'unitat de significat de cada una d'elles.

Taula 1. Categories i codis d'anàlisi.

Categories	Codis
Poesia i escola	Creativitat
	Sentiments
	Dificultat
	Recitació
Poesia i capacitat de pensar	Identificació
Poesia i temes socials	Denúncia social
Videopoesia	Multimodalitat
	Hibridació
	Emoció
Recursos didàctics	Taller poètic
	Audiovisual
	Corpus
ODS	Educació
	Desigualtats
	Medi ambient

En primer lloc, l'interés del treball de la poesia a l'escola, destaquem quatre codis: creativitat (permet treballar l'enginy i la imaginació), sentiments (adequat per a l'expressió d'afectes), dificultat (pot presentar aparença de dificultat) i recitació (instrument útil per a treballar la llengua oral amb la lectura en veu alta).

Sí, ja que es tracta d'un gènere en el qual l'alumnat pot expressar i treballar els pensaments i sentiments propis, aprendre aspectes de la llengua i modelar el to de veu segons la finalitat d'aquesta, fomenta la creativitat, millora l'idioma, etc. (40)²

En segon lloc, la categoria «Poesia i capacitat de pensar» es vincula al codi «identificació» per la capacitat de la poesia d'identificació amb el text sobre la base de la connexió amb la pròpia

2. Identifiquem cada qüestionari amb una numeració d'1 a 47.

vida. Es destaca de la poesia una forma de comunicació diferent, per la capacitat d'evocar, per la interpel·lació del sentit.

Sí, perquè a partir d'aquesta accedim a una altra manera de comunicar-nos, d'utilitzar les paraules i el seu significat des d'una altra perspectiva. (26)

En tercer lloc, la categoria «Poesia i temes socials» es vincula al codi «denúncia social» en relació amb la capacitat de passar de l'emoció a la denúncia social. Un tractament dels temes socials des d'un punt de vista estètic.

Sí, ja que la poesia pot tractar tot allò que ens agrada o ens emociona, però també tot allò que ens preocupa. Un d'aquests temes pot ser un tema social que denunciem o que volem millorar (el transmetem amb la poesia). (38)

La categoria següent descriu el gènere de la videopoesia en relació amb les seues possibilitats expressives i educatives. El codi «multimodalitat» fa referència a les possibilitats expressives i creatives amb l'ús de la paraula, la imatge i música. El codi «hibridació» fa referència tant a la fusió de la poesia amb les TIC com a les possibilitats educatives pels recursos relacionats amb les arts plàstiques. El codi «emoció» es refereix a la capacitat de captar l'atenció del receptor per la via de l'emoció.

El format del videopoema permet fusionar la poesia amb les noves tecnologies, de manera que permet tant desenvolupar el teu costat creatiu a l'hora d'escriure un poema com treballar-lo tenint com a suport el món digital, la qual cosa et permet aprendre dels dos. (42)

Pel que fa als recursos didàctics essencials per a la introducció de la poesia a les aules, diferenciem els codis «taller poètic», «audiovisual» i «corpus», relacionat amb la importància de la selecció de textos.

Un bon recurs per a introduir la poesia a les aules seria realitzar tallers poètics, en els quals, mitjançant consignes prèvies, l'alumnat ha de crear el seu propi poema. D'aquesta manera, es treballa la confiança en si mateixos per a elaborar poesia i es fomenta el gust de llegir i crear poesia com a eina per a transmetre emocions. (9)

En relació amb la categoria «ODS», distingim els codis «educació» (es considera un motor de canvi que ofereix possibilitats de pensament crític a les futures generacions), «desigualtats» (relacionat amb les problemàtiques socials, la denúncia de les injustícies i la lluita per la igualtat de drets) i «medi ambient» (referit a la sensibilització en contextos socials i educatius).

Mitjançant l'educació podem formar a la ciutadania, desenvolupar l'esperit crític i donar pautes per a buscar i contrastar informació. D'aquesta manera, es convertirà en el motor de canvi per a aconseguir un futur positiu, més respectuós per a nosaltres i el planeta. (15)

6. Discussió

A continuació, posem en relació el nostre projecte amb estudis de projectes semblants divulgats en els últims anys. Entre els projectes educatius que combinen la poesia i els ODS destaquem el projecte POETES 2030, destinat a infants entre els 6 i els 12 anys, a partir d'una metodologia participativa i cooperativa (Vázquez, 2020).

Alguns estudis també han destacat les possibilitats que la incorporació del videopoema a les aules ofereix en l'àmbit de l'educació lingüística i literària: reflexionar i planificar un text escrit, seleccionar la dimensió poètica de les paraules, jugar amb les associacions entre text, imatge i so, i aprendre a emprar eines TIC i codis comunicatius diversos (Martínez i Quiles, 2019).

Es destaquen bons resultats amb estudiants de Secundària, amb poemes elaborats a partir de poemes del cànon tradicional, per Pfeiler (2016), que defineix el gènere híbrid de la videopoesia com una combinació de passió creativa, experimentació intermèdia i transgressió. El projecte anomenat «Llums, càmera, poesia!», consistent en l'elaboració d'un videopoema en grup cooperatiu (Riera, 2017), destaca per combinar els àmbits digital, artístic, lingüístic i literari i el de cultura i valors.

Com s'ha comentat, alguns estudis també destaquen com les possibilitats didàctiques que obre la videopoesia a les aules naixen del constructivisme (enfocament per tasques, aprenentatge cooperatiu, aprenentatge competencial, aprenentatge significatiu, interdisciplinarietat, etc.) i ajuden a aconseguir objectius i

continguts de forma integrada i pràctica (Martínez i Quiles, 2019, p. 35).

D'aquesta manera, es pot observar que les conclusions a les quals arriben aquests estudis conflueixen amb el nostre i reforcen els resultats que hem obtingut.

7. Conclusions

Els resultats que es desprenen de l'anàlisi dels qüestionaris con- testats pels grups de treball cooperatiu interuniversitaris corro- boren les hipòtesis de partida. Les valoracions dels estudiants sobre els aprenentatges desenvolupats en les diferents fases del projecte han estat molt positives.

Pel que fa al primer objectiu («Comprovar si la poesia pot ser utilitzada com un gènere apte per a la reflexió i la transmissió de temes socials en contextos educatius»), la veu dels estudiants que expressa en primera persona una percepció positiva sobre les possibilitats del gènere poètic:

En primer lloc, he après aspectes en relació amb l'ODS treballat, així com he fomentat la meua creativitat en relació en la poesia. A més, he après a treballar amb el format de videopoema i fer un treball amb una alumna d'una altra universitat m'ha servit per a aprendre noves maneres de treballar, la qual cosa m'ha agradat molt. (41)

En relació amb el segon objectiu («Explorar les possibilitats expressives, creatives i educatives del videopoema com a gènere híbrid»), hem avaluat vint-i-tres videopoemes que ens han demostrat les possibilitats del gènere en contextos educatius. Com s'ha comprovat, la poesia és un gènere procliu a ser maridat amb expressions multimèdia, la qual cosa permet retornar a una nova oralitat (Iribarren, 2016, p. 284).

La poesia està pensada per a ser treta de la pàgina impresa i explorada de manera multimodal. L'ús dels nous mitjans digitals per a la lectura, l'escriptura i la representació de la poesia fomen- ta l'exploració de la relació entre el text i la imatge i com les imatges i el so poden utilitzar-se en la creació de significat.

Hem d'assenyalar, finalment, les limitacions pròpies dels es- tudis de casos. Emplacem més resultats a investigacions futures

amb procediments de quantificació de la creativitat amb escales de mesura.

8. Bibliografia

- Bataller, A. (2015). El taller de escritura poética y la educación literaria. Dins: X. Núñez, A. González, C. Pazos y P. Dono (eds.). *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas* (p. 101-118). Húmus.
- Bordons, G. (2016a). La poesia, fanal de l'educació, *Temps d'educació*, 50, 11-30.
- Bordons, G. (2016b). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción, *Edetania*, 49, 45-60.
- Christensen, L. (2000). *Reading, writing, and rising up: Teaching about social justice and the power of the written word*. Rethinking Schools.
- Clopés, J. (2020). *Joan Brossa a l'aula: de la creació a la reflexió* [tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/180352>
- Costa, E. (2017a). *Poesia pública a Barcelona (1984-2004)* [tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/118831>
- Costa, E. (2017b). Poesía visual cinética en Cataluña. Dins: C. Méndez i E. Figueras Ferrer, Eva (eds.) *Lecturas liminales. Poesía desde el pensamiento visual* (p. 163-174). Publicaciones de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universitat de Barcelona.
- Damico, J. S. (2005). Evoking hearts and heads: Exploring issues of social justice through poetry. *Language Arts*, 83(2), 137-146.
- Federación de Gremios de editores de España (2023, febrer). *Hábitos de lectura y compra de libros en España. 2022*. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022.pdf>
- Graell, V. (2021, 3 de març). Cuando la poesía es «cool» y los escritores se convierten en «influencers». *El Mundo. Papel del Sábado*, 40. <https://bit.ly/3h6eQn9>
- Hughes, J. (2017). *Poetry: A Powerful Medium for Literacy and Technology Development*. <https://www.researchgate.net/publication/239603797>.
- Hughes, J. i Dymoke, S. (2011). «Wiki-Ed Poetry»: Transforming Pre-service Teachers' Preconceptions About Poetry and Poetry Teaching. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 46-56.

- Iribarren, T. (2016). Obras poéticas domésticas en Internet: Libertad y creatividad. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 13, 1-10. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.8>.
- Iribarren, T. (2017). Subaltern mediators in the digital landscape. The case of video poetry. *Target*, 29(2), 319-338. <https://doi.org/10.1075/target.29.2.07iri>.
- Ivanova, M. D. i Rovira-Collado, J. (2019). Poesía, imagen y vídeo en educación secundaria: posibilidades de los videopoemas, *E. SEDLL*, 1, 213-229.
- Konyves, T. (2011). *Videopoetry: A Manifesto*. <https://www.poetryfilm-vienna.com/en/node/302>
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Sage.
- Martínez, A. i Quiles, M. Q. (2019). Poesía visual y vídeo-poesía. Dins: M. Campos i D. Escandell (eds). *Poesía en red y ciberpoesía* (p. 32-40). Fundación Cultural Miguel Hernández.
- Masbuhin, R. i Liao, F. Y. (2017). English teachers' desire to teach poetry: The impact of educational backgrounds, belief towards poetry, and level of confidence. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 6, 21-36.
- ONU (2017, 21 de març). *La poesía como herramienta para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://news.un.org/es/story/2017/03/1375761>
- Pardo, M. i Munita, F. (2021). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria. La visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 195-204.
- Pfeiler, M. (2016). Poetry Films: Cultural Resistance and Creative Reinvention. *Poetryfilm Magazine*, 23.
- Quiles, M. C. (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de Internet: de *booktubers*, *bookstagrammers* y *followers*. *Contextos educativos*, 25, 9-24. <https://doi.org/10.18172/con.4260>
- Regueiro-Salgado, B. (2018). Poesía juvenil pop: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven, *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 17(1), 68-77. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1476
- Riera, A. (2017). La vídeo-poesía: un projecte didàctic [TFM, Universitat Oberta de Catalunya] <https://bit.ly/3DQdWF0>
- Sánchez-García, R. i Aparicio-Durán, A. (2020). *Los hijos de Instagram. Marketing. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digi-*

tal. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 41-53. <https://doi.org/10.18172/con.4265>

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Vázquez, I. (2020). Proyecto POETAS 2030. Laboratorio de creación poética para un futuro sostenible. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 120, 135-144.

Mediación de la literatura a través de las *multiliteracies*: del sentido pedagógico a la reflexión crítica en profesores en formación

LORENA BERRÍOS

1. Introducción

La propuesta tiene como fin presentar dos experiencias de mediación de la literatura realizadas a través de la pedagogía de las *multiliteracies*, en escuelas con contextos vulnerables, e implementadas por profesores en formación.

Este capítulo se estructura a partir de los sustentos teóricos, la descripción de las experiencias y sus implicaciones didácticas. Sobre esto último interesa ver cómo enfrentan los futuros docentes de lengua y literatura, la mediación de la literatura en aulas vulnerables y de cómo desarrollan el enfoque pedagógico de las *multiliteracies* para implicar a sus estudiantes en el proceso. Las experiencias han sido extraídas de las reflexiones vertidas en los portafolios digitales (González y Pujolà, 2008), que fueron resultado de un proceso llevado a cabo en la asignatura Proyectos Didácticos y Evaluativos Innovadores del primer semestre del año 2022 en la Universidad de Chile.

2. Enfoque teórico y contextualización de la propuesta

El sustento teórico que guía la propuesta es el enfoque pedagógico de las *multiliteracies*, término acuñado por el Nuevo Grupo de

Londres en 1996. Se ha pensado en este enfoque por su potencialidad para la mediación literaria y de sus alcances en la formación de profesores, ya que es un enfoque socioconstructivista, centrado en las prácticas sociales y de aprendizaje (Cope y Kalantzis, 2009) y, por tanto, facilitaría la aproximación a la lectura literaria a través de la integración de las prácticas de literacidad de los estudiantes. Esto implicaría una interacción con textos multimodales y otros medios dentro de escuelas con alto índice de vulnerabilidad.

La pedagogía de las *multiliteracies* ha sido estudiada en la formación docente, a través de las creencias de profesores en formación sobre dicho enfoque y de su proyección en las prácticas pedagógicas (Ajayi, 2011; Holloway, 2020; Robertson, 2019). En el caso de esta propuesta, el enfoque se articula a partir de la figura del profesor en formación entendido como constructor de experiencias literarias dentro del aula.

En esta propuesta, hemos concebido la mediación literaria desde su perspectiva sociológica basada en el lector adolescente (Díaz-Plaja, 2009) y las estrategias de lectura, desde un marco sociocultural; esto es debido a que los futuros profesores ejercerán en el aula de Secundaria y, por ello, es necesario que diseñen estrategias para esta etapa formativa. Sobre esto último, entendemos la mediación de la literatura como una «creación de situaciones de lectura cuya intención y propósitos sean compartidos con los sujetos participantes» (Munita, 2014, p. 43), en el que hay factores intervinientes y donde se establece un «puente» entre la lectura y lector, transformándola en una experiencia.

Es importante señalar que el currículum escolar de la asignatura de Lenguaje¹ en Chile se basa en el enfoque comunicativo, el cual considera la enseñanza de la lectura a partir de textos auténticos (Cassany y Aliagas, 2007) y cuyas estrategias han sido propuestas desde el enfoque psicolingüístico de Isabel Solé (1996).

En relación con esto último, la comprensión sobre la mediación literaria implica necesariamente a los docentes en formación. Sobre las actuaciones de los futuros docentes en la educación lite-

1. El currículum escolar en Chile está dividido en niveles básico y medio, entendiendo el nivel básico (Primaria) hasta el 6.º básico (grado) y la Media desde 7.º hasta 4.º. La denominación de la asignatura en el nivel básico es de Lenguaje y Comunicación y, en el nivel de Media (Secundaria), de Lengua y Literatura. Para mayor información: <https://www.curriculumnacional.cl>

ria, los estudios se han enfocado en su perfil como lector (Contreras Barceló, 2021; Contreras y Prats, 2015; Granado y Puig, 2015; Munita, 2018) y sus principales resultados apuntan hacia la necesidad de una formación literaria más robusta y estrategias más diversificadas para enseñar la literatura. Por este motivo, desde el grupo Poció, se ha pensado en la integración de nuevos perfiles a partir de la alfabetización transmedia y las *multiliteracies* que aporten estrategias de mediación lectora considerando los nuevos lectores (Contreras Barceló y Berríos Barra, 2021).

La propuesta presentada emerge en un contexto de retorno a las aulas después del confinamiento de la pandemia de covid-19, que significó a los docentes en formación realizar la práctica profesional en comunidades escolares profundamente afectadas tanto en lo psicosocial como en las habilidades de lectura y escritura (CIAE, 2020).

A partir de dicha situación, se propuso el enfoque de la pedagogía de las *multiliteracies* para guiar el diseño de las secuencias didácticas y, de este modo, incluir no solo lo que los estudiantes aprendieron en sus hogares durante el confinamiento, sino también sus emociones.

2.1. Pedagogía de las *multiliteracies* en aulas vulnerables: posibilidades de creación e integración

Las *multiliteracies* son entendidas como procesos de conocimiento que utilizamos para conocer (Kalantzis *et al.*, 2019); también han sido entendidas como prácticas de comunicación (Manghi Haquin *et al.*, 2016). Se sustentan en la teoría de la multimodalidad, pues esta da nociones de cómo crear significado y la pedagogía de las *multiliteracies*, las herramientas de cómo hacerlo (Rowell y Walsh, 2011); en este sentido, a través de las nociones de diseño (*design*), diseños disponibles (*found design*) y rediseño (*designed artifacts*), entrega los lineamientos para crear significado en los textos y situarlos socialmente. En dicha interacción están comprometidos no solo nuestros recursos, sino también nuestras ideologías (Dowdall y Burnett, 2021), las *multiliteracies*, de este modo, responden a la necesidad de comprender un mundo que se presenta cada vez más tecnologizado y una sociedad cada vez más multicultural, multilingüística y cibernética.

Las *multiliteracias* tienen un fondo sociolingüístico, se adquieren y desarrollan en ámbitos formales e informales. Desde este fondo, los investigadores se han preguntado por la educación en los ciudadanos y si esta responde a las demandas de la sociedad. De este modo, se han cuestionado el rol de la alfabetización y su capacidad de responder a la diversidad de contextos y la transformación digital constante que están presentes en una sociedad cada vez más heterogénea (Nuevo Grupo de Londres, 2005).

Los Nuevos Estudios de Literacidad fueron los primeros que abordaron dichas cuestiones al observar la interacción de los ciudadanos con los nuevos medios e internet y de cómo se situaban ante su vertiginoso crecimiento. Es así como plantean la idea de un sujeto digital y del desarrollo de una ciudadanía que valore e interactúe críticamente con los medios digitales (Area y Pessoa, 2012; Gee, 2000; Lankshear y Knobel, 2008). A partir de estas premisas surgen las *literacias* como una respuesta a las nuevas bases que se estaban gestando y la necesidad de proponer un nuevo aprendizaje que fuese capaz de integrar los diversos modos existentes (Nuevo Grupo de Londres, 2005).

En este sentido, la pedagogía de las *multiliteracias* se ha planteado como un nuevo aprendizaje y en ella se integran diversos movimientos pedagógicos (Kalantzis y Cope, 2023). Desde esta perspectiva propone un paradigma nuevo sobre la lectura al situarla como una práctica social (Barton, 2007). Al considerarla de este modo, permite diseñar situaciones de lectura que integren las diferencias intrínsecas (edad, raza, sexo, etc.) y extrínsecas (clase social, lenguaje, género, recursos de aprendizaje, conocimiento) de los aprendices con el fin de que puedan mejorar sus condiciones de vida (Cope y Kalantzis, 2023).

