

La poesia en la quotidianitat mitjançant la realització d'una ruta literària amb alumnat de 1r d'ESO

Clara Comas Barenys*

Mia Güell Devesa**

Resum

L'article es proposa explorar quina percepció de la poesia tenen els adolescents i comprovar com podem aconseguir que sigui més present en el seu dia a dia a partir de la realització d'una ruta literària i d'un taller de creació poètica amb alumnat de 1r d'ESO. La metodologia utilitzada és mixta i segons els resultats s'ha pogut determinar que no és efectiu parlar de poesia en genèric, que l'alumnat respon pensant en poemes concrets i que, quan comprenen els poemes, en gaudeixen. D'altra banda, els resultats corroboren la importància de l'aprenentatge vivencial i de l'acompanyament del professorat durant el procés d'interpretació, així com del seguiment acurat de les activitats plantejades, sobretot en el cas de fer-se amb grups cooperatius, per tal que el treball sigui equitatiu. La recerca també permet concloure que el joc i la utilització de recursos externs són una gran eina per estimular la creativitat i la pràctica de l'escriptura, i que és necessari oferir espais de qualitat, cuidats i d'autovalidació per afavorir la creativitat i reforçar l'autoestima de l'alumne.

Paraules clau

Poesia, quotidianitat, adolescents, ruta literària, escriptura creativa, vivencialitat

Recepció original: 11 de maig de 2023

Acceptació: 22 de juny de 2023

Publicació: 30 de juny de 2024

Introducció

Aquest article té com a objectiu determinar quina relació mantenen els adolescents amb la poesia des de la seva quotidianitat. Les activitats s'han vertebrat a través d'una unitat didàctica (UD) anomenada «Porta a porta de poesia» amb l'alumnat de primer d'ESO d'un institut de Barcelona. El projecte s'ha centrat, principalment, en les tasques de construcció d'una ruta poètica virtual pels barris de Sant Andreu de Palomar i la Sagrera basades, per una banda, en la investigació i la creació dels punts del recorregut i, per l'altra, en la reflexió i el debat sobre el fet poètic i les seves interpretacions que ha derivat en la creació de micropoemes relacionats amb llocs del barri on s'ubica el centre significatiu per a l'alumnat. El resultat final és un mapa literari de Sant Andreu de Palomar i la Sagrera que inclou tant poetes i poemes històrics com poemes creats pels mateixos alumnes.

(*) Clara Comas Barenys disposa del màster en Formació del professorat, especialitat en llengua i literatura catalana i castellana (Universitat de Vic). Llicenciada en Lingüística (Universitat de Barcelona). Llicenciada en Periodisme (Universitat Ramon Llull). Treballa al portal educatiu www.thevillagenetwork.co. ORCID: -. Adreça electrònica: claracomas@gmail.com

(**) Mia Güell Devesa és doctora en Traducció, Llengües i Literatures per la Universitat de Vic. Professora del Departament de Filologia i Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UVic-UCC. Membre del grup de recerca en lingüística aplicada, didàctica i literatura GLOSSA. ORCID: 0000-0002-1436-9445. Adreça electrònica: mia.guell@uvic.cat

La concepció d'aquesta recerca parteix de la convicció que es pot transmetre la poesia d'una forma més propera a la que es fa habitualment a les aules, per tal que els adolescents puguin acabar percebent-la com una eina d'expressió útil i a l'abast, en què puguin associar allò que diu amb allò que senten i no tant com un gènere aliè i encotillat.

El treball parteix del plantejament de les qüestions següents:

Taula 1. Preguntes i objectius de la recerca

Preguntes de recerca	Objectius
Quina percepció té l'alumnat de secundària de la poesia?	Investigar la percepció que té l'alumnat de secundària de la poesia.
Com descriuen la poesia?	Realitzar un taller de poesia amb l'alumnat de 1r d'ESO i construir conjuntament una ruta literària pel seu barri.
Com canvien les actituds vers la poesia a partir de la realització d'una ruta poètica i d'un taller de poesia?	Valorar com canvia la seva actitud vers la poesia després de fer la ruta.
Com podem aconseguir que la poesia connecti més amb els seus interessos?	Posar en pràctica la lectura i l'escriptura creativa, centrant-nos sobretot en l'expressivitat.
Com podem fer que la poesia sigui més present en el seu dia a dia?	