El enfoque de las *multiliteracias*, de este modo, ofrece a los estudiantes una gama más amplia de actividades y orientaciones epistémicas que se ven favorecidas gracias a los diferentes procesos que conforman su marco, el cual tiene sus raíces en tradiciones pedagógicas. De esta manera, los procesos se relacionan entre sí y permiten a los aprendices *experimentar lo nuevo/lo conocido; conceptualizar mediante la denominación o la teoría; analizar funcionalmente/críticamente y aplicar de forma apropiada/creativamente* como podemos observar en la tabla 1:

Tabla 1. Dimensiones de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples.

Experimentar	<p><i>Lo conocido:</i> los alumnos traen al entorno de aprendizaje perspectivas, objetos, ideas, formas de comunicación e información con las que están familiarizados y reflexionan sobre sus propias experiencias e intereses.</p> <p><i>Lo nuevo:</i> los aprendices se adentran en nuevas situaciones o están expuestos a nueva información; observan y participan en algo que es nuevo para ellos o que posee aspectos con los que no están familiarizados.</p>
Conceptualizar	<p><i>Mediante la denominación:</i> los alumnos agrupan información o contenido en diferentes categorías, aplican términos para clasificar y los definen.</p> <p><i>Mediante la teoría:</i> los aprendices llegan a generalizaciones a través de la conexión de conceptos y el desarrollo de teorías.</p>
Analizar	<p><i>Funcionalmente:</i> los aprendices analizan las conexiones lógicas, las causas y los efectos, la estructura y la función.</p> <p><i>Críticamente:</i> los alumnos evalúan sus propias perspectivas, intereses y motivaciones, así como los de otros.</p>
Aplicar	<p><i>De forma apropiada:</i> los alumnos aplican sus conocimientos al mundo real o a situaciones simuladas para averiguar si lo aprendido funciona de forma predecible en un contexto convencional.</p> <p><i>Creativamente:</i> los aprendices actúan en el mundo de forma innovadora y creativa, expresando sus voces de manera distintiva, o transfieren sus conocimientos a un contexto diferente.</p>

Fuente: Kalantzis et al. (2019, p. 65).

Las dimensiones de dicha pedagogía han sido entendidas como acciones epistémicas, ofreciendo, así, un «mapa» para los futuros profesores en la elección de estrategias según la necesidad formativa de sus estudiantes que, para el caso de las escuelas con alto índice de vulnerabilidad, haría posible llevar a cabo procesos de aprendizaje más situados y significativos.

2.2. La pedagogía de las *multiliteracies* y el nuevo lector

Los procesos de lectura son comprendidos en esta propuesta como prácticas sociales y, por tanto, intenta ir un paso más allá de la alfabetización tradicional, la cual se basa fundamentalmente en el código lingüístico, prefiriéndolo a otros que incluyen diferentes formas de significado, entendido este últi-

mo como «significado multiforme» (Cope y Kalantzis, 2023, p. 21).

Lo anterior nos hace pensar sobre la preponderancia del texto monomodal en la escuela, que deja en un segundo plano la utilización de textos multimodales desde su significado multiforme y, por consiguiente, la potencial riqueza interpretativa de los estudiantes se diluye, ya que dentro de la escuela, generalmente se consideran como válidos los conocimientos de ciertas lecturas y autores que aluden a un canon literario.

Es necesario considerar nuevos paradigmas en la formación de lectores, procurando una incorporación de la visión del estudiante desde su contexto, que haga posible «la experiencia personal de la lectura» (Cerrillo, 2016, p. 31). Para ello, es fundamental que, desde la formación inicial docente, se proponga la pedagogía de las *multiliteracies* como un enfoque integrador que facilite el desarrollo de una lectura más situada y crítica.

En relación con lo anterior, la propuesta presentada se sitúa dentro de la línea de investigación sobre mediación de la lectura en profesores en formación, especialmente aquella que aborda los nuevos formatos y lectores (Bataller Catalá y Reyes Torres, 2019; Ibarra y Ballester, 2016; Lluch, 2010), que apunta hacia la integración de las prácticas de lectura como experiencia personal y social, significando, así, un aporte desde la visión de la enseñanza de la lectura centrada en el lector.

3. La propuesta: desafíos y alcances para la implementación de las *multiliteracies* desde la Formación Inicial Docente

El curso Proyectos Didácticos y Evaluativos Innovadores en la Especialidad se dicta en el tercer semestre de la carrera de Pedagogía en Educación Media Científico-Humanista de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. La asignatura tiene por objetivo la generación de proyectos en la práctica profesional y se espera que impacten positivamente en la comunidad escolar. La formulación del proyecto debe ser acompañado de un diagnóstico y del análisis de la propia práctica a partir de las decisiones didácticas, ya sea desde la progresión de

sentido, que es pensar la clase desde un eje articulador, o de la progresión de formato, que es pensar la clase desde la actividad que se va a realizar (Steiman, 2020).

Las experiencias de práctica profesional, que se presentan a continuación, fueron extraídas de los portafolios reflexivos digitales que fueron publicados² en la plataforma de *Google Sites*.

3.1. Interpretando a través del género *post* de Instagram

La experiencia relatada se basa en la implementación realizada por Martín y corresponde a la primera fase de su proyecto implementado en una escuela de la comuna de Independencia en la Región Metropolitana, la cual está integrada, en su mayoría, por estudiantes que han desertado de otras instituciones y que provienen de familias que no han cursado su escolaridad completa.

El objetivo final de su proyecto buscaba que «los estudiantes fueran capaces de elaborar una interpretación literaria, situada y personal, y que fueran capaces de comunicarla a otros» (Martín, portafolio). Para ello, escogió el tema de la migración, pues le interesaba trabajar la autoestima de los estudiantes en torno a la interpretación de textos literarios narrativos. Para integrar sus prácticas de literacidad, como producto final propuso la creación de un *post* de Instagram.

3.1.1. Sobre el proyecto «Historias de migrantes»

Este proyecto se crea con el fin de conceder mayor autonomía a los estudiantes, ya que estos suelen trabajar con guías con textos que no tienen mayor sentido para ellos y, por lo mismo, no aseguran un mayor desarrollo de sus habilidades. La secuencia llevada a cabo puede dar cuenta de los procesos de la pedagogía de las *multiliteracies* desde la progresión de sentido, como puede observarse en la tabla 2:

2. Los profesores en formación han accedido a compartir su experiencia de práctica y los recursos empleados en su implementación. El nombre ha sido cambiado en respeto a la privacidad.

Tabla 2. Procesos de conocimiento llevados a cabo en esta fase del proyecto.

3. Interpretación:

Después de investigar sobre el contexto de producción del cuento, elabora una interpretación guiándote de las siguientes preguntas. Registra tus respuestas en tu cuaderno.

- Identifica los elementos del mundo narrado: narrador, personajes, espacio, tiempo y situación. Escribe un borrador con un breve resumen del cuento, pensando en el lector que leerá tu post.
- ¿Qué temáticas aborda el cuento? Haz un listado.
- ¿Qué simbolismos están presentes (personajes, espacios, elementos, diálogos, etc.)?
- ¿Qué sentimientos nos hace sentir el cuento? ¿Qué mensaje nos transmite el cuento en relación al tema de la subunidad?
- ¿A qué problemáticas de la realidad actual podemos vincular el cuento?
- Extracción de citas: selecciona algún pasaje del fragmento que apoye tu interpretación y que sea significativa para el sentido del cuento. Escríbela.
- ¿Qué imágenes podrían apoyar mi interpretación? Guárdalas para la etapa de elaboración del post.

Fuente: elaboración propia.

A partir de los procesos anteriormente descritos, los estudiantes realizaron una interpretación de relatos que los implicaban en cuanto a experiencia de vida y que los enriqueció como lectores, como se puede apreciar en el extracto de algunas muestras en la figura 1. Otro de los aspectos interesantes fue la elección de letras y figuras, disposición del espacio y adecuación al género.



Figura 1. Ejemplos de creaciones realizadas en Canva por los estudiantes de segundo medio. Fuente: portafolios de profesores en formación.

3.2. Vivenciando la literatura a través de la multimodalidad

La siguiente experiencia corresponde a una fase del proyecto de Gloria y Javier, ambos practicantes de un liceo municipal ubicado en la comuna de Independencia de la Región Metropolitana. El liceo tiene un 68 % de vulnerabilidad y una destacable presencia de estudiantes migrantes, cuyo entorno socioeconómico evidencia una falta de apoyo familiar en el proceso educativo. El proyecto implementó un segundo medio compuesto por 42 estudiantes.

3.2.1. Sobre el proyecto «Viaje al sur»

El proyecto tuvo como objetivo la creación de un producto cuyo tema central fue el viaje (cotidiano, al sur o inhóspito) de acuerdo con el programa del curso; este fue planificado desde la progresión de sentido y buscaba desarrollar habilidades de escritura e interpretación en los discentes, junto con explorar su creatividad (tabla 3):

Tabla 3. Procesos de diseño llevados a cabo en la secuencia de los profesores en formación.

Etapa III: Revisión		
Antes de entregar tu trabajo, asegúrate de cumplir con todos los criterios para la evaluación. Revisa tu <i>post</i> con la ayuda de la siguiente pauta de autoevaluación:		
Adecuación al género		
Mi <i>post</i> sigue las características de un <i>post</i> de Instagram y posee la estructura requerida: presentación, contexto, interpretación.	sí	no
Apoyé el texto con imágenes relacionadas al contenido escrito.	sí	no
Utilicé los recursos de Canva de forma creativa (tipo de letra, colores, organización, etc.).	sí	no
Investigación		
Incluí datos que permiten que el lector se informe sobre: la biografía del autor, datos relevantes de la obra y el momento histórico de su producción.	sí	no
Recogí información de fuentes confiables.	sí	no
Interpretación		
Incluí un breve resumen de la historia para que el lector la conozca.	sí	no
Identifiqué temáticas, símbolos y mensajes presentes en el texto.	sí	no

Interpreté temáticas, símbolos y mensajes presentes en el texto.	sí	no
Relacioné el cuento con la realidad actual.	sí	no
Fundamenté mi interpretación con al menos un fragmento de la obra.	sí	no
Presentación, proceso y entrega.		
Utilicé un vocabulario adecuado, formal, pero cercano.	sí	no
Revisé la redacción y ortografía para que mi texto se comprenda.	sí	no
Utilicé el tiempo de la clase para trabajar.	sí	no

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la figura 4, las dimensiones de la pedagogía de las *multiliteracias* se llevaron a cabo desde la experiencia y conocimiento de los estudiantes, que facilitó el producto final consistente en la creación de textos multimodales pertenecientes al género narrativo y lírico. En este sentido, un primer avance fue a través de la creación de haikús (figura 2), que fue posible gracias a la disposición de los profesores en formación, quienes entienden la literatura como una manifestación que incluye «todas las expresiones culturales que pueden ser codificadas y decodificadas por los sujetos que interactúan en la cultura, en su diversidad y diferentes formas de construir sentido» (portafolio).

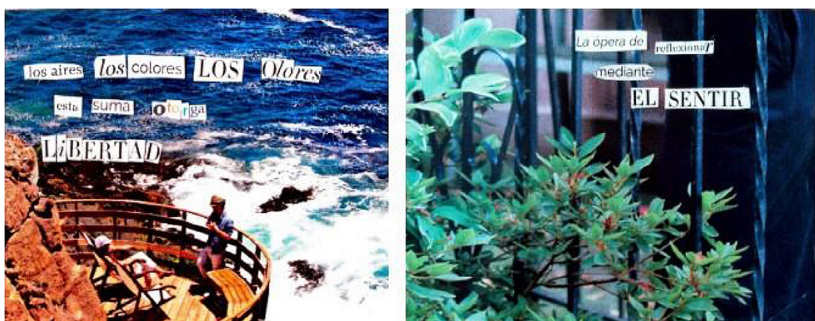


Figura 2. Ejemplos de haikús creados por estudiantes del nivel a través de la técnica del *collage*. Fuente: portafolios de profesores en formación.

4. Conclusión: del sentido pedagógico a la reflexión crítica dentro del enfoque de las *multiliteracias*

Se han presentado dos experiencias de profesores en formación que nos pueden dar luces sobre su posicionamiento como mediadores, pues dichas experiencias exponen una forma distinta de concebir la educación literaria; mediante los procesos de conocimiento de la pedagogía de las *multiliteracias*, se incorporaron las prácticas de lecturas y modos de crear significado de los estudiantes en la interpretación de las obras literarias. Esto último interpeló a los futuros docentes en cuanto a su posicionamiento como mediadores literarios.

Lo último se entiende a partir de la significación que tuvo el enfoque de las *multiliteracias* para estos profesores en formación, ya que no solo fueron enseñantes, sino también aprendices, pues debieron pensar y desarrollar sus proyectos desde los diseños disponibles y resignificarlos. Esto fue posible gracias a la utilización de un marco con sentido multiforme (Cope y Kalantzis, 2023) en donde debían construir, diseñar y enseñar a través de plataformas digitales (Canva, Vimeo, Genially, Padlet) y proponer una creación utilizando las redes sociales desde un género discursivo diferente.

Todo lo anterior hizo posible que sus estudiantes pudieran acceder de un modo creativo e inclusivo a la experiencia literaria, ampliando sus posibilidades interpretativas desde sus prácticas vernáculas. Finalmente, cabe señalar la relevancia de este enfoque para la formación de lectores, cuya implementación requiere un proceso paulatino y consistente en el tiempo.

5. Bibliografía

- Ajayi, L. (2011). Preservice teachers' knowledge, attitudes, and perception of their preparation to teach multiliteracies/multimodality. *Teacher Educator*, 46(1), 6-31. <https://doi.org/10.1080/08878730.2010.488279>
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2.ª ed.). Blackwell Publishing.
- Bataller Catalá, A. y Reyes Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija*, 13(26), 13-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.26378/rmlael1326306>
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 162, 5-10.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- CIAE. (2020). COVID-19. *Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile. La enseñanza vivida por 2.205 docentes de establecimientos educacionales del país*. <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>
- Contreras Barceló, E. (2021). Los mediadores literarios de los futuros maestros. Exploración de los relatos de vida literaria. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 12(2), 1-19. <https://doi.org/10.15645/alabe2021.24.5>
- Contreras, E. y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Via Atlantica*, 28, 29-44.
- Contreras Barceló, E. y Berríos Barra, L. (2021). La mediación literaria en entornos híbridos de aprendizaje. una propuesta didáctica de educación literaria. En: S. Yubero, E. Larrañaga, R. Navarro y S. Sánchez-García (eds.). *De la literatura infantil a la competencia literaria. aprender leyendo* (p. 177). CEPLI.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). «Multiliteracies»: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3). <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2023). Towards Education Justice: A pedagogy of Multiliteracies, Revisited. En: B. Cope, M. Kalantzis y G. C. Zapata (eds.). *Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice?* (pp. 1-30). Routledge.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: La construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En: T. Colomer (ed.). *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Graó.
- Dowdall, C. y Burnett, C. (2021). *Digital literacies in Education : Teaching, Learning and Assessment in 21st Century Classrooms*. En: C. Dowdall y C. Burnett (eds.). The United Kingdom Literacy Association.

- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies. From 'socially situated' to the work of the social. En: D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 180-196). Routledge.
- González, V. M. y Pujolà, J. (2008). El uso del portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor. En: S. Pastor Cesteros y S. Roca Martín (eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 290-298). Universidad de Alicante. <http://marcoele.com/el-uso-del-portafolio-para-la-auto-evaluacion-en-la-formacion-continua-del-profesor>
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. Universidad de Castilla-La Mancha. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Holloway, S. M. (2020). The multiliteracies project: preservice and in-service teachers learning by design in diverse content areas. *Pedagogies*, 16(21), 1-19. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1787172>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. <https://doi.org/10.2307/90000057>
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2023). Multiliteracies : A Short Update. En: *Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice?* (pp. 1-11). Routledge.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. C. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Octaedro.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetimos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En: G. Lluch (ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Anthropos.
- Manghi Haquin, D., Crespo Allende, N., Ibarra Bustos, A. y Haas Prieto, V. (2016). Concepto de alfabetización: Ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 18(2), 79-92.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].

- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: «lectores que enseñan y profesores que leen». *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 9(17), 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Nuevo Grupo de Londres (2005). A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. En: B. Cope y M. Kalantzis (eds.). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (e-book, pp. 9-39). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Robertson, J. A. (2019). Exploring multiliteracies pedagogies with pre-service teachers: A Canadian perspective. En: *Handbook of research on Media Literacy Research and Applications Across Disciplines* (pp. 178-192). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9261-7.ch011>
- Rowell, J. y Walsh, M. (2011). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. *Brock Education Journal*, 21(1), 53-62. <https://doi.org/10.26522/brocked.v21i1.236>
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(4).
- Steiman, J. (2020). *Las Prácticas de Enseñanza -En análisis Desde una Didáctica Reflexiva-*. Miño y Dávila.

BLOC III: PATRIMONI LITERARI,
POESIA EXPERIMENTAL I FORMACIÓ

La meva Mercè i altres contes. Una mirada a la infantesa

JUDITH BARNÉS

Cuidar les flors és escriure.

Mercè Rodoreda

1. Preàmbul

«La meva Mercè i altres contes. Una mirada a la infantesa»¹ neix de la voluntat d'acostar la figura de Mercè Rodoreda als alumnes de Primària per tal d'analitzar quina és la recepció que es fa per part de les noves generacions d'un conjunt de relats que l'escriptora va escriure per a infants a finals de la dècada dels trenta del segle XX, d'explorar la dimensió creativa de l'audioconte prenent com a punt de partida aquests relats i la veu de l'escriptora i d'hibridar llenguatges expressius i desplegar una proposta holística a les aules en què les arts i les lletres funcionessin de forma paral·lela.

Aquesta proposta ha estat articulada en quatre moments: creació del marc teòric, activació de la comunitat educativa, procés de lectura i recepció i, finalment, creació literària i generació d'audiocontes. Així doncs, en primer lloc, es va crear un marc teòric que ajudés a contextualitzar el projecte. En aquest sentit, es resseguí la biografia de l'escriptora tot posant l'èmfasi en la

1. *La meva Mercè i altres contes. Una mirada a la infantesa* va poder desplegar-se gràcies a l'ajut atorgat per la Fundació Mercè Rodoreda l'any 2022. A continuació, es publica una part de l'estudi realitzat amb motiu de l'atorgament de l'ajut.

infantesa i en la primera joventut, es presentaren els inicis literaris de l'escriptora per tal de contextualitzar el corpus escollit i, finalment, s'analitzaren els personatges, les trames, els símbols i els valors que apareixen en els relats escollits, tot posant-los en relació amb textos curts posteriors per tal d'evidenciar com el conjunt analitzat és una llavor de tot el que vindrà després.

En segon lloc, es va fer una crida a la comunitat educativa de Primària i es va activar el projecte amb sis centres educatius de tot Catalunya: l'Escola Cooperativa El Puig d'Esparreguera, l'Escola Camins de les Franqueses del Vallès, l'Escola La Immaculada de Vilassar de Dalt i les escoles Jacint Verdaguer, Can Fabra i Betània Patmos de Barcelona. Es tracta d'escoles públiques i concertades de tarannà, metodologia i sistema organitzatiu diversos. També s'ha comptat amb la complicitat del grup de recerca de la Universitat de Barcelona «Poció. Art, poesia i educació» que ha contribuït a donar visibilitat i continuïtat a l'experiència. Amb els responsables dels diferents centres es varen organitzar un seguit de sessions virtuals per tal de presentar, articular i desplegar

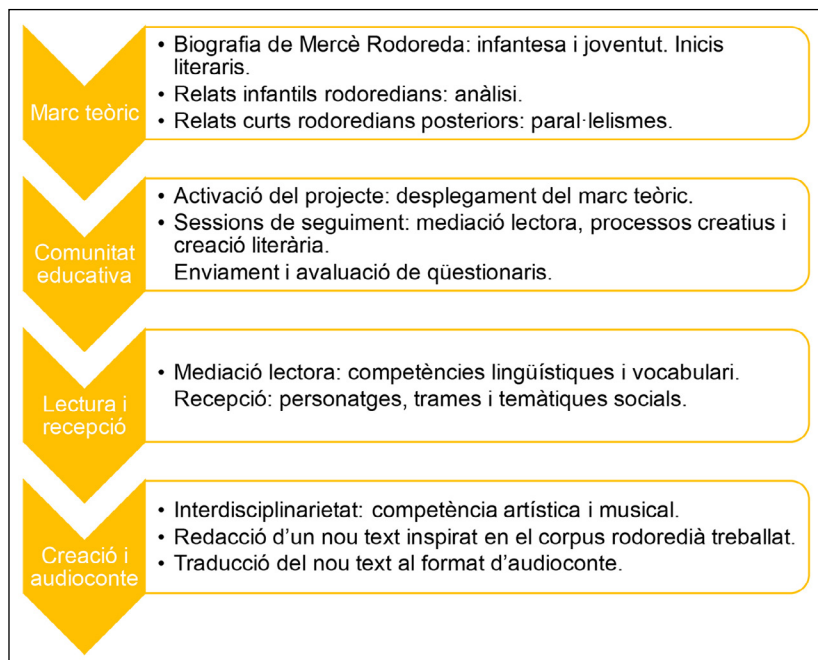


Figura 1. Fases de desenvolupament del projecte.

el projecte. La idea va ser la d'oferir als docents el marc teòric preparat en la primera fase del projecte i fer una preselecció de la totalitat de relats que integren el títol *La noieta daurada i altres contes*, publicat per la Galera, per tal d'acompanyar el procés de mediació lectora. En tot moment, es va proposar un sistema de treball obert a la realitat i a les necessitats de cada centre a fi de facilitar l'encaix del projecte.

Tot seguit, s'entrà en matèria i es començà a treballar amb els alumnes. La primera fase va ser la lectura dels relats rodoredians amb els infants. En aquest cas, cada centre podia decidir quins relats compartir amb l'alumnat i de quina manera mediar la lectura i treballar la comprensió dels textos. Es va incidir en el treball de les competències lingüístiques i en la posada en valor del vocabulari. Una vegada feta la lectura, es va parar atenció a la recepció feta pels alumnes d'aquest corpus, tant pel que feia al contingut dels relats com a la tipologia de textos, a la diversitat de personatges i a les temàtiques socials que se'n desprenien i que es poden abordar en l'actualitat. Aquest exercici va fer inevitable contextualitzar la figura de Mercè Rodoreda en un espai-temps molt precís.

La segona fase activada amb l'alumnat tenia a veure amb el desplegament de processos de documentació, vivència i experiència que contribuïssin a enriquir la lectura per tal d'acabar creant una nova versió del text rodoredià. Així doncs, a partir del treball en grup es va donar cos al llenguatge escrit de Rodoreda i es van explorar altres formes d'expressió: visuals, sonores, audiovisuals, etc. Aquest moment va ser d'una gran riquesa, atès que va permetre experimentar amb processos interdisciplinaris i híbrids i articular metodologies ben diverses a l'hora d'abordar aquesta part. El fet de poder seguir l'evolució d'aquests processos per mitjà de les trobades virtuals organitzades amb els docents va contribuir a l'intercanvi d'experiències i al creixement col·lectiu del projecte. Finalment, el desplegament de la creativitat va permetre tornar a aterrar a la paraula escrita i es va proposar als alumnes de fer una nova versió del text que s'inspirés en el corpus rodoredià treballat i que permetés una actualització del referent. Per acabar d'arrodonir el projecte, Marta Esmarats,² ac-

2. Marta Esmarats forma part de la companyia teatral Cacauet Teatre: <https://cacauet.net>

triu i titellaire, va convertir els sis textos elaborats pels alumnes en audiocontes amb la voluntat de professionalitzar la feina feta pels infants i de donar entitat i sentit a la totalitat del projecte.

El conjunt de la recerca desplegada, la redacció del marc teòric i el treball amb la comunitat educativa van tenir lloc durant el 2022. El treball específic amb l'alumnat es concentrà en el primer trimestre del curs 2022-2023.

2. Marc teòric: tot ja es troba en la infantesa

En la dècada dels trenta, Mercè Rodoreda començà a escriure de forma pública. Concretament, l'any 1932 publicà *Sóc una dona honrada?* (Rodoreda, 1932), una novel·la que, com les altres que vingueren després i foren prèvies a *Aloma*, no serà reconeguda per l'escriptora. Aquell mateix any s'inicià com a periodista per a diferents publicacions, entre les quals es troben la secció femenina de *Mirador* (Rodoreda, 1937; 1-12-1932; 10-1932) i *La Rambla* (Rodoreda, 23-01-1933). El 1933 realitzà un total de tretze entrevistes que foren recollides a *Clarisme. Periòdic de Joventut, Art i Literatura* (Rodoreda, 12-05-1934; 1-10-1933; 24-03-1934; 16-02-1934; 6-11-1933; 23-12-1933; 16-03-1934; 18-11-1933; 25-11-1933; 23-4-1934; 20-1-1934; 7-4-1934; 14-4-1934; 16-12-1933; 26-5-1934; 11-11-1933; 9-12-1933; 6-1-1934) i entre 1935 i 1936 publicà setze contes infantils a la pàgina dominical de *La Publicitat* (Rodoreda, 29-06-1936; 06-10-1935; 13-10-1935; 05-04-1936; 29-03-1936; 14-6-1936; 21-6-1936; 08-03-1936; 11-08-1935; 18-08-1935; 3-11-1935; 10-11-1935; 19-4-1936; 26-4-1936; 20-10-1935; 27-20-1935; 12-4-1936; 31-5-1936; 7-6-1936; 01-09-1935; 22-9-1935; 29-09-1935; 28-03-1936; 18-11-1932; 12-07-1936). La immersió en el gènere del conte li va permetre de tenir un ingrés econòmic estable en aquesta primera etapa professional, però, a la vegada, la va empenyer a no deixar-lo de banda en cap moment. Així doncs, «Un café» (Rodoreda, 1999-2018), escrit el mateix any en què va morir, fa palesa aquesta producció ininterrompuda al llarg de cinquanta anys.

Els contes infantils que publicà a *La Publicitat* anaven acompanyats de les il·lustracions d'Avellí Artís-Gener (*Tísner*), que era el director de la publicació. Si bé és cert que aquest corpus no va

tenir transcendència dintre de la producció rodorediana, l'escriptora va manifestar a l'editor Joan Sales la voluntat de revisar-lo i tornar-lo a publicar durant la dècada dels seixanta. Sense pressa, va reescriure «La guardiola», però després va deixar córrer la idea. L'esforç que exigia la reescriptura d'aquests contes en un moment en què estava plenament immersa en la creació de *La mort i la primavera* (Rodoreda, 1986) i *La plaça del Diamant* (Rodoreda, 1962) va fer que aquesta voluntat no fos materialitzada.

En qualsevol cas, és interessant veure com Mercè Rodoreda es va adreçar als nens. El fet d'haver estat mare sis anys enrere segurament fou un element determinant a l'hora d'acostar-se a aquest tipus de lector. En aquest sentit, cal esmentar que el conte «El noieta i la casona» (Rodoreda, 3-11-1935) està dedicat a Jordi Gurguí. La veu de Rodoreda, en parlar als infants, és propera, informal i col·loquial i, en alguns moments, fins i tot dolça. L'ús de diminutius que empra a «L'hivern i les formigues», a les quals descriu com «negroies, bonicoies i petitoies» (Rodoreda, 2020, 14), n'és un exemple.

Moltes vegades l'escriptora es dirigeix directament al lector perquè prengui part activa en el relat, l'interpella, el fa partícip de les històries, tal com es pot comprovar en l'inici d'«El noieta i la casona»: «No cregueu pas que us expliqui una història trista encara que de bell principi no sigui alegre» (Rodoreda, 2020, 67). O en el d'«El noieta roger»: «És cert, jo voldria explicar-vos una història bonica. No sé si aquesta ho serà. Ja ho veurem» (Rodoreda, 2020, 101).

Aquesta manera d'interactuar amb els lectors des de la primera línia del relat serà replicada més endavant a «La brusa vermella», dintre del recull *Vint-i-dos contes*: «Us explicaré una història de quan era estudiant» (Rodoreda, 2008, 145).

En altres casos, per exemple, fomenta la imaginació dels infants i, fins i tot, els fa intervenir en la història. D'aquesta manera, a «Les fades», ens trobem amb la possibilitat d'imaginar quines coses fan aquests éssers diminuts en la nit: «Són llaminereres, i, d'amagat, es mengen la mel de les abelles. I fan totes les coses que jo no us sabré dir, però que vosaltres sabreu pensar» (Rodoreda, 2020, 88). Mentre que «Les pomes trapasseres» acaba així: «–Revatua!... –va dir el vailet–. Qui me les ha bastonejades? Revatua que no ho entenc... Li ho voleu explicar?» (Rodoreda, 2020, 100).

En els setze relats apareixen personatges de fantasia i també animals quotidians que Rodoreda fa viatjar a llocs llunyans, principalment nòrdics, i també exòtics, com succeeix a «El rodacamins», però tampoc no defuig del seu estimat Sant Gervasi, com es constata al final d'«El bruixot i la sargantana»: «Tots menys el pèsol i la sargantana que, meravellats, van veure com una tropa de sargantanes, totes les que havien estat trinxades, envaïa valls i cims i els carrers més quiets de Sant Gervasi» (Rodoreda, 2020, 144).

És curiós que el barri de l'escriptora s'associï geogràficament al context en què viu un bruixot. En qualsevol cas quan més endavant Rodoreda clou el relat del «Viatge al poble de la bruixeria» tot dient: «Era el poble més bonic del món» (Rodoreda, 2020, 405) es fa més fàcil comprendre aquesta relació.

Si bé és cert que alguns relats tenen dosis d'humor, en general, l'autora parla sense miraments i es manifesta, fins i tot, amb crueltat i violència. En aquest sentit, és habitual topar amb personatges protagonistes madurs que recullen la realitat tal com és en totes les seves dimensions. Així doncs, el final de «La guardiola» és un dels exemples més representatius pel que fa a la plasmació de tancaments contundents i tristos: «I enfollida [la guardiola] arrencà a córrer d'ací i d'allà fins que, prenent dreturera embranzida, s'esclafà contra el safareig, ple d'esblaimades estrelles».

Més enllà d'aquest corpus, entre 1936-1937 Rodoreda escrigué el conte infantil «Aventures de Camús i Tararí», que fou publicat a *Moments* (Rodoreda, 2020) i, posteriorment, «Ronald Searle» o «Quant de temps feia...» (Rodoreda, 2020). Aquests dos, però, restaren inacabats.

A grans trets, llegir aquest corpus que Rodoreda va escriure³ quan encara no tenia trenta anys i que s'adrecen a públic infantil significa anticipar-se. Així doncs, malgrat que ens trobem en els inicis de la trajectòria professional de l'autora, uns anys que volgué anular de la memòria a nivell productiu, es fa palesa l'empremta rodorediana i tot el que vindrà després.

3. El conjunt dels relats treballats es poden llegir a *La noieta daurada i altres contes*, editats per la Galera: https://www.lagaleraeditorial.com/ca/la-noieta-daurada-i-altres-contes-978-84-246-6687-3#_kcn3bMK3A

3. Comunitat educativa: incorporar la veu de Rodoreda a Primària

Tal com s'ha posat de manifest en el preàmbul, aquesta investigació naixé amb la finalitat de veure com la veu de Rodoreda entra a les aules de Primària tot analitzant quina és la recepció que es fa del corpus rodoredià escollit per part dels infants i de quina manera és possible generar nous relats a partir dels textos treballats per mitjà de la creació d'audiocontes.

Per fer-ho possible, es va comptar amb la complicitat de sis centres educatius de Primària de diferents punts de Catalunya i amb una universitat per tal d'activar una prova pilot que permetés donar resposta als objectius establerts. Així doncs, els agents que varen participar en aquest procés foren:

Taula 1. Relació de centres educatius del projecte.

Centre educatiu	Localitat	Curs participant	Docents de referència
Escola Cooperativa El Puig	Esparreguera	5è de Primària	Patrici Batalla
Escola La Immaculada	Vilassar de Dalt	4t de Primària	Dimas Fàbregas
Escola Camins	Les Franqueses del Vallès	4t de Primària	Marco Frago i Núria Marin
Escola Jacint Verdaguer	Barcelona	3r, 4t, 5è i 6è de Primària	Pau Benavent i Francesca Llorba
Escola Can Fabra	Barcelona	Biblioteca escolar	Maria Noemí Elizondo
Escola Betània Patmos	Barcelona	3r de Primària	Toni Vila
Universitat de Barcelona	Barcelona	Facultat d'Educació	Glòria Bordons

El marc de treball proposat es plantejava obert de manera que cada centre educatiu podia incorporar el projecte a les aules d'una forma natural en funció de les necessitats, del temps i dels temes d'interès o d'estudi de què disposés. Després de fer una primera trobada virtual al juliol de presentació general del projecte i dels participants, es va dotar d'un marc teòric i d'un context per tal d'ajudar els docents a interpretar els relats que conformen el llibre *La noieta daurada i altres contes*,

A partir d'aquí es van organitzar un total de cinc trobades virtuals per fer un seguiment i acompanyament del procés de treball. Aquest procés presentava dues fases: la primera dedicada a reflexionar sobre el procés de lectura dels relats escollits amb els alumnes i la segona, centrada a la creació d'audiocontes per part dels alumnes arran de l'experiència lectora desplegada, un procés creatiu que va potenciar la interdisciplinarietat, atès que bona part dels grups van treballar la dimensió literària i l'artística, sonora i corporal de forma paral·lela abans de dur a terme l'adaptació del text original. En aquesta segona part, es va comptar amb el suport i la participació de Marta Esmarats per donar forma als relats finals desplegats pels alumnes.

3.1. Activació a les aules

A l'inici del curs 2022-2023 va tenir lloc una trobada amb els docents per conèixer i compartir l'enfocament que s'estava donant al projecte. La majoria dels centres va optar per centrar-se en un parell de relats del llibre. De fet, la tria feta per cada centre va ser força diversa: en alguns casos la preselecció va ser realitzada per part dels alumnes o directament pels docents, mentre que, en d'altres, va ser l'atzar el que es va encarregar de fer la tria.



Figura 2. Mural de presentació de Mercè Rodoreda creat pels alumnes de l'Escola La Immaculada.

De seguida, es va posar de manifest la voluntat de treballar competències lingüístiques i artístiques per mitjà de combinar els relats rodoredians amb les il·lustracions originals de Tísner i d'Albert Asensio, presents al llibre *La noieta daurada i altres contes*, i la importància de presentar Mercè Rodoreda als infants per mitjà d'imatges, però també ubicant-la en el context temporal i geogràfic corresponent. En aquest sentit, un centre va fer un mural a l'aula en què els pares podien fer comentaris sobre lectures que havien fet dels llibres de l'autora i un altre va donar continuïtat al projecte amb la realització d'una excursió a Romanya de la Selva per connectar directament amb l'univers rodoredià.

Es va fer palès també que ric podia ésser aquest projecte i totes les dimensions que podia agafar a mitjà i llarg termini. De seguida, es va evidenciar una certa tendència a explorar la part més experimental del llenguatge present als relats per tal d'acabar generant un conte col·lectiu, i es va destacar la importància de ressaltar el vocabulari i la gramàtica dels textos en un primer estadi per poder, després, fer altres derives cap al llenguatge musical, el corporal o l'audiovisual.

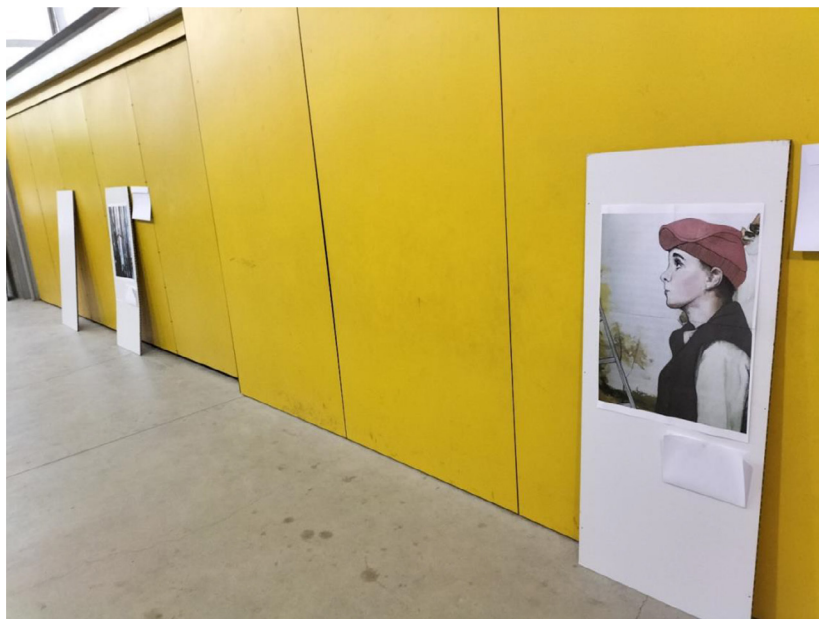
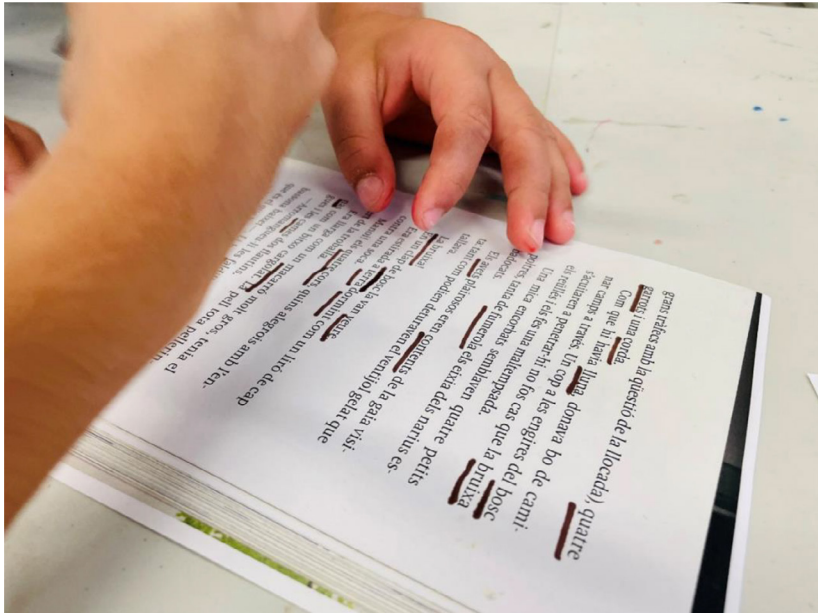


Figura 3. El joc amb les il·lustracions d'Albert Asensio a l'Escola Can Fabra.