Font: Elaboració pròpia

Marc teòric

La importància de la poesia en l'educació i la vivencialitat

La poesia, la necessitat d'imaginar, de crear, és tan fonamental com la de respirar. Respirar és viure i no evadir-se de la vida. Ordine, *La utilidad de lo inútil*, p. 15

Ordine es posiciona a favor de tots aquells sabers aparentment inútils, però que en realitat són ben importants i necessaris per a la vida i el desenvolupament de les persones: la utilitat dels sabers inútils es contraposa radicalment a la utilitat dominant que, en nom d'un exclusiu interès econòmic, mata de forma progressiva la memòria del passat, les disciplines humanístiques, les llengües clàssiques, l'ensenyament, la lliure investigació, la fantasia, l'art, el pensament crític i l'horitzó civil que hauria d'inspirar tota activitat humana. En l'univers de l'utilitarisme, en efecte, un martell val més que una simfonia, un ganivet més que un poema, una clau anglesa més que un quadre: perquè és fàcil fer-se càrrec de l'eficàcia d'un estri mentre que costa cada vegada més entendre per a què poden servir la música, la literatura o l'art (Ordine, 2013, p. 11–12).

I aquí és on ha de ser present i intervenir l'educació, per ajudar en la reapropiació de tot el que aquest univers utilitarista vol fer esborrar i per recordar que la poesia és un gènere completíssim i fonamental en la formació de les persones perquè és,

sin duda, el género literario que ofrece más posibilidades para explorar, usar en múltiples registros y ampliar el lenguaje, expresando y recibiendo lo que vemos, soñamos, pensamos o sentimos de una manera muy diferente a como lo hacemos en una conversación cotidiana, en una información periodística o, incluso, en un relato. (Cerrillo, 2013, p. 144)

Cal que l'alumnat rebi una bona formació poètica i que hi pugui accedir amb facilitat i això s'aconsegueix perquè el docent està convençut de «l'important paper que, encara, pot jugar la poesia en l'educació de la sensibilitat i de la intel·ligència, si prioritzéssim aquestes vivències a les aules, podríem contribuir a augmentar el nombre de lectors de poemes» (Prats, 1994, p. 140). Segons l'autora, tots els estudiants haurien de tenir ocasió de viure experiències gratificants d'acostament a la poesia, «ja que qui no ha experimentat el plaer de jugar amb els mots i els ritmes, qui no ha descobert que la paraula feta poesia permet tocar amb la punta dels dits les veritats més amagades de l'experiència humana, qui no ha copsat que a la paraula poètica res no li és aliè i que ens convida a reconstruir el món des d'una mirada emotiva, poc podrà engrescar els altres acostar-s'hi» (Prats, 1994, p. 142).

Zaldívar (2017) conclou que l'aprenentatge poètic, perquè sigui significatiu, cal que sigui vivencial i no tan teòric o memorístic; i també defensa que activitats com l'escriptura creativa i la lectura de poetes contemporanis, amb què l'alumnat s'hi pot sentir més identificat, són eines que cal fomentar per aconseguir que la relació amb la poesia estigui més vinculada a les seves realitats personals. És per això que les activitats de la ruta que es presenta han estat concebudes de manera que fossin el més vivencials possible.

En aquesta mateixa línia, Georges (1996) defensa que el llenguatge poètic ens retorna a un llenguatge més primitiu, més vivencial, més corporal, més musical, que ens permet comprendre coses que d'una altra manera no és possible i dir coses que s'escapen al llenguatge. També fa referència al dir sense dir, a expressar-se guardant, però, alguna cosa per un mateix tan necessari en l'etapa de l'adolescència, en la qual es busca l'expressió, però preservant allò que és íntim.

Geografia emocional i protagonisme actiu

La geografia, igual com passa en d'altres disciplines, expressa emocions i aquest fet es fa evident, per exemple, a partir del que es desprèn de l'escriptura que relaciona la gent i els llocs (...). L'espai esdevé lloc i la construcció social dels llocs es vehicula mitjançant una lectura de la càrrega emotiva, estètica i simbòlica que li és pròpia (Soldevila i San Eugenio, 2012, p. 984)

Els autors citats argumenten que treballar la vinculació als llocs des d'aquesta perspectiva i, tenint en compte el seu potencial emocional, ens «pot ajudar a entendre molt millor d'on venim, què hem estat, qui som... I ho farà d'una manera amena si relacionem els espais urbans, rurals, museístics, els lligats amb fets històrics, etc., amb fragments literaris que els revisquin (Soldevila i San Eugenio, 2012, p. 983).

Perquè som qui som en relació als llocs i, posar-los en valor, és posar-nos en valor a nosaltres mateixos. Cal prendre consciència, doncs, de tots aquests indrets que habitem de forma quotidiana, estimar-los i apreciar-ne el seu valor atès que, tal com diu Perejaume (2015), no es tracta d'admirar i amarar-nos d'emoció només mirant i descobrint indrets llunyans, idíl·lics, recòndits, exòtics, sinó d'apreciar, estimar, emocionar-nos amb els paisatges que formen part del nostre dia a dia, és a dir, de «festejar el lloc concret i minúscul, allà on pesem.» (Perejaume, 2015, p. 14).