3.2. Recepció i mediació lectora

Tots els centres educatius van coincidir en el fet que el projecte s'havia d'iniciar amb un exercici de lectura dels relats escollits tot fomentant l'escolta activa i la comprensió lectora dels alumnes. De fet, aquest procés va passar per diferents nivells de lectura: en primer lloc, el més comú, la lectura en veu alta i expressiva per part dels mestres i, tot seguit, i només en alguns casos, la lectura per part dels alumnes en petits grups. La lectura reiterada dels textos i el diàleg amb els alumnes foren els que varen contribuir a una comprensió més qualitativa i emotiva del text. En general, aquest procés de lectura va ser valorat molt positivament, atès que les dificultats d'alguns relats van esdevenir també una motivació per al grup i van contribuir a un procés de mediació lectora més ric. Algunes escoles, fins i tot, van traslladar l'experiència lectora a casa. D'altra banda, cal apuntar també la manca d'atenció generada per part d'alguns alumnes quan el text era massa llarg i perdien el fil de les descripcions. Un centre educatiu va manifestar, en un dels qüestionaris enviats, que la duresa dels relats i la resposta de l'alumnat van propiciar que no veiessin viable tornar a repetir l'experiència en cursos futurs.

Durant aquest procés, els docents van incidir en com la riquesa del vocabulari present als relats va contribuir a treballar el lèxic i algunes frases fetes amb l'alumnat. Un docent va posar de manifest, fins i tot, l'empobriment de la llengua catalana al llarg dels anys després de llegir aquest corpus. Pel que fa als alumnes, en general, mostraven interès pels relats amb diàlegs i cançons i també per la presència de personatges fantàstics. Els finals tristos no eren del seu grat fins al punt de sorprendre's quan escoltaven un conte que acabava malament o de voler generar un text nou que permetés canviar els finals d'alguns relats, o bé fer-hi segones parts. Justament això és el que va permetre treballar la part més emotiva dels contes i empatitzar amb alguns dels personatges, sobretot amb els infants, presents pràcticament a tots els relats. Alguns dels temes de reflexió que van sorgir arran de la lectura foren la defensa dels personatges dèbils, la mort, l'assetjament, el respecte a la diversitat, la relació amb la gent gran, la descoberta d'altres països i realitats, l'estigma de les bruixes, la immigració, la comunicació de les coses que no ens agraden, etc.



Figures 4 i 5. Procés d'assimilació seguit per l'Escola Camins: lectura, creació de collage i elaboració de relats a mig camí de l'escriptura i la visualitat.

Els relats que van ser llegits i treballats per part dels diferents centres foren els següents:

Taula 2. Relació de relats treballats a cada centre.

Centre educatiu	Relats escollits
Escola Cooperativa El Puig	Els set relats preseleccionats. Va causar interès en l'alumnat el de «La truita».
Escola La Immaculada	«El vaixellet»
Escola Camins	«La darrera bruixa» «L'oreneta»
Escola Jacint Verdaguer	«La darrera bruixa» «L'oreneta» «Les fades» «El Rodacamins»
Escola Can Fabra	«La darrera bruixa»
Escola Betània Patmos	«L'hivern i les formigues»

Pel que fa a la connexió entre els relats i l'escriptora, alguns mestres van recollir-ne algunes impressions: «Que diferent devia ser Barcelona llavors...», «Quina sort que tenien els nens d'aquella època de poder jugar al carrer», «Jo no tinc guardiola... deu fer molts anys que devia estar de moda aquest estri, oi?». Els alumnes van quedar sorpresos sobre la capacitat imaginativa i creativa de Mercè Rodoreda en un context històric tan difícil i la consideren una gran escriptora. El fet que bona part dels pares i mares la coneguessin i n'haguessin llegit algunes obres va contribuir a aquesta percepció. A la vegada, en els qüestionaris es va comentar que potser els receptors van quedar-se amb la impressió que Rodoreda escrivia contes tristos perquè no va tenir una vida fàcil. Aquesta percepció ressalta la importància de contextualitzar l'autora en el cas de repetir l'experiència.

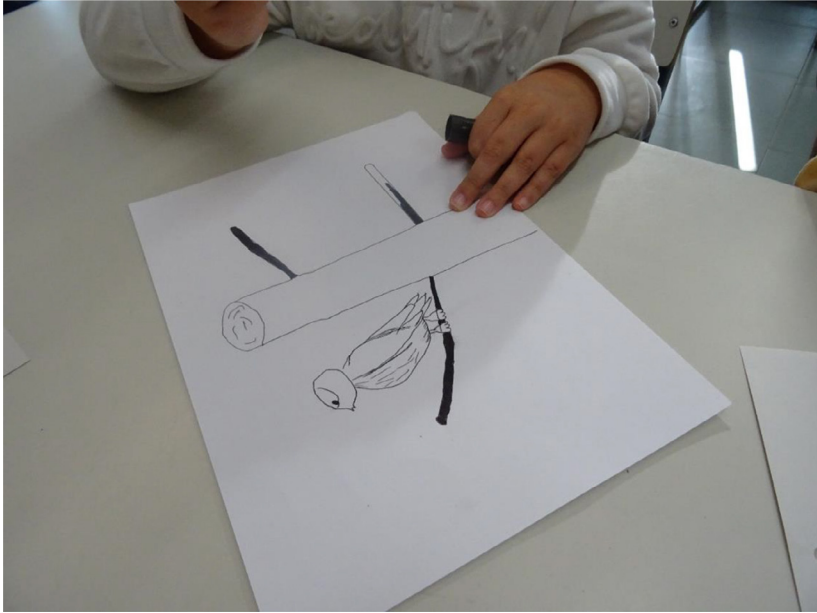


Figura 6. Il·lustració de microrelats a l'Escola Cooperativa El Puig.

3.3. Llenguatges expressius

Malgrat que l'encàrrec inicial fet als diferents centres educatius era el de generar una revisió dels relats de Rodoreda per tal de versionar noves històries en format d'audioconte, bona part dels centres educatius participants van treballar, de forma paral·lela, la dimensió lingüística i la dimensió visual dels relats i, en alguns casos, fins i tot, hi van afegir, la dimensió sonora, corporal, escenogràfica i cinematogràfica. Els mestres van remarcar en els qüestionaris que els textos treballats permetien parlar de sons, colors, moviments, música, etc., i això va contribuir a implicar diferents llenguatges expressius i a tenir una visió de conjunt més oberta i rica. De fet, es va arribar a concloure que la diversificació de llenguatges i el tractament holístic de la proposta van ser alguns dels punts forts del projecte.



Figura 7. L'exploració del llenguatge sonor per part de l'Escola Camins.

La concreció dels diferents projectes, pel que fa al punt de vista creatiu, es va materialitzar de diferents maneres: l'elaboració de microrelats, la creació d'una pel·lícula per mitjà de la creació de diferents escenaris o escenes, la generació de paisatges i ambients sonors, el disseny de pentagrames cromàtics i gestuals o la generació d'un programa de ràdio amb continguts dedicats a Mercè Rodoreda. En tots els casos, es va sentir la necessitat d'explorar la triple dimensió de la paraula i d'elaborar projectes textuals o creatius que cerquessin la síntesi, l'essència de les coses. La idea de seqüenciar, de retallar el text, de fragmentar-lo, va ser reiterativa. Aquest interès va fer que, en més d'un cas, el projecte anés més enllà del primer trimestre del curs. Atès que la vivència, l'experiència i la documentació foren cabdals en tot el procés, alguns centres varen considerar que era necessari dotar de l'espai i del temps adients a la iniciativa dintre dels projectes de centre.



Figura 8. Escenari per construir el relat a l'Escola La Immaculada.

3.4. Nous relats per al segle XXI

Els processos de lectura i creatius despleats a l'aula arran de la interacció amb els contes rodoredians escollits varen derivar en la producció d'un text de cada classe que rellegís la veu de l'autora per part de l'alumnat participant. De fet, aquest era l'horitzó establert a l'hora de desplegar el projecte.

Si es revisen els textos generats pels infants i s'analitzen les respostes facilitades pels docents en els qüestionaris, pel que fa a la creació final dels textos, el primer aspecte que cal remarcar és la presència d'un vocabulari ric que ret homenatge i emula, a la vegada, l'autora. En aquest sentit, els docents varen valorar molt positivament el fet que l'alumnat pogués acostar-se a un llegat literari desconegut per tal d'actualitzar-ne els referents lingüístics i creatius gràcies a la possibilitat de recrear un text literari des de la connexió, la transferència i la metàfora.

Si bé és cert que tot el procés va generar molta feina i esforç per part dels docents, crida l'atenció la manera com l'alumnat va ser capaç de comprendre unes històries, de les quals no dominaven el vocabulari, i que després van convertir en pròpies. Així doncs, els docents van destacar la il·lusió creativa viscuda a les aules i l'encert de proposar un procés de cocreació obert en el qual el treball en grup i el diàleg permanent esdevinguessin els protagonistes. Cal recordar que tota l'experiència havia de quedar recollida en un sol text per classe i això implicava cooperació i consens de forma permanent. Així doncs, la negociació de paraules i l'expressió oral i escrita van ser una constant en aquesta part del projecte.

Dels sis textos resultants,⁴ cinc foren narracions que s'inspiraven d'una manera clara i directa en els relats de Mercè Rodoreda mentre que un (el de l'Escola Camins) va esdevenir un paisatge sonor que va transformar la veu de l'autora en una experiència sonora gràcies a la participació i al treball conjunt amb el músic i artista Pol Aumedes.

Finalment, cal destacar les propostes digitals desplegades per dues de les escoles participants en relació amb aquest procés d'escriptura: l'Escola La Immaculada⁵ va acompanyar el relat escrit amb un recorregut sonor per les diferents músiques típiques del Mediterrani que el protagonista del relat generat havia escoltat al llarg del viatge mentre que l'Escola Cooperativa El Puig⁶ va recollir les lectures del conjunt de microrelats elaborats per l'alumnat. Aquestes dues escoles, a més, varen generar una publicació final en paper.

4. En el web de l'Escola Jacint Verdaguer es pot escoltar l'audioconte generat per Marta Esmarats arran del text escrit pels alumnes: <https://agora.xtec.cat/ceip-mcinto-verdaguer/portada/final-del-projecte-rodoreda-laudioconte-la-fada-blava/>.

5. Vegeu <https://view.genial.ly/63626f50e88a02001931f830>.

6. Vegeu <https://view.genial.ly/63887e9c8f70ce001a9f4fe0/presentation-set-histories-per-somiar>.

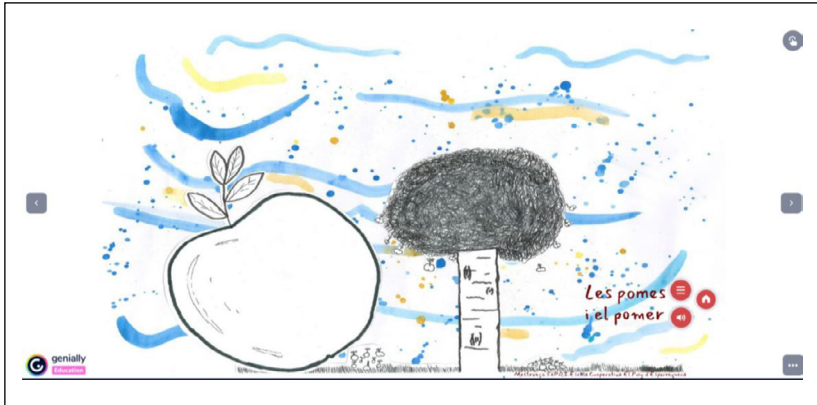


Figura 9. Un dels microrelats de l'Escola Cooperativa El Puig a la plataforma Genially.

4. Conclusió

L'experiència educativa aquí recollida ha estat un repte conceptual. En primer lloc, pel fet d'introduir la veu de Mercè Rodoreda a les aules de Primària amb un corpus literari allunyat en el temps de les noves generacions, atès que presenta uns textos de gran riquesa lingüística, però, a la vegada, distanciat del llenguatge emprat en l'actualitat i que, a més, són poc amables pel tipus d'històries i de finals que presenten.

En segon lloc, per esdevenir una prova pilot de treball coral amb la participació de sis centres educatius de tarannà divers, sense cap mena de vincle entre ells, que ha estat plantejada com un procés de mediació obert que havia de permetre trobar l'encaix entre l'encàrrec que es feia als docents i la realitat i les necessitats de cada escola implicada.

En tercer lloc, pel fet d'activar processos interdisciplinaris per part d'alguns centres que havien d'ajudar a enriquir la lectura del corpus escollit i, per tant, no havien de ser entesos com un complement dels textos, sinó com una fórmula per donar una nova dimensió a la paraula escrita de Mercè Rodoreda.

Finalment, perquè l'horitzó del projecte era la creació de nous textos literaris inspirats en els relats de l'autora, però portats a la contemporaneïtat i, per consegüent, es buscava contribuir a la creació literària d'una forma lliure tot actualitzant un referent li-

terari cabdal per a la nostra literatura. El fet de comptar amb el suport d'una professional que transferís aquests relats al format d'audioconte contribuïa també a enfortir els resultats del projecte i a dotar de consistència l'experiència viscuda.

En conjunt, es pot parlar d'aquesta experiència d'una manera exitosa, perquè tots els centres educatius han assolit l'objectiu del projecte. Així doncs, totes les escoles s'han acostat a la vida i a l'obra de Mercè Rodoreda i hi han incidit en alguns aspectes, tant pel que fa al procés de mediació lectora com al procés creatiu i a la redacció dels textos finals. En aquest sentit, caldria destacar la necessitat d'incloure el diccionari a les aules tot reivindicant la riquesa del vocabulari emprat per l'escriptora, la cruesa d'alguns dels relats presentats i la reflexió a l'entorn de la presència d'alguns desenllaços violents i tristos i l'interès per la presència de música dintre del relat escrit i de personatges fantàstics. De fet, si s'analitzen els textos finals generats per l'alumnat participant, es fa evident la manera com han abordat, interpretat i donat continuació als relats rodoredians. Per consegüent, en general, tots ells han volgut mantenir els mateixos personatges presents en els textos originals i, fins i tot, n'han seguit la trama i el to. Pel que fa als tancaments, però, si bé algun ha mantingut un desenllaç trist, el nivell de violència és més baix que en els relats rodoredians. Convé destacar també la presència d'adjectius, la construcció gramatical força elaborada, així com l'aparició de locucions i frases fetes poc comunes dintre del llenguatge habitual de l'alumnat.

D'altra banda, cal valorar l'amplitud de mires i d'horitzons que ha desplegat una manera de treballar oberta i lliure i com algunes escoles han estat capaces de generar situacions d'aprenentatge totalment vinculades a les necessitats educatives que marca el nou currículum. El desplegament de competències, el caràcter inclusiu del projecte, la interdisciplinarietat, el foment del benestar emocional, el foment de la llengua i la consciència social són alguns dels eixos de treball puntals de l'experiència.

Segurament, un dels aspectes més enriquidors del conjunt ha estat el diàleg permanent que ha existit durant tot el procés de treball entre els docents i els intercanvis que s'han generat entre els diferents centres. La implicació, el sobreesforç i l'entusiasme amb què els docents han abordat el projecte queda plasmat en els resultats assolits per part de l'alumnat. El fet d'acompanyar el

procés per mitjà de qüestionaris enviats als docents també ha ajudat a seguir el procés, detectar-ne dificultats i potenciar i nodrir les trobades grupals. També cal esmentar les possibilitats que obre l'experiència a l'hora de compartir-la amb futurs docents que actualment estudien a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona gràcies a la participació del grup de recerca «Poció. Art, poesia i educació».

«La meva Mercè i altres contes. Una mirada a la infantesa» ha posat de manifest com és d'important la mediació literària feta a les aules de Primària i com la presència del llenguatge visual pot contribuir a enriquir el procés de lectura. També ha visibilitzat com el valor d'un projecte educatiu rau en el fet de construir un procés de treball obert i natural que no forci dinàmiques i que s'adapti a les necessitats de cada context. A la vegada, ha incidit en la manera com el treball d'un referent literari pot potenciar el rigor fins al punt de generar la necessitat d'escriure textos rics que tinguin entitat. I, per acabar, ha reforçat la idea de promoure la interdisciplinarietat, les competències individuals i grupals i el treball en xarxa, tot sortint de les dinàmiques del centre per construir nous espais de treball.

5. Bibliografia

- Rodoreda, M. (1933). *Sóc una dona honrada?* Llibreria Catalònia.
- Rodoreda, M. (1937). L'Hora més silenciosa en el diari d'un soldat. *Mirador*, XXIII, 3.
- Rodoreda, M. (1-12-1932). Vampireses d'ahir i d'avui. *Mirador*, 200(4),6.
- Rodoreda, M. (10-1934). Parlant amb Maria Vila. *Mirador*, 194(200), 5.
- Rodoreda, M. (23-01-1933). La Llar del President de Catalunya: la muller i la filla de Francesc Macià. *La Rambla*, 5.
- Rodoreda, M. (12-05-1934). El Petit protagonista de Sor Angèlica. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 30(II), 3.
- Rodoreda, M. (12-05-1934). La Revolució moral - Anna Murià. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 2(II), 4.
- Rodoreda, M. (1-10-1933). Adéu a l'estiu. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 1(I), 2.
- Rodoreda, M. (01-11-1933). Coll de Nargó. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 3, 2.

- Rodoreda, M. (24-03-1934). Les Falles de Sant Josep. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 23, 1-3.
- Rodoreda, M. (16-02-1934). Frederic Chopin - Geroge Sand: notes biogràfiques. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 16(II), 1.
- Rodoreda, M. (6-11-1933). «Joana Mas» per Anna Murià. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 6(II), 2.
- Rodoreda, M. (23-12-1933). Nadal. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 10, 1.
- Rodoreda, M. (16-03-1934). Revista de Catalunya. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 16(II), 4.
- Rodoreda, M. (18-11-1933). Agustí Esclasans. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 5(I), 3.
- Rodoreda, M. (25-11-1933). Ganes de parlar amb C. A. Jordana. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 6(I), 3.
- Rodoreda, M. (23-4-1934). Parlant amb Apelles Mestres. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 36(II), 1-2.
- Rodoreda, M. (20-1-1934). Parlant amb Carles Soldevila. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 14(II), 2.
- Rodoreda, M. (7-4-1934). Parlant amb Eduard Serra (Oscar). *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 25(II), 1.
- Rodoreda, M. (14-4-1934). Parlant amb el dibuixant Santsalvador. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 26(II), 1.
- Rodoreda, M. (1934). Parlant amb Llucietà Canyà. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 36(II), 1.
- Rodoreda, M. (16-12-1933). Parlant amb Maria Teresa Vernet. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 9(I), 2.
- Rodoreda, M. (26-5-1934). Parlant amb Plàcid Vidal. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 32(II), 1.
- Rodoreda, M. (11-11-1933). Parlant amb S. Joan Arbó. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 4, 2.
- Rodoreda, M. (9-12-1933). Una estona de conversa amb Miquel Llor. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 8(I), 2.
- Rodoreda, M. (6-1-1934). Una estona, i més, parlant amb Tomàs Roig i Llop. *Clarisme: periòdic de joventut, art i literatura*, 12(II), 2.
- Rodoreda, M. (29-06-1936). La Truita. *La Publicitat*, 72, 8.
- Rodoreda, M. (06-10-1935). 1935). La darrera bruixa [fragment inicial]. *La Publicitat*, 37, 6.
- Rodoreda, M. (13-10-1935). La darrera buixa [fragment final]. *La Publicitat*, 38, 8.
- Rodoreda, M. (05-04-1936). L'Estrella que va morir. *La Publicitat*, 61, 9.

- Rodoreda, M. (29 -03-1936). Les Fades. *La Publicitat*, 10, 9.
- Rodoreda, M. (14-6-1936). La Fulla [fragment inicial]. *La Publicitat*, 70, 9.
- Rodoreda, M. (21-6-1936). La Fulla [fragment final]. *La Publicitat*, 71, 6.
- Rodoreda, M. (08-03-1936). La Guardiola [fragment final]. *La Publicitat*, 57, 7.
- Rodoreda, M. (11-08-1935). L'Hivern i les formigues [fragment inicial]. *La Publicitat*, 29, 8.
- Rodoreda, M. (18-08-1935). L'Hivern i les formigues [fragment final]. *La Publicitat*, 30, 8.
- Rodoreda, M. (3-11-1935). El Noiet i la casona [fragment inicial]. *La Publicitat*, 40, 8.
- Rodoreda, M. (10-11-1935). El Noiet i la casona [fragment final]. *La Publicitat*, 41, 8.
- Rodoreda, M. (19-4-1936). El Noiet-Roger [fragment inicial]. *La Publicitat*, 63, 9.
- Rodoreda, M. (26-4-1936). El Noiet-Roger [fragment final]. *La Publicitat*, 64, 10.
- Rodoreda, M. (20-10-1935). La Noieta daurada. *La Publicitat*, 38, 9.
- Rodoreda, M. (27-20-1935). L'Oreneta. *La Publicitat*, 38, 6.
- Rodoreda, M. (12-4-1936). Les Pomes trapaceres. *La Publicitat*, 62, 9.
- Rodoreda, M. (31-5-1936). El Rodacamins [fragment inicial]. *La Publicitat*, 68, 9.
- Rodoreda, M. (7-6-1936). El Rodacamins [fragment final]. *La Publicitat*, 69, 9.
- Rodoreda, M. (01-09-1935). Les Tres granotetes i el rossinyol. *La Publicitat*, 32, 10.
- Rodoreda, M. (22-9-1935). El Vaixellet [fragment inicial]. *La Publicitat*, 35, 10.
- Rodoreda, M. (29-09-1935). El Vaixellet [fragment final]. *La Publicitat*, 36, 6.
- Rodoreda, M. (28-03-1936). El Guanyador del Premi de Novel·la. *La Publicitat*, s. n., 4.
- Rodoreda, M. (18-11-1932). L'altre dia, a l'Ateneu: glossa als mots bel·licistes d'una poetessa. *La Publicitat*, s. n.
- Rodoreda, M., i Serra, E. (12-07-1936). El Bruixot i la sargantan. *La Publicitat*, s. n.
- Rodoreda, M. (1999-2018). *Un cafè i altres narracions*. Mercè Rodoreda. A cura de Carme Arnau; amb il·lustracions d'Avel·lí Artís-Gener «Tísner». IEC – Fundació Mercè Rodoreda.

- Rodoreda, M. (1986). *La Mort i la primavera*. Pròleg de Núria Folch i Pi. Club Editor.
- Rodoreda, M. (1962). *La Plaça del Diamant*. Club Editor.
- Rodoreda, M. (2020). *La noieta daurada i altres contes*. Mercè Rodoreda; il·lustracions d'Albert Asensio. La Galera.
- Rodoreda, M. (2008). *Tots els contes*. Edicions 62.

De *Flors i viatges* a *Viatges i flors*: creació a partir de Mercè Rodoreda

JOAN CALSINA I GLÒRIA BORDONS

1. Flors i viatges de Cabosanroque

Cabosanroque és un duet musical (Laia Torrents i Roger Aixut) que, des del 2001, s'ha dedicat a l'experimentació i a la creació d'espectacles, així com d'instal·lacions sonores a partir de la construcció de màquines musicals. En el seu camí d'exploració de les capacitats expressives mitjançant objectes i automatismes, el 2017 van crear *No em va fer Joan Brossa*. La peça es va presentar al Festival Temporada Alta de Girona i realitzà un llarg recorregut. La creació partí de l'obra de Brossa, però no de la visual o objectual, sinó de la literària més sonora. El resultat fou una peça complexa per ser vista, escoltada i envoltada, amb molts nivells de lectura.

Aquest primer acostament a un autor literari del cànon català els despertà l'interès per continuar explorant aquest camí creatiu a partir del patrimoni literari català més recent fins a arribar a una trilogia. No es tractava d'anar a les obres més conegudes dels autors, sinó d'anar als temes universals que ells toquen, uns temes que desgraciadament s'han fet ben visibles en els anys de realització de les obres. Amb Brossa van explorar el paisatge de la guerra; en el segon cas, es fixaren en la possessió a partir dels exorcismes de Verdaguer; i, en el tercer (a partir de Mercè Rodoreda), han tornat a la guerra, però des del punt de vista de les dones. La reflexió que susciten aquestes instal·lacions immersives va molt més enllà de l'obra i els autors concrets.

Rodoreda ha estat el darrer pas, en concret, *Viatges i flors*. En primer lloc, volien fer una creació a partir d'una veu femenina i Mercè Rodoreda els captivava per la quantitat de capes que hi ha als textos. I, mentre hi estaven treballant, esclatà la guerra d'Ucraïna. Quan llegien les cartes entre l'Anna Murià i la Mercè Rodoreda hi veien el mateix paisatge. Fins que, de manera casual, les lectures i els fars que triaven per a il·luminar-se, els portaren a Svetlana Aleksiévitx, escriptora russa, que en el llibre *La guerra no té cara de dona* (2013) diu: «La guerra, l'expliquen les dones. Ploren. Canten com si fos un plor». A partir d'aquell moment, Cabosanroque entengué totes les metàfores incompreses de Mercè Rodoreda.

Tot i que podem considerar que una peça com aquesta és molt allunyada de les habituals propostes didàctiques plantejades a partir d'un llibre canònic, si la proposta comporta elements creatius, ja s'hi acostava més. I això és el que pretenem fer. Si més no, podem veure fins a quin punt els nostres alumnes usen recursos semblants als de Cabosanroque per crear a partir del patrimoni. N'enumerem a continuació els més rellevants, per reprendre'ls després de l'exposició del treball sobre *Viatges i flors* a l'aula de Secundària:

- Descontextualitzar el text (fent dir el text català traduït a l'ucraïnès per mares i nenes ucraïneses que han fugit de la guerra).
- Usar textos d'altri (com el de la Svetlana Aleksiévitx) amb el rerefons d'un paisatge visual construït a partir del text.
- Relacionar el text patrimonial amb la nostra actualitat.
- Descol·locar i sorprendre l'espectador o el lector per l'ús d'una forma diferent.
- Apellar al vessant emocional.
- Deixar que sigui l'espectador qui trobi el sentit de tot plegat.

2. Proposta didàctica: de *Flors i Viatges* a *Viatges i flors*

Un dels nostres objectius principals, en aquesta proposta didàctica, era indagar en l'escriptura poètica de Mercè Rodoreda. Vo-

líem aconseguir interioritzar els recursos de l'autora, comprendre la seva capacitat simbòlica, indagar en la fluïdesa de la seva escriptura i la manera de suggerir interpretacions en el lector. No només volíem transmetre continguts, sinó, sobretot, mostrar, adoptar i interioritzar els recursos literaris d'una autora de primer ordre. Partíem del supòsit que per aprendre a escriure creativament és fonamental analitzar bons models, comprendre'ls amb detall, i també, assajar de reproduir-los. En certa manera, volíem elaborar allò que Jaime Gil de Biedma (1994, p. 269) va definir com a «poema d'imitació».

2.1. Participants

La proposta va ser aplicada en un marc específic: els alumnes de 1r de batxillerat de l'Institut Escola Industrial de Sabadell, dins l'assignatura de Llengua i Literatura Catalanes. Es va dur a terme en un grup que combina estudiants de les modalitats Humanística i Científica. L'experiència va tenir una durada de sis sessions d'una hora i es va estendre durant els mesos de novembre i desembre del 2022.

2.2. Metodologia

En edicions anteriors de l'assignatura, la tasca dels ensenyants amb l'obra de Rodoreda es caracteritzava per un ús intensiu del llibre de text, per l'aprenentatge memorístic i l'anàlisi del context històric i biogràfic. No hi havia creativitat ni, tampoc, es treballava a partir de les vivències personals dels alumnes. Per tant, podríem emmarcar les pràctiques anteriors en «un biaix historicista en l'ensenyament de la literatura» (Cavalli 2015, p. 144) que, com demostren Romero Oliva i Trigo Ibáñez (2018), encara avui dia és plenament predominant a l'ensenyança secundària. Sense renunciar als continguts històrics, vam considerar necessari reduir-ne la importància per poder incloure la creativitat i l'experiència. Naturalment, les explicacions sobre l'autora no podien exposar-se de manera descontextualitzada; però, de la mateixa manera, els elements extrínsecs –Wellek (1985)– no podien ser l'únic element a considerar.

Com a eina de treball, vam elaborar dos documents que incloïen textos i preguntes per llegir i treballar a classe. Es tractava

de dues breus seleccions de poemes acompanyades de diverses qüestions que s'hi vinculaven. El primer document contenia una selecció de deu de les «Flors» de Rodoreda i, al final, unes preguntes generals que es podien aplicar a tots els textos. Al segon document, hi apareixia una selecció de poemes contemporanis que, d'una manera o d'una altra, permetien un diàleg amb les «Flors» rodoredianes. Aquest breu recull poètic, que vam titular *Antologia de poemes de guerra i de memòria*, estava format per sis composicions amb preguntes específiques. L'objectiu no era tant respondre-les de manera unívoca com fomentar la reflexió i el debat entre els estudiants en les tasques grupals que després abordàrem. Els textos inclosos a cada antologia eren els següents:

Viatges i flors

«Flor sola», «Flor de vida», «Flor llaminera», «Flor de foc», «Flor orgull», «Flor tristesa», «Flor cavaller», «Flor malalta», «Flor màgica» i «Flor boja».

Antologia de poemes de guerra i de memòria

«No a la guerra», de Halyna Kruk; «Carta d'un milicià», de Joan Calsina; «Un milicià», de Pere Rovira; «Sonet de guerra, II», de Mercè Rodoreda; «Evocació», de Joan Calsina; i «Autoretrat», de Joan Margarit.

2.3. Desenvolupament

Tot seguit, presentem un breu resum de les activitats desenvolupades a cada sessió:

1. Explicació de la vida i l'obra de Mercè Rodoreda. Vam exposar, també, els trets bàsics de la unitat que tot just començàvem i vam introduir els conceptes de *guerra* i de *memòria*, sobre els quals els alumnes van fer les primeres reflexions.
2. A l'inici de la segona sessió, vam llegir alguns fragments de *La guerra no té cara de dona*, de Svetlana Aleksíevitx. La intenció era analitzar el fenomen de la guerra des d'una perspectiva més àmplia i, sobretot, desvinculada de la idea estereotipada de conflicte d'ideologies i lluites al front.

Després vam agrupar els alumnes en equips de tres i, a cadascun dels quals assignàrem dos textos –un de *Viatges i flors* i

un de l'*Antologia de poemes de guerra i de memòria*-. La tasca consistia a llegir els poemes i, amb la guia de les preguntes del dossier, debatre sobre el sentit de les composicions. Al final, havien de compondre un escrit que recollís la seva perspectiva.

També vam encarregar-los una tasca per fer de manera autònoma: parlar amb un familiar –avis– i demanar-li que els expliqués una història de la seva joventut que pogués resultar significativa per a ells. La tasca es podia escriure o enregistrar en forma d'àudio.

3. Vam dedicar la tercera sessió a exposar les històries familiars recollides pels alumnes. Fet això, vam explicar la tasca final i les característiques que havia de tenir: escriure un poema, que havia de respectar, però, uns determinats supòsits: relacionar-se amb la història dels avis i compondre'l basant-se de manera clara en un model poètic treballat a classe.
4. Presentació oral dels treballs grupals: cada un dels tres membres de l'equip tenia un rol assignat: un llegia el poema i els altres dos exposaven el comentari elaborat. En el segon poema, intercanviaven els papers. Un cop comentats tots els textos, penjàrem els comentaris i les respostes de les preguntes a l'espai del Google Classroom per tal que tot l'alumnat hi tingués accés.
5. Lectura i comentari de la tasca final: els alumnes van llegir i comentar els poemes en veu alta. El docent, per la seva banda, va suggerir algunes millores que van desenvolupar a classe.
6. Balanç de la unitat: vam repassar les diverses qüestions que havíem après i, sobretot, vam dialogar al voltant del concepte de *guerra*. A la segona part de la sessió, els alumnes van respondre un qüestionari, a través de Google Forms, amb l'objectiu de copsar la seva percepció del treball i mesurar-ne l'impacte en el procés d'aprenentatge.

3. Resultats

Els resultats es van obtenir a partir del buidatge i de l'anàlisi qualitativa de les tasques lliurades pels estudiants: exposicions a classe, comentari de text i composició d'un poema a partir dels requisits sol·licitats, i també a partir del qüestionari semiestructurat.

rat que havien de contestar després. La participació en totes les activitats va ser excepcionalment alta (100%) a les activitats grupals i la composició del poema. La participació en el qüestionari va ser també molt significativa (87,5%).

3.1. Tasques grupals

Els resultats de l'exercici grupal van ser molt positius. La majoria de grups van establir un diàleg fructífer i van treballar amb interès. Això els va permetre fer una interpretació pròpia dels textos, establint una relació lògica entre l'anàlisi que exposaven i els elements intrínsecs dels poemes. La consigna marcada pel docent era no basar-se en aspectes contextuais i biogràfics –més enllà de les dades generals vistes a la primera classe–. Amb tot, l'esforç imaginatiu, tot i ser remarcable en alguns casos, en general no va ser excel·lent. No sempre van assajar interpretacions que s'allunyessin prou de les convencions acadèmiques tradicionals. Malgrat demanar-ho explícitament a les preguntes, només 1 dels 10 grups va incloure experiències personals com a part integrant del comentari final. En 3 grups, l'anàlisi era excessivament deutora d'elements biogràfics i contextuais, i el resultat s'emmarcava clarament en un biaix historicista (Cavalli 2015). Tot i això, 6 dels 10 grups van respondre les preguntes de manera completa i ben exposada i van acabar elaborant un comentari consistent. L'anàlisi de «No a la guerra», de Halyna Kruk (grup 6), va ser un dels més reeixits. També el d'algunes «Flors» de Rodoreda –«Flor sola» (grup 6) i «Flor de vida» (grup 8)– i «Carta d'un milicià» (grup 8).

3.2. Composició dels poemes

La participació en aquesta activitat també va ser molt alta (100%). I, a més, la majoria d'alumnes (84,4%) van seguir correctament els tres primers passos de l'exercici. Amb tot, el darrer pas –la revisió del poema– només el van dur a terme un 75% dels alumnes:

1. Recerca d'una història familiar
2. Selecció i anàlisi d'un model
3. Creació d'un poema a partir del model i de la història familiar
4. Revisió del text i composició d'una versió millorada

Pel que fa a la tria dels models, els textos més utilitzats van ser els de *Viatges i flors*, a més del poema de Pere Rovira «Un milicià». En canvi, resulta sorprenent que el poema de Halyna Kruk –un dels més comentats– no fos escollit per cap alumne per a la seva imitació. La seva relativa llargada –67 versos– podria haver estat un element dissuasiu. La selecció va ser la següent:

Taula 1. Poemes seleccionats com a model.

Poemes	Nombre de versions
Textos pertanyents a <i>Viatges i flors</i>	8
«Un milicià»	8
«Sonet de guerra»	4
«Carta d'un milicià»	2
Altres models no treballats a classe	5
Sense model	5

La majoria dels alumnes, doncs, van adoptar un dels models que s'havia treballat prèviament a classe. Amb tot, n'hi va haver cinc que no es van adequar als requisits de l'activitat –no van usar cap model–, mentre que cinc més van optar per utilitzar-ne un d'alternatiu que no havíem treballat.

Dels 27 alumnes que van fer servir un exemple textual, 15 van aconseguir una adaptació que vam considerar reeixida: van basar el seu text en un poema previ, van saber utilitzar les característiques més rellevants d'aquella composició, però també van adaptar tot el que era necessari per transportar-lo a les especificitats de la seva història. Ara bé, n'hi va haver 12 que, tot i basar-se en algun model, no van fer una adaptació correcta i, per tant, no van arribar a elaborar un poema d'imitació. En alguns casos (4 poemes), els alumnes tenien certs problemes a l'hora de transportar el caràcter analògic de l'obra rodorediana. En aquests poemes, desapareixia tota referència a les flors i es parlava directament de persones i de llocs. Hi va haver un total de 8 poemes en què els alumnes van convertir el seu text en un relat que no es podia considerar poètic, sinó prosaic; en aquests textos, es tendia a oferir detalls biogràfics i històrics explícits, sense establir cap analogia. Finalment, hi va haver 3 alumnes que van copiar, no-

més, l'aspecte formal dels models, cosa sorprenent, perquè la mètrica no s'havia treballat a classe.

3.3. Valoració de l'experiència

3.3.1. Perfil lector dels enquestats

L'enquesta la van fer 28 alumnes. La majoria eren noies (78,6%), gairebé totes de 16 anys (89,3%). Els seus hàbits lectors rarament incloïen el gènere poètic. Hi havia 8 alumnes que reconeixien no llegir mai poesia (28,6%), mentre que 13 (46,4%) afirmaven tenir-hi molt poc contacte, tot i llegir altres gèneres. També hi havia 4 alumnes (14,3%) que admetien no llegir mai si no era per obligació. Per contra, hi havia 7 enquestats que mostraven actituds més positives: 4 llegien poesia de vegades, a 1 li agradava escoltar-ne i 2 més s'hi mostraven interessats.

3.3.2. El concepte de guerra

Un objectiu rellevant de la unitat era entendre les implicacions del concepte de guerra. Per tant, ens interessava determinar de quina manera la proposta els havia ajudat a entendre més bé la naturalesa dels conflictes bèl·lics, les seves implicacions, les experiències que se'n deriven. Des d'un punt de vista quantitatiu, els alumnes van valorar l'aprenentatge positivament:

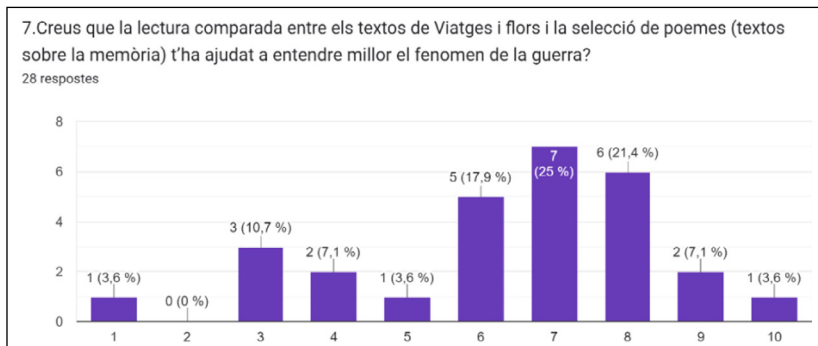


Figura 1. Fenomen de la guerra.

Dels 28 alumnes que van respondre, 22 consideraven que els poemes els havien ajudat a millorar la seva perspectiva. Però, més enllà dels aspectes quantitius, és important valorar les dades qualitatives obtingudes. En bona part, els alumnes van de-

mostrar haver aprofundit en la seva concepció de la guerra. Així, si en el primer dia de classe oferien respostes estereotipades, centrades en el vessant militar i polític, a la darrera sessió mostraven perspectives complexes, suggeridores, centrades en el dilema ètic, el drama humà i els sentiments. Podríem dir que la seva perspectiva s'havia «humanitzat»: de plantejar respostes fredes i esquemàtiques havien passat a oferir una definició connotada de valors. Entre els diversos exemples que podríem presentar, volem destacar el següent:

Deixant de banda que una guerra és el conflicte que tenen dos bàndols, considero que una guerra implica molt més: implica el sofriment de persones que d'un dia per l'altre ho han perdut tot, que l'única cosa que havien fet era trobar-se en el lloc i en el moment equivocats. [...] Qualsevol persona pot convertir-se en criminal de guerra, incloent-nos a tu i a mi, que des del nostre còmode sofà canviem el canal en el qual emetien les notícies sobre la guerra d'Ucraïna, perquè «que pesats, no fan notícies sobre res més?»', i així deixem en l'oblit als que més han patit. (Estudiant Id. 08)

En el cas d'aquest estudiant, sembla indubtable que assumeix com a pròpia la crítica a la manca de solidaritat i fraternitat que presentava Halyna Kruk a «No a la guerra». L'esment irònic als «amics ociosos» de Kruk troba una clara correspondència amb el fet de canviar de canal quan s'emeten «les notícies sobre la guerra d'Ucraïna». Per tant, demostra una excel·lent comprensió i integració de les idees treballades.

3.3.3. La creativitat

Quasi tots els enquestats (27 de 28) consideren que, en efecte, la creativitat és una forma d'aprenentatge i, també, una manera d'aprendre valuosa. Amb tot, l'enquesta també reflecteix que els alumnes no estan acostumats a aquesta manera de treballar. Consideren que no estan habituats a la creativitat a l'aula (6,7 de mitjana) i, així mateix, veuen dificultats en la tasca creativa (6,3). És sorprenent, si tenim en compte que han cursat tota la Secundària a partir del model competencial. En tot cas, això no impedeix que la seva satisfacció amb el treball sigui prou alta (7 de mitjana). Consideren, de manera clara, que el conjunt de la unitat els ha permès progressar creativament:

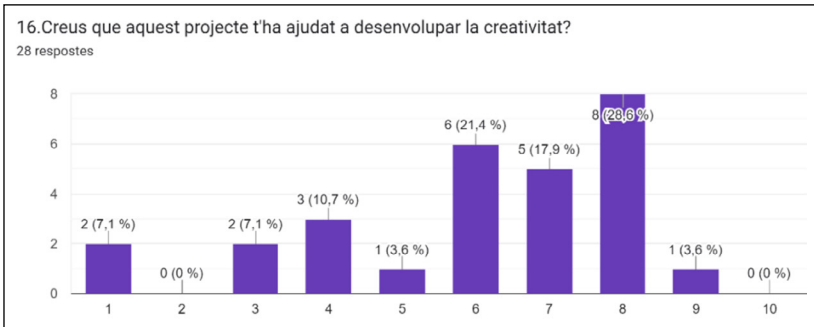


Figura 2. Desenvolupament de la creativitat.

Un altre aspecte rellevant és la relació amb els models poètics oferts durant la unitat. Majoritàriament, els alumnes afirmen haver-se sentit influïts per les lectures treballades a l'hora de compondre els seus propis textos:

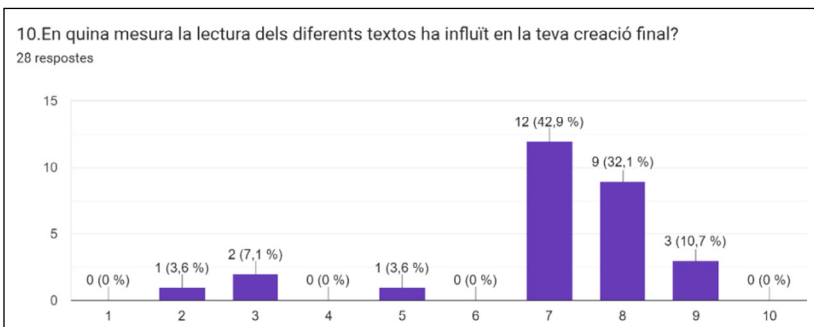


Figura 3. Influència dels models.

Aquests resultats són conseqüents amb el que s'observa en la majoria de les composicions, a saber, l'ús de recursos apresos en els models, però amb la necessària adaptació. Ara bé, a l'hora de parlar dels aspectes concrets que els han influït, es produeix una diversitat notable. Una bona part destaquen la influència en l'estructura (12 alumnes) i el vocabulari (7 alumnes). En general, sembla palès que el fet de tenir una referència en la qual basar-se ha estat un suport que han valorat de manera evident. Malgrat això, el cert és que les reflexions no són sempre unívoques, i sovint inclouen diversos aspectes dels models.

4. Conclusions i enllaç amb l'inici

Si anem al punt de partida que ens oferia Cabosanroque, podem veure com s'ha descontextualitzat el text, anant a textos d'altres autors que enfocaven més clarament la guerra i les seves conseqüències i convidaven a la reflexió; s'ha relacionat el text de Rodoreda amb la contemporaneïtat (Ucraïna i les explicacions dels avis); s'ha sorprès i «descol·locat» els lectors (els alumnes) més que pels textos proposats, per la forma de treballar; s'ha apel·lat al component emocional, i s'ha convidat l'alumnat a trobar el sentit en companyia dels companys.

Al llarg de la proposta, hem procurat assolir les cinc funcions didàctiques fonamentals de la poesia establertes en estudis anteriors (Bordons, 2016): la capacitat creativa, la capacitat de fer pensar i dialogar, la sensibilitat estètica, la relació entre el jo i la societat, i, finalment, el treball amb les emocions. Des d'aquest punt de vista, podem concloure que la tasca ha estat molt positiva, i que, a pesar d'alguns matisos i d'aspectes que es poden millorar, els estudiants han fet un progrés considerable.

Els alumnes foren capaços d'aproximar-se als poemes seleccionats i en desenvoluparen interpretacions vàlides i consistents dins el seu nivell acadèmic. En aquest sentit, hem pogut constatar els fruits del debat i l'intercanvi d'opinions a l'hora d'entendre els textos. En segon lloc, hem constatat la utilitat indubtable dels models emprats des del punt de vista didàctic. Un cop treballats i compresos els poemes, els estudiants han sabut abordar la tasca compositiva amb un èxit notable. En general, han estat capaços d'extreure recursos literaris dels models i adaptar-los correctament a la seva història familiar. Els beneficis de l'escriptura imitativa s'han fet palesos al llarg de tota l'experiència. De fet, els mateixos estudiants n'han pres consciència i és un dels aspectes que més han valorat a l'enquesta. Finalment, un altre aspecte significatiu ha estat la transmissió dels valors de l'obra rodorediana, el fet d'entendre el seu periple vital i literari des d'una altra perspectiva, la de l'expressió de les emocions i el dolor de la guerra. Hem procurat acostar l'obra de l'autora a la seva realitat, tot establint un paral·lelisme entre la pròpia experiència vital, els seus records familiars i els conflictes bèl·lics contemporanis.

Ara bé, al llarg de la proposta s'han fet evidents algunes inèrcies molt marcades. Els estudiants, tot i haver cursat un currícu-

lum competencial, van demostrar tenir mancances a l'hora d'encarar l'estudi poètic i la tasca creativa. Ells mateixos reconeixien aquestes dificultats. La seva formació literària era limitada, però, més que això, la poca formació rebuda responia a unes característiques molt concretes. Aquesta inèrcia no sempre ha estat fàcil de corregir. Quant al treball grupal, molts cops es van basar en explicacions extrínseques i vam observar una clara tendència a elaborar comentaris formals, biogràfics i històrics. Tenien dificultats notòries per relacionar els poemes amb les seves pròpies experiències o per usar la imaginació i fer associacions d'idees. L'actitud era en excés racionalista, volien trobar una resposta concreta, correcta, com si fos un trencaclosques.

En tot cas, i malgrat aquestes dificultats, cal valorar sobretot el progrés en el seu aprenentatge. A pesar de la inèrcia formalista i no estar habituats al treball creatiu, els alumnes van anar trencant de mica en mica les seves idees preconcebudes, i es van endinsar en una altra manera de concebre l'estudi de la literatura, de vegades amb un èxit notable. S'ha demostrat, doncs, que, tot i les limitacions que comporta una tradició didàctica excessivament contextual de la literatura, aquests estudiants –ja de batxillerat, recordem-ho– són prou permeables per adaptar-se a una manera distinta de treballar i a una altra idea, més pràctica i significativa, del que és l'escriptura poètica.

5. Bibliografia

- Bordons, G. (2016). La poesia, fanal de l'educació. *Temps d'educació*, 50, 51-61.
- Calsina, J. (2017). *Entre tu i jo, nosaltres*. Servei de Publicacions de la UAB.
- Cavalli Muñizaga, D. (2015). *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente medidas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria*. Universitat de Barcelona [tesi doctoral; directora: Glòria Bordons].
- Gil De Biedma, J. (1994). *El pie de la letra: ensayos completos*. Crítica.
- Kruk, H. (2022). *No war*. Traducció en anglès d'Amelia Glaser i Yuliya Ilchuk. <https://lithub.com/war-shortens-the-distance-from-person-to-person-from-birth-to-death-new-work-by-ukrainian-poet-halyna-kruk>

- Kruk, H. (2022). Стоїш із плакатиком «no war». <https://www.lyrikline.org/en/poems/stoyish-iz-plakatikom-no-war-16314>
- Margarit, J. (1993). *Els motius del llop*. Columna.
- Romero Oliva, M. F. i Trigo Ibáñez, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 73-96.
- Rodoreda, M. (2002). *Agonia de llum*. Angle.
- Rodoreda, M. (2011). *Viatges i flors*. Educaula62.
- Rodoreda, M. (2022). *Agonia de llum*. Godall.
- Rovira Planas, P. (2003). *La mar de dins*. Proa.
- Wellek, R. i Warren, A. (1985). *Teoría literaria*. Gredos.

Creences sobre creativitat i poesia experimental en docents de Secundària

ANDREA RUIZ GARCIA
Universitat de València

El present treball s'insereix en la tradició d'estudis sobre les creences del professorat sobre l'ensenyament del gènere poètic. La pregunta d'investigació principal s'interroga per la consideració de la poesia experimental entre els docents de Secundària com un instrument útil per a desplegar la creativitat literària i artística de l'alumnat adolescent. S'hi ha dissenyat un estudi qualitatiu basat en l'anàlisi de contingut d'onze entrevistes semiestructurades realitzades a un conjunt de professors de Secundària que han tingut experiències amb la poesia experimental o la poesia textual. S'hi diferencien creences, representacions i sabers (CRS) dels docents en relació amb l'ús a les aules de la poesia en general i de l'experimental en concret. Entre els docents que han dut a la pràctica experiències al respecte, es conclou que és possible incorporar a les aules gèneres poètics híbrids, que fan gaudir de l'ensenyament de la poesia als docents i que promouen la motivació de l'alumnat per a la recepció i producció poètiques.

1. Pensament docent i ensenyament de la poesia

Els docents tenen un paper rellevant a l'hora d'ensenyar a l'alumnat:

[...] dado que el sistema de creencias y representaciones de los docentes actúa como un filtro que orienta las prácticas del aula, es crucial el estudio del pensamiento del docente si se aspira a comprender su realidad. (Birello i Sánchez-Quintana, 2014, p. 82)

Pardo i Munita (2021) reafirmen la importància i la necessitat d'una educació poètica a les aules. L'estudi de la poesia s'ha d'introduir a l'aula en edats primerenques, però s'ha de mantenir un contacte regular i continuat al llarg de la resta dels nivells educatius, ja que, a banda dels valors esmentats anteriorment i la reflexió sobre la funció poètica del llenguatge, la poesia exercita la concentració mental, fomenta la imaginació creativa i potencia la competència literària, lingüística i la capacitat expressiva (oral i escrita) (Bordons i Ferrer, 2009a, p. 27-28). Oltra (2015, p. 173) confirma que:

La creatividad es, sin duda, un elemento imprescindible para que exista proceso educativo: más aún, sin ella el ser humano carecería de uno de los elementos que lo configuran como tal.

Destaquen algunes altres qualitats a acomplir com la creativitat i el pensament divergent. «La creatividad generalmente se asocia con la capacidad de producir algo nuevo y útil» (Eche-goyen i Martín, 2021, p. 25); en canvi, Villalba (2017) parla sobre la combinació del pensament divergent, per a generar la idea, i el pensament convergent, el qual triarà l'opció més adient. Per a Torrance (1966), però, la creativitat és un procés que implica detectar un problema o mancança i ser capaços de cercar possibles solucions per a solucionar l'interrogant. Basat en aquest paradigma, es pot trobar el Test de Pensament Creatiu de Torrance, dissenyat per a la quantificació i l'avaluació de la creativitat (Torrance, 1990) i que ha estat el model bàsic emprat internacionalment per a la mesura de la creativitat en els treballs científics dels darrers anys, amb diferents matisacions i modificacions.

Fa falta una renovació en el pensament docent i en l'ensenyament de la poesia, a les aules d'Infantil, Primària, Secundària, Batxillerat i en la formació de futurs docents, per tal d'abandonar la visió poètica més ancorada en el passat.

Morón (2016, p. 736) constata que «sin embargo, el enriquecimiento que implica la lectura de poesía ha sido señalado reiteradamente a lo largo de los siglos». Bordons i Ferrer (2009b, p. 8) tracten «la poesia com a potenciadora de la creativitat individual, pot ajudar substancialment a encendre aquest foc, a educar, és a dir, a treure fora el que l'aprenent porta dins» i Ribeiro (2009) considera la poesia un tipus de text amb un valor educatiu superior que serveix per a copsar la realitat, adquirir coneixe-

ments i desenvolupar la capacitat de comprensió. Però, com apunta Bordons (2016, p. 55), hi calen estratègies didàctiques:

La poesía experimental, la multimodalidad o la interdisciplinariedad no son en sí mismas suficientes para motivar al alumnado y hacerle ver que la poesía es actual y puede formar parte de su mundo. Para hacerlo posible, estos textos tienen que ir acompañados de estrategias didácticas pensadas para reflexionar, crear o simplemente emocionarse.

Per tant, es pot afirmar que un objectiu de l'educació és aconseguir un alumnat que desenvolupi les seues qualitats creatives, per a la qual cosa convé oferir propostes innovadores que desenvolupen la creativitat, tant en el camp lingüístic i literari com en qualsevol altra àrea, amb un espai per a la reflexió dels aprenentatges, així com per a l'emoció a partir del mateix procés creatiu. Tal com apunta Clopés (2020, p. 55) «la reflexió és un bon recurs per implicar l'alumnat i aconseguir així la motivació».

Una manera que està tenint molt d'èxit pel que fa a treballar la poesia a les aules de Secundària és fer una poesia experimental que combine més d'un art com poden ser la música, la literatura, les arts gràfiques, etc., ja que «construye y articula, entre la escritura y la imagen, su propio territorio independiente» (Ferrando, 2014).

Per finalitzar, hem de fer novament referència a la creativitat. Aquesta és una qualitat innata en tots els humans, però segons els estímuls i el medi que ens envolta es pot desenvolupar més o menys (Serrano i Nafria, 2014). Per tant, els docents, a partir de la creació de poemes i poemes experimentals, estimulen l'alumnat a ser creatius, ja que amb materials que no són un bolígraf i un paper, poden crear un poema i ser part del procés de creació, ja que «tal vez, la presencia de lo atractivo sea siempre un valor fundamental en el ejercicio de la actividad docente» (Petschen, 2013, p. 99).

2. Disseny de la investigació

2.1. Preguntes d'investigació de la recerca

La nostra recerca parteix d'una pregunta d'investigació principal que considerem essencial: quines creences tenen els docents de

Secundària sobre l'ús de la poesia experimental com a un instrument útil per a desplegar la creativitat literària i artística de l'alumnat adolescent?

Aquesta pregunta d'investigació principal ens du a plantejar-nos unes altres preguntes d'investigació que parteixen de l'ús de la poesia experimental en les aules de Secundària, amb les possibilitats que ens ofereix la interrelació de les arts amb diversos gèneres literaris i, finalment, ens fa interrogar sobre la mesura de la creativitat desenvolupada pels estudiants.

2.2. Contextualització

Per a la realització de les entrevistes, hem emprat la tècnica de la mostra en cadena o per xarxes. S'hi han identificat els participants clau i s'han agregat a la mostra, se'ls ha preguntat si coneixen altres persones que puguin proporcionar més dades o ampliar la informació i, una vegada contactats, han estat inclosos també. I així, fins a completar la mostra o representativitat i la quantitat d'informants necessàries.

Per a la localització i selecció dels informants, ens vam posar en contacte amb la Fundació Joan Brossa i Poció per a preguntar per docents de Secundària arreu de tot el territori catalanoparlant que executen projectes o experimenten amb poesia. Ens van proporcionar diversos noms de col·laboradors del grup d'investigació Poció i ens vam posar en contacte amb ells amb una carta de presentació en la qual els convidàvem a participar en l'estudi que estem realitzant i els demanàvem el consentiment informat per a participar en la investigació, amb la garantia de l'anonimat i la confidencialitat en el tractament de dades. El tutor de la recerca, Alexandre Bataller, com a membre del grup Poció també va proporcionar noms que van ser introduïts dins de la mostra. Per acabar, cal esmentar les xarxes socials i el coneixement propi com a base per a la localització dels informants.

Després de contactar amb els primers docents, aquests ens posaven en contacte amb altres companys que sabien que també feien poesia experimental amb els seus alumnes, la qual cosa va provocar l'efecte bola de neu, fet que va fer que s'anassen ampliant els participants (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

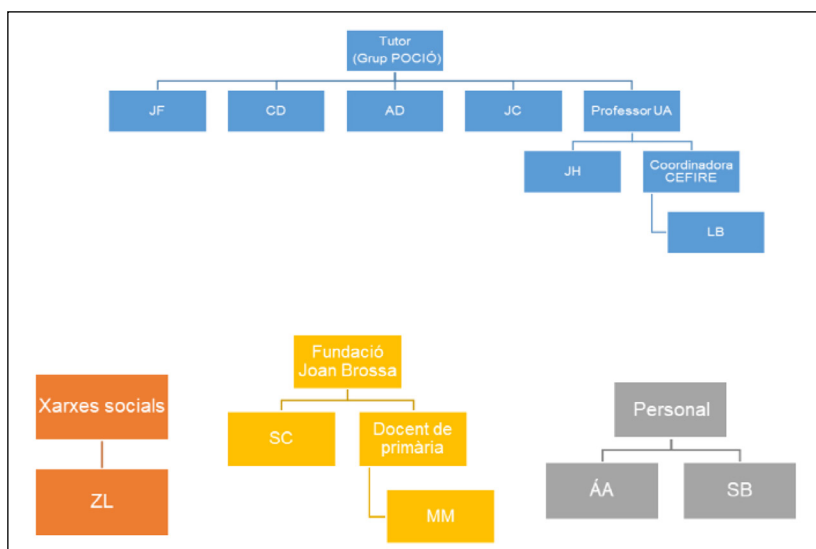


Figura 1. Esquemes de localització dels informants.

2.3. L'entrevista semiestructurada com a instrument de recollida de dades

L'instrument de recollida de dades essencial en aquesta recerca ha estat l'ús de l'entrevista semiestructurada. Vam seleccionar aquesta modalitat perquè donava llibertat als docents de parlar, però sense desviar-se gaire del tema que s'investigava (Corbetta, 2007). El qüestionari que vam emprar es va preparar a partir d'una pluja d'idees prèvia al voltant dels temes d'interès i es van crear dos blocs, un de poesia general i un de poesia experimental, a fi de comprovar i contrastar les creences i experiències que tenen els participants de l'estudi.

En la present investigació es planteja una entrevista semiestructurada, ja que les preguntes estaven preparades, però les respostes conduïen el fil de l'entrevista. Així doncs, la importància d'aquest instrument no ha recaigut sobre les preguntes o l'ordre. Tal com apunten Rodríguez *et al.* (2022, p. 112), «[se] desenvol·len diverses estratègies para crear un clima de confiança y estimular respuestas». A més, el paper de l'entrevistador no és únicament el de formular preguntes (Blanchet, 1989), sinó que també ha d'afavorir la producció del discurs. Pel que fa al mitjà de registre, s'ha utilitzat l'enregistradora de l'ordinador i del mòbil,

tant per a les entrevistes en línia amb el programa Google Meet com a les presencials.

El mètode de transcripció emprat és el Jefferson Transcription System (Jefferson, 1985), que disposa d'un llistat de símbols i convencions que regulen la interacció.

2.4. L'anàlisi de contingut com a mètode d'investigació

Hem emprat com a mètode d'anàlisi de les transcripcions de les entrevistes l'anàlisi de contingut, definit com «una metodologia, en principi observacional, que permet aïllar unitats, categoritzar, mesurar i establir relacions en corpus de missatges o textos» (Riba, 2014). Per a Arbeláez i Onrubia (2014, p. 19), es tracta de «verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto». Per tant, a partir del nostre element per a la recollida de dades podem categoritzar i codificar l'anàlisi del contingut de la nostra investigació per a trobar semblances i relacions entre els conceptes que volem destacar en el nostre treball, ja que com afirma Krippendorff (1990, p. 81) «la primera tarea de toda investigación empírica consiste en decidir qué se ha de observar y registrar, y lo que a partir de ese momento será considerado un dato».

A continuació, es van dur a terme les cinc tasques del procés de categorització i codificació que hem seguit per a elaborar l'anàlisi del contingut de la present investigació, seguint Ryan i Bernard (2003) i aplicades en concret a aquesta investigació: el mostreig, la identificació de temes, la construcció de sistema de codis, el marcatge dels textos i la construcció de models conceptuals.

3. Anàlisi i resultats

Tot seguit, es presenta l'anàlisi qualitativa de les dades que les entrevistes fetes ens han proporcionat. Com s'ha assenyalat, l'objectiu d'aquesta investigació és explorar les creences dels docents de llengua i literatura sobre l'ús de la poesia i de la poesia experimental a les aules de Secundària i, també, conèixer les seues experiències poètiques a l'aula.

Amb tot, es va procedir a llegir amb atenció i extreure diferents conceptes clau, que ens permeteren establir relacions i, així, agru-

par-les en diferents codis. Una vegada elaborada la relació de codis amb les unitats de significat corresponents, en una altra fase d'anàlisi, vam reagrupar i relacionar els codis extrets amb categories que possibilitaren l'exposició i enteniment dels CRS dels docents sobre l'ús de la poesia i sobre l'ús de la poesia experimental.

Seguidament, es presenta, en primer lloc, una taula corresponent a les categories i els codis resultants de l'anàlisi. Es poden diferenciar en dos grans grups o blocs, diferenciats amb colors (blau-esquerra - bloc 1: CRS sobre l'ús de la poesia; verd-dreta - bloc 2: CRS sobre l'ús de la poesia experimental). Posteriorment, s'exposa alguns exemples de les taules corresponents a l'anàlisi, l'explicació i la mostra de les unitats de significat de cadascun dels blocs, les categories i codis i, per finalitzar, s'han elaborat dos mapes conceptuals referents a allò que s'ha presentat anteriorment per a una millor organització visual de la informació de la present investigació.

Taula 1. Categories i codis a)

Gènere poètic	GENPO
Introducció INTRO Recepció REC Producció PRO	
Context	CONTEX
Entorn ENT Alumnat ALUM Docent DOC	
Ensenyament	ENSE
Metodologies METO Competències COMP	
Limitacions	LIMI
Dificultat DIF Por POR Desconsideració DES	

Taula 2. Categories i codis b)

Poesia experimental	POEEX
Iniciació INI Aplicació APLI Introducció a l'aula INTROAU Interdisciplinarietat INTER Creativitat CREA	
Context	CONTEX
Entorn ENT Alumnat ALUM Docent DOC	
Gèneres poesia experimental	GENPOEEX
Visual VISU Objectual OBJ Altres ALT	
Ensenyament	ENSE
Seqüència SEQ Projecte PRO Autors AUTO	

Aquestes dades tenen un caràcter expositiu i l'explicació i anàlisi de cadascun dels codis es troba detallada posteriorment. S'ha afegit el minutatge en el qual apareixen les intervencions en les entrevistes realitzades.

Taula 3. Models taules anàlisi a)

Desconsideració (DES)	<p>E4: La majoria de la gent no llig poesia [04:03] E5: La primera::: raó pense que és que no::: no està valorat [07:09] E5: És molt més fàcil (.) agafar el llibre de llengua i un exercici i un altre exercici i ja està [13:53] E6: I com que no la coneixem (.) no ens hi acostem ** eh::: no la tractem [03:31] E7: Ha de ser un treball mo:::lt molt tècnic o molt de comentari de <u>text</u> poètic [05:30] E8: La poesia normalment en valencià és un rebuig eh::: cosa que a castellà (.) no m'ha paregut tant [01:22] E10: Com si haguessin coses més important a fer <u>abans</u> que ensenyar poesia [05:14]</p>
<p>Anàlisi del codi: La desconsideració envers la poesia és social i educativa. La població en general l'ha estigmatitzada i prefereix el gènere narratiu generalment. Els docents tenen el paper important de canviar aquesta visió.</p>	

CATEGORIA: ENSENYAMENT (ENSE)	
<p>Descripció: Aquesta categoria es refereix a les interaccions dels docents pel que fa a l'ensenyament de la poesia i com apliquen les seues metodologies per tal d'ensenyar i quin paper tenen les competències en les seues classes sobre el gènere poètic.</p>	
CODIS	Unitats de significat
Metodologies (METO)	<p>E1: El (x) el fet de (.) m::: enfrontar-los en en (x) moltes moltes coses molt variades (.) coses <u>sorprenents</u> [06:24] E2: Una metodologia no- (.) única (.) jo no hi crec ?eh (.) hi ha més d'una [03:49] E3: És quan he començat a::: gaudir moltíssim (.) de de (x) la poesia (.) o de qualsevol metodologia [04:55] E5: Sempre (.) se barrejava (.) treball <u>individual</u> (.) amb en <u>grup</u> (.) treball <u>oral</u> (.) treball <u>escrit</u> (.) de creació [03:05] E7: (x) Metodologies sempre comptant l'aspecte més <u>lúdic</u> i creatiu [02:10] E7: Metodologies que::: fèiem (.) que han resultat molt positives [02:47] E11: (x) N'hi ha n'hi ha vegades que tens un grup (.) que tu dius mira xe vaig a planificar (x) una una metodologia molt <u>concreta</u> [02:58] E11: I la mateixa metodologia (.) a l'any següent ?pel que siga un fracàs absolut [03:15]</p>
<p>Anàlisi del codi: No hi ha una única metodologia que s'utilitza per a treballar la poesia. Cadascun dels docents entrevistats utilitza una metodologia però sempre intenten treballar en grups i sempre amb un component didàctic i creatiu. Sempre hi ha metodologies que funcionen, però depèn de les característiques del grup.</p>	

Docent (DOC)	<p>E1: I jo justament el que intento és dir això <u>¡existeix</u> però també existeixen altres coses (.) i::: i jo tiro més cap a l'altra banda @ tot i que valoro moltíssim [02:41] E1: A mi m'encanta aquesta poesia [02:54] E2: Hi ha professors (.) de llengua i de (x) literatura n'hi ha qui són més de llengua (.) i *n'hi ha que simplement són més de literatura [07:32] E3: I aleshores vaig *pues vaig a a començar a a treballar la poesia (.) com a mi m'agrada ?no [06:46] E5: En el meu departament (.) no ho feia ningú perquè la veritat que requeria <u>molt</u> de temps [07:57] E7: Cosa que (.) per exemple altres companys o en el departament (.) sempre hi havia reticències [01:21] E8: Al final tu el que estàs fent es- estàs aprofundint en un sentiment intern (.) que és el de les emocions (.) i les emocions no es treballen a l'aula (.) i per a mi és <u>importantíssim</u> [02:10] E8: És <u>possible</u> per la formació contínua del professorat [06:19] E9: Jo pense que::: que al final (.) som còmodes i::: que quan un docent està amb molts anys també cada vegada és més difícil motivar-se a un mateix [06:19] E11: Si els profes no som lectors (.) de poesia (.) habitualment (0.3) difícilment tindràs eixe eixe amor (.) per la poesia [17:03]</p>
<p>Anàlisi del codi: El paper del docent és molt rellevant, ja que és important que conega i gaudisca del gènere poètic per a poder transmetre aquests sentiments als seus alumnes. En moltes ocasions, alguns docents prefereixen no treballar la poesia, ja siga perquè hi ha certes reticències sobre el gènere, però és essencial que els docents de secundària s'actualitzen i duguen endavant els coneixements adients.</p>	

Taula 4. Models taules anàlisi b)

CATEGORIA: POESIA EXPERIMENTAL (POEEX)	
<p>Descripció: Aquesta categoria fa referència als diferents processos i característiques de la poesia experimental. Com s'han iniciat els docents per a poder aplicar-la i introduir-la a les seues aules. A més a més, els docents creuen en la interdisciplinarietat de la poesia experimental i en l'augment de la creativitat per part de l'alumnat després de treballar-la.</p>	
CODIS	Unitats de significat
Iniciació (INI)	<p>E1: Vaig entrar en contacte amb la Glòria Bordons @ amb el grup POCIÓ [14:15]</p> <p>E4: Quan vaig estudiar (.) filologia catalana (.) ahí (.) vaig estudiar eh::: poesia experimental (.) i me va agradar (.) me va aparèixer una manera diferent (.) és molt artística des del meu punt de vista (.) perquè se treballa no només se treballa el la la (x) paraula sinó que també se treballa la imatge (.) i @ aleshores és més visual [04:39]</p> <p>E5: Jo sempre he sigut aficionada::: a les arts (.) les plàstiques i musicals (.) i per a mi era una cosa <u>prou</u> normal [09:41]</p> <p>E6: Doncs per (x) de rebot perquè vaig ana:::r a para:::r a la Fundació Brossa (.) per curiositat i a arrel d'això (.) doncs eh::: m'he anat eh::: m'he anat engrescant [04:10]</p> <p>E9: En este cas jo vaig fer un curs::: un curs que (x) el vaig fer a Eivissa::: que vindre una (x) una dona molt bona (.) que li diuen Carne Arenas [08:02]</p> <p>E10: Alguna <u>optativa</u> a 4t d'ESO vaig tenir una profe::: (.) diferent (.) que ens posava textos (.) més experimentals [06:14]</p> <p>E10: Hi havia la Glòria Bordons (.) en aquest taller (.) i llavors em va fer descobrir <u>Brossa</u> [07:28]</p> <p>E11: Teniem una profe (.) que *mos va presentar (.) els cal·ligrames [20:40]</p>
<p>Anàlisi del codi: Pel que fa a la iniciació dels docents entrevistats en la poesia experimental, es troben diverses opcions com el contacte amb personalitats del món de la poesia experimental, l'afició pròpia, els estudis que han cursat i la curiositat i interès per part d'ells.</p>	

Introducció a l'aula (INTROAU)	<p>E4: És una manera *de introduir-los la literatura (.) d'una manera ↑diferent i més amena [08:29]</p> <p>E4: Perquè és una manera *de introduir-los en eixe món [10:13]</p> <p>E5: Si vols ensenyar literatura (.) eh::: (0.2) i vols fer-la a l'aula (.) la el teatr- (x) el teatre (x) la poesia és el més fàcil [12:41]</p> <p>E7: Amb introducció (.) vull dir no és presentar-la igual que un llibre de poemes no té necessitat de presentar-se (.) eh::: la poesia experimental cal una prèvia presentació (.) :::: sobretot de <u>recursos</u> [10:50]</p> <p>E10: Primer vaig fer una introducció de Joan Brossa (.) i després faig <u>set</u> grups (.) faig un sorteig per triar els grups perquè Brossa li agradava molt l'atzar i el <u>joc</u> [08:57]</p>
<p>Anàlisi del codi: La introducció a l'aula ha de ser diferent d'un altre contingut de llengua o de literatura, ja que no es pot presentar o ensenyar només, sinó que necessita una explicació i models previs que done el docent perquè els alumnes accepten la introducció d'aquest concepte que és abstracte per a ells i siguin capaços de poder crear, a continuació, els seus poemes experimentals.</p>	

Interdisciplinarietat (INTER)	<p>E1: Algun any hem fet hem fet el (x) projecte de::: de creació poètica eh::: de poesia visual:::l (.) amb la professora::: d'<u>art</u> de l'escola [18:00]</p> <p>E2: Aquí tenim llengua (.) tenim pintura (.) tenim £ escultura (.) tenim fins i tot <u>música</u> [13:52]</p> <p>E4: Se pot treballar perfectament amb l'assignatura de plàstica [07:35]</p> <p>E5: En este moment (.) en este moment que estem en la (x) en el la interdisciplinarietat ↑total [22:51]</p> <p>E7: Si per *supost de tot eh::: sempre (.) eh::: i (x) sobretot l'aspecte <u>transversal</u> [09:33]</p> <p>E9: Te pots trobar que el treball que demanes és de plàstica [18:28]</p>
<p>Anàlisi del codi: Els docents que han sigut entrevistats creuen en la interdisciplinarietat de diverses arts per a arribar a la poesia experimental. És important la formació, col·laboració i coordinació de docents i departaments per a poder arribar a aquesta creació poètica experimental en la qual s'interrelacionen diverses arts.</p>	

Creativitat (CREA)	<p>E2: Deixen anar una mica la creativitat [02:53] E2: Jo penso que sí::: (.) sobretot pel tema de la creativitat i més el batxillerat que no que no hi ha £ perdó de creativitat [18:06] E4: La literatura jo crec que ha de ser també (.) una part m-creativa [08:44] E10: Per tot això que fomenti la reflexió (.) l'esperit crític (.) <u>la creativitat</u> [11:20] E11: Sempre en en creativitat ?no (.) també <u>això</u> ha contribuït [04:20] E11: La creativitat (.) i el domini lingüístic és eh::: (x) és més complicat [26:33] E11: Tens exemples des de (.) un dibuixet (.) a::: una creativitat a gran escala [26:44] E11: Tindre molt clar (.) que la creativitat (.) que tenen els alumnes (.) és un <u>diamant</u> per (x) per polir [42:30]</p>
<p>Anàlisi del codi: El concepte de creativitat és molt important quan es parla de creació. És una de les qualitats que cal desenvolupar en l'alumnat de secundària i no sempre és fàcil. En el cas de la poesia experimental és un bon recurs per a poder eixamplar la creativitat de l'alumnat.</p>	

Docent (DOC)	<p>E1: De poesia experimental (.) eh::: m'interessa molt (.) m'agrada em sorprèn [14:38] E1: Vas estirant el fil (.) i van entenen coses [19:44] E1: >Primer< que <s'introdueixen ells> [21:33] E2: Una cosa és aquesta (.) i l'altra és que <u>intervinguin</u> altres professors ?val [13:59] E2: Fins i tot a mi (.) em deixen una mica sorpresa sempre ?no [20:14] E4: *Bueno *pues que siguen agosarats (.) i que::: (x) *hi ha que fer coses diferents també [09:43] E5: @ El docent::: té igual que li agrade o no li agrade (.) ha de fer-ho [22:39] E6: Com que no ho sabem (.) @ no ho fem [07:11] E10: I des de l'<u>alegria</u> (.) i l'en- l'<u>entusiasme</u> (.) podran transmetre aquesta passió per la poesia [12:52] E11: Eres <u>tu</u> qui coneix al teu grup [38:46]</p>
<p>Anàlisi del codi: En el cas dels docents entrevistats tots tenen interès i valoren la poesia experimental, però entenen que no és el cas de tots els docents de llengua i literatura, no obstant això els animen a experimentar amb el gènere i que s'engresquen a portar-lo endavant a les seues aules.</p>	

Cada mapa conceptual té el mateix color assignat prèviament per a ser més visual. Així doncs, en les figures de sota es poden trobar les relacions següents:

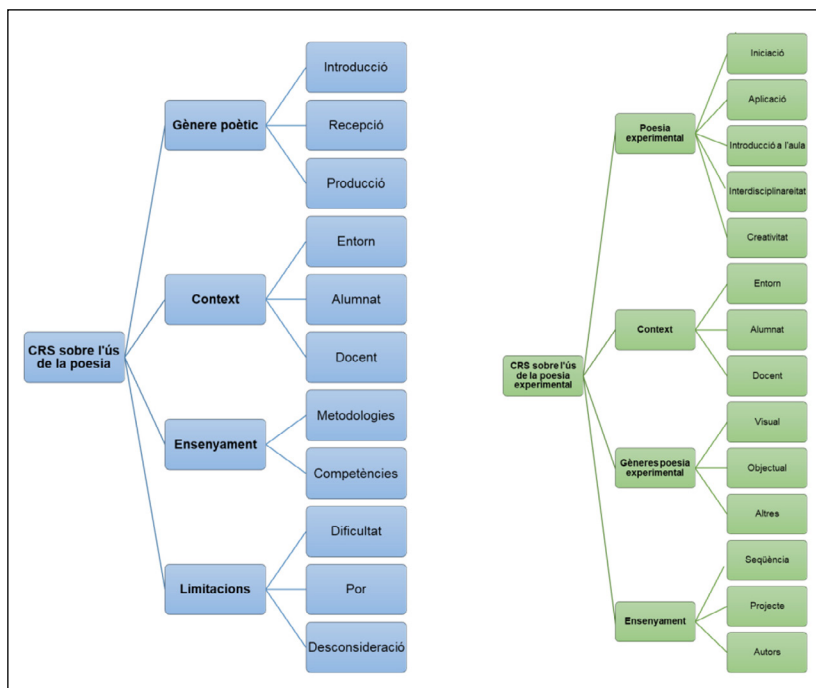


Figura 2. Mapes conceptuals de l'anàlisi categòrica referent als CRS dels docents de llengua i literatura sobre l'ús de la poesia i la poesia experimental.

Una vegada exposades les dades de l'anàlisi anterior, a partir de les entrevistes que s'han realitzat als docents de Secundària, amb la indicació de les seues categories i codis, es passa tot seguit a presentar-les i interpretar-les. El text que s'exposa correspon a una anàlisi qualitativa de les dades i, per a una millor claredat dels resultats, estaran relacionades amb els dos blocs de l'anàlisi anterior. Així doncs, l'informe versa sobre el bloc CRS al voltant de l'ús de la poesia i sobre el bloc CRS, pel que fa a l'ús de la poesia experimental.

Seguint l'entrevista, els docents han proporcionat informació rellevant sobre els seus CRS sobre l'ús de la poesia en les aules de Secundària. Algunes de les qüestions i conceptes que més s'han repetit són el concepte del *gènere* poètic i el que és per a ells aquest gènere, com l'introdueixen a les aules de Secundària per a fer-lo atractiu i creatiu per al seu alumnat i com el treballa cadascú en la seua aula, en aquest cas la majoria treballen els aspectes formals de la poesia i analitzen textos de tota classe: medievals i

actuals; també parlen el context en el qual imparteixen les seues classes de poesia, ja que és divers segons el tipus d'ensenyament (públic o concertat); les diferents metodologies que empren, les quals sempre són creatives i impliquen a l'alumne en el procés d'aprenentatge i creació i com afecten aquestes metodologies a les competències clau del currículum de llengua i literatura catalana i castellana i, per acabar, les diferents desconsideracions que té la societat i el sistema educatiu cap a la poesia, ja que encara existeix la por i la desconsideració, perquè la societat considera que el gènere poètic és el més complicat i difícil d'entendre i de transmetre a l'alumnat.

Seguint les dades obtingudes en les entrevistes, els docents han proporcionat informació rellevant sobre els seus CRS pel que fa a l'ús de la poesia experimental en les aules de Secundària. Alguns dels conceptes que més s'han repetit són tot allò que envolta la poesia experimental, què és per a ells, com la introdueixen en l'aula i com s'hi s'han iniciat els mateixos docents. Un dels conceptes que més es repeteixen i que més interessant els resulta és la *creativitat* i com la poden desenvolupar els alumnes a partir de la poesia experimental i com és el seu procés a l'aula, ja que cal ensenyar l'alumnat, perquè no són coneixedors d'aquest tipus de poesia. Per això és tan important el context en el qual es desenvolupa i els membres del sistema educatiu que hi participen, tant la participació de l'alumnat com l'èmfasi del docent per a transmetre aquesta poesia d'una manera motivadora i creativa al seu alumnat; els diferents gèneres de poesia experimental que més experimenten a l'aula els docents i els alumnes i, finalment, la manera de dur endavant i fer la poesia experimental en les aules i els autors experimentals que més destaquen a l'ESO i el Batxillerat.

4. Conclusions

Comptat i debatut, es pot concloure que la nostra investigació ha donat resposta a la pregunta d'investigació principal que havia donat lloc a aquesta investigació, ja que, a partir de les entrevistes realitzades, s'ha demostrat que els docents de Secundària consideren que la poesia experimental pot ser un instrument útil per a desplegar la creativitat literària i artística del seu l'alumnat

adolescent i tenen en compte les possibilitats que ofereix la interrelació de les arts en diversos gèneres literaris, especialment en poesia, ja que açò fa desenvolupar la creativitat de l'alumnat en tots els seus vessants. Aquestes afirmacions s'han extret a partir de les seues creences sobre experimentar amb el gènere poètic i la interrelació d'arts en la poesia experimental, com queda demostrat amb l'anàlisi i els resultats de la recerca.

A partir de les entrevistes, s'ha confirmat que és essencial la tasca del docent per a ensenyar el gènere poètic, ja que necessita una preparació prèvia i estar al dia en l'ensenyament. A més, s'han proporcionat exemples de l'ús de poesia i de poesia experimental i metodologies que utilitzen els docents entrevistats per a ser un model per a la resta del professorat de llengua i literatura.

Els docents entrevistats han donat a conèixer les diferents metodologies per a la introducció de la poesia en general, i l'experimental en particular que utilitzen i sempre abandonant el vessant més teòric per a donar importància a la creació i la creativitat de l'alumnat, ja que per a ells l'alumne ha de formar part del procés d'aprenentatge i de creació. A més, amb l'explicació que fan dels projectes i activitats que realitzen, plantegen models i idees creatives per a altres docents sobre l'ús i utilitat que ells donen a la poesia i a la poesia experimental a les aules de Secundària.

5. Bibliografia

- Arbeláez, M. C. i Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana *Educación y Cultura*. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- Birello, M. i Sánchez-Quintana, N. (2014). Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio? Dins: J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró i L. Fraga (coord.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposi internacional. Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Blanchet, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales: datos, observación, entrevistas, cuestionario*. Narcea.
- Bordons, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania*, 49, 45-60.

- Bordons, G. i Ferrer, J. (2009a). Estratègies didàctiques per treballar la poesia a l'aula. Dins: G. Bordons (coord.). *Poesia i educació. D'internet a l'aula* (p. 27-50). Graó.
- Bordons, G. i Ferrer, J. (2009b). Introducció. Dins: G. Bordons (coord.). *Poesia i educació. D'internet a l'aula* (p. 7-13). Graó.
- Clopés, J. (2020). *Joan Brossa a l'aula: de la creació a la reflexió* [tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/672492>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill.
- Echegoyen, Y. i Martín, A. (2021). Creatividad y ecofeminismo en la formación de maestros. Análisis cualitativo de cuentos digitales. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.15290>
- Ferrando, B. (2014). Espacios y territorios de la poesía visual. *Tintas*, 253-267. <https://doi.org/10.13130/2240-5437/3850>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. i Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). Mc Graw Hill Education.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. Dins: T. A. van Dijk (ed.). *Handbook of discourse analysis*, vol. 3 (p. 25-34). Academic Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Morón, E. (2016). ¿Maestros y poesía?: reflexiones en torno a la formación poética de los estudiantes de Magisterio. Dins: A. Díez, V. Brotons, D. Escandell i J. Rovira (eds.). *Aprenentatges plurilingües i literaris. Nous enfocaments didàctics* (p. 736-740). Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Oltra, M. A. (2015). Educación intercultural, diversidad y creatividad en el aula a través del teatro: los títeres. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 167-182. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51043
- Pardo, M. i Munita, F. (2021). Resignificar la poesía en las aulas de Secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 195-204.
- Petschen, S. (2013). *El arte de dar clases. Experiencias de los autores de libros de memorias*. Plaza y Valdés.
- Riba, C. (2014). *Mètodes d'investigació qualitativa. L'observació participant i no participant en perspectiva qualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya. http://cv.uoc.edu/annotation/475364da13fc487b002fb9218ade5ca9/487521/PID_00212200/modul_2.html

- Rodríguez, C., Durán, C. i Ribas, T. (2022). La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística. *Tejuelo*, 35(2), 103-136.
- Ryan, G. W. i Bernard, H. R. (2003). Data management and analysis methods. Dins: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials* (p. 259-309). Sage.
- Serrano, M. i Nafría, B. (2014). Creatividad en la educación, educación en la creatividad. Claves para hacer de la creatividad un hábito. *Cuaderno Faros*, 8, 11-19.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Test of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests. Forms A and B – Figural Tests, Forms A and B*. Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1990). *Torrance Tests of Creative Thinking. Manual for Scoring and Interpreting Results. Verbal, Forms A and B*. Scholastic Testing Service.
- Villalba, E. (2017). Critical Thinking in Relation to Creativity. Dins: P. Peterson, E. Baker i B. McGaw (eds.). *Encyclopedia of Creativity* (p. 323-325). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.06160-5>

Índex

Introducció	9
-------------------	---

BLOC I: ART I SOCIETAT

1. Prácticas artísticas integradoras: metodologías conceptuales, motivacionales y procedimentales	17
1. Introducción	17
2. Talleres inclusivos	18
2.1. Cocinando letras	18
2.2. Ciudadanía activa	19
3. Metodologías aplicadas	21
3.1. Metodologías conceptuales, motivacionales y procedimentales	23
4. Conclusión	25
5. Bibliografía	26
2. La mentira deconstruida: el <i>fake</i> artístico como herramienta de alfabetización mediática crítica	29
1. Dos conceptos en disolución: <i>ficción</i> y <i>veracidad</i>	29
2. Generación Z y medios de información	31
3. El <i>fake</i> como estrategia creativa y de educación mediática en la formación de maestros	33
3.1. Valoración de la experiencia	37
4. Epílogo, la respuesta del oráculo	39
5. Bibliografía	40

3. El libro de artista como metáfora de la naturaleza: un proyecto docente colaborativo.	41
Bibliografía	52

BLOC II: CREATIVITAT I EDUCACIÓ LITERÀRIA

4. El mestre és la tradició.	55
Bibliografía	64
5. Eina mort aviva: una aproximació als tallers de (lecto)escriptura creativa.	65
1. Introducció	65
2. Entenc per llibertat la tria personal de les traves.	66
3. Fem una cartografia d'impossibles	71
4. Resultats i avaluació	72
5. Bibliografía	74
6. Videopoesia i reflexió social: anàlisi d'un projecte creatiu per a la formació de mestres	75
1. Introducció	75
2. De la poesia a la videopoesia	76
2.1. La poesia en contextos educatius	76
2.2. Videopoesia i educació.	77
3. Objectius.	79
4. Metodologia	79
4.1. Disseny de la investigació	79
4.2. El projecte interuniversitari «Videopoesia i ODS»	80
5. Resultats	81
6. Discussió.	84
7. Conclusions	85
8. Bibliografía	86
7. Mediación de la literatura a través de las <i>multiliteracies</i> : del sentido pedagógico a la reflexión crítica en profesores en formación	89
1. Introducció	89
2. Enfoque teórico y contextualización de la propuesta	89
2.1. Pedagogía de las <i>multiliteracies</i> en aulas vulnerables: posibilidades de creación e integración	91
2.2. La pedagogía de las <i>multiliteracies</i> y el nuevo lector	93
3. La propuesta: desafíos y alcances para la implementación de las <i>multiliteracies</i> desde la Formación Inicial Docente	94

3.1. Interpretando a través del género <i>post</i> de Instagram.	95
3.1.1. Sobre el proyecto «Historias de migrantes»	95
3.2. Vivenciando la literatura a través de la multimodalidad.	97
3.2.1. Sobre el proyecto «Viaje al sur»	97
4. Conclusión: del sentido pedagógico a la reflexión crítica dentro del enfoque de las <i>multiliteracies</i>	99
5. Bibliografía	99

BLOC III: PATRIMONI LITERARI,
POESIA EXPERIMENTAL I FORMACIÓ

8. La meva Mercè i altres contes. Una mirada a la infantesa	105
1. Preàmbul	105
2. Marc teòric: tot ja es troba en la infantesa.	108
3. Comunitat educativa: incorporar la veu de Rodoreda a Primària	111
3.1. Activació a les aules	112
3.2. Recepció i mediació lectora	114
3.3. Llenguatges expressius	117
3.4. Nous relats per al segle XXI.	119
4. Conclusió	121
5. Bibliografia	123
9. De <i>Flors i viatges</i> a <i>Viatges i flors</i> : creació a partir de Mercè Rodoreda	127
1. Flors i viatges de Cabosanroque	127
2. Proposta didàctica: de <i>Flors i Viatges</i> a <i>Viatges i flors</i>	128
2.1. Participants	129
2.2. Metodologia.	129
2.3. Desenvolupament	130
3. Resultats	131
3.1. Tasques grupals	132
3.2. Composició dels poemes.	132
3.3. Valoració de l'experiència	134
3.3.1. Perfil lector dels enquestats	134
3.3.2. El concepte de <i>guerra</i>	134
3.3.3. La creativitat.	135
4. Conclusions i enllaç amb l'inici	137
5. Bibliografia	138

10. Creences sobre creativitat i poesia experimental en docents de Secundària	141
1. Pensament docent i ensenyament de la poesia	141
2. Disseny de la investigació	143
2.1. Preguntes d'investigació de la recerca	143
2.2. Contextualització	144
2.3. L'entrevista semiestructurada com a instrument de recollida de dades	145
2.4. L'anàlisi de contingut com a mètode d'investigació	146
3. Anàlisi i resultats	146
4. Conclusions	152
5. Bibliografia	153

Creació i compromís social a l'educació literària i artística

Aquest llibre recull les aportacions derivades del projecte R+D+i *Poètiques liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social* (POLICREA) (PID2019-104628RB-I00). En un món de canvis constants, les disciplines artístiques es difuminen en un entorn d'heterogeneïtat i híbridesa, i sorgeixen nous interrogants que cal abordar des del punt de vista educatiu a partir d'un concepte clau: la creativitat.

A través de deu capítols agrupats en tres blocs, es destaca la importància de la creativitat i la interdisciplinarietat com a eixos transformadors de l'educació. El primer bloc, «Art i societat», presenta propostes d'educació artística amb un fort compromís social en diferents contextos, explorant temes com ara la crisi climàtica i els canvis digitals. El segon, «Creativitat i educació literària», examina diverses experiències que connecten aquests dos conceptes, tant des de les potencialitats de la reescriptura com des de la connexió entre el fet creatiu i el pensament crític. El tercer bloc, «Patrimoni literari, poesia experimental i formació», explora el paper de la literatura i la creativitat en l'educació primària, secundària i batxillerat, tot oferint noves aproximacions als autors patrimonials i a la poesia experimental.

D'aquesta manera, és una obra que subratlla la rellevància de la creativitat i la interdisciplinarietat com a eines crucials per abordar els reptes de la societat contemporània i promoure l'aprenentatge significatiu, plantejant propostes concretes i inspiradores per a docents i estudiants.

Julieta Torrents i Sunyol. Doctora en Didàctica per la Universitat de Barcelona, especialitzada en Educació Lingüística i Literària tant en la investigació com en la docència. És membre dels grups de recerca POCIÓ (Poesia, Art i Educació) de la Universitat de Barcelona i Geografies Literàries de la Universitat de València.

Elisabet Contreras Barceló. Professora lectora al Departament d'Educació Lingüística, Científica i Matemàtica de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. El seu àmbit de recerca i docència és l'educació literària i la didàctica de la literatura. És membre del grup de recerca consolidat POCIÓ (Poesia, Art i Educació) i membre del grup d'innovació docent en Didàctica de la Llengua i la Literatura (GIDC-DLL).

Glòria Bordons de Porrata-Doria. Doctora en Filologia Catalana i llicenciada en Història de l'Art, és catedràtica emèrita de la Universitat de Barcelona. Ha estat investigadora principal del grup de recerca POCIÓ (Poesia, Art i Educació) i impulsora de www.viulapoesia.com. És especialista en l'obra de Joan Brossa, sobre la qual ha escrit llibres, articles i antologies, a més de prologar-lo i editar-lo.