Quant a la concepció d'un itinerari poètic, Ramos i Prats (2021) defensen la gran utilitat de les rutes com a eina de formació literària i les «enormes possibilitats formatives d'aquest instrument didàctic» (Ramos i Prats, 2021, p. 100). Alguns dels arguments que esgrimeixen en favor d'aquest gran potencial són el fet que la ruta planteja una nova mirada envers el paisatge. D'altra banda, pel que fa a la implicació de l'alumnat, els autors argumenten que, en la concepció d'aquests itineraris, «han d'assumir un protagonisme rellevant en el seu procés de preparació i execució» i «en la mesura que l'alumnat adopta un paper actiu (preparant les etapes de la ruta, llegint els textos, comentant-los, etc.) es potencia la seva competència comunicativa» i, això, permet «fer un veritable treball col·laboratiu de creació» (Ramos i Prats, 2021, p. 102).

L'increment de la competència comunicativa gràcies al potencial de les rutes literàries com a eina educativa és també un dels arguments principals que defensen Romero i Trigo (2012). Segons ells, «si pretendemos acercar los textos universales al aula, debemos proporcionar oportunidades de aprendizaje en las que los alumnos se enfrenten a experiencias comunicativas reales e integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje» (Romero i Trigo, 2012, p. 64). D'altra banda, també destaquen la necessitat del treball interdisciplinari i el seu potencial en l'ensenyament-aprenentatge de la literatura.

Aprendre escrivint i escriure com a procés, no com a producte

L'altre vessant que s'explora en aquest treball és la producció escrita, la poesia, per expressar les emocions i vincular-se amb l'entorn més quotidià.

Cerrillo (2003) posa molt d'èmfasi en la importància, a nivell didàctic, d'aprendre a escriure escrivint i de fer un treball conjunt, i no separat, de l'escriptura i la lectura, per treure'n el màxim potencial educatiu. També subratlla la importància de prioritzar l'expressió per sobre de la correcció, i la necessitat de diferenciar molt bé aquestes dues fases i potenciar primer el treball creatiu i, posteriorment, treballar la forma.

Hi ha molts autors que defensen aquesta mateixa idea del treball de l'escriptura en diverses capes, primer buscant l'expressió i després treballant la forma i la correcció, com el treball d'elaboració d'una figura de fang, que se li va donant forma pas a pas.

Cameron (2015) és una de les grans impulsores de la idea de concebre l'escriptura com a procés i no com a producte. En els seus treballs se centra a donar eines i recursos per eliminar la pressió del moment de posar-se a escriure i deixar de banda la idea que el que fem ha de ser, d'entrada, un producte perfecte i acabat. La consigna és: «Escriu, sempre pots canviar-ho (...), després hi ha la sala de muntatge» (Cameron, 2015, p. 179), o, com assegura Kohan, «res es controla en aquesta primera etapa de l'escriptura. Confiar en lloc de controlar és l'actitud que dona millors resultats» (Kohan, 2013, p. 48), «la tasca de correcció és posterior a la de producció. Si corregeixes mentre escrius, et bloquejaràs, no t'exigeixis perfecció ni una obra definitiva. Simplement escriu» (Kohan, 2013, p. 90).

Perquè això sigui possible, però, calen diversos elements. D'una banda, l'amor com a base de l'acompanyament i saber transmetre aquest amor a l'alumnat. L'amor és l'únic que hi ha de veritat, és el que fa que es deixi de banda el producte final i s'escriui simplement. Cal una validació, un permís per a l'acompanyament. Treballar aquest permís

implica desprendre's de la idea que allò que es diu, allò que s'escriu, hauria de ser diferent, és acceptar que el que es diu està bé tal com està. L'artificialitat afecta la veu literària i, per defecte, l'ànima (Cameron, 2015).

El primer pas és descobrir la pròpia veu i esperar que surti. Així és com es pot aconseguir que el full en blanc deixi de ser un espai massa solemne i passi a ser agradable. Posteriorment hi haurà temps per al retoc i la reescriptura. Des d'aquesta perspectiva es pot ser testimoni del propi impuls creatiu (Kohan, 2013). Cal compromís amb la veritat, un pacte íntim, ineludible i insalvable de l'escriptor. S'ha d'escriure de manera espontània allò que passa, respectant l'impuls emocional a què feia referència Kohan. Si s'afavoreix amb una atmosfera adequada a l'aula, en un espai agradable i el coratge que comporta la sinceritat, es pot aconseguir (King, 2018).

Joc, finestres, metàfores i paraules

Escriure ha de ser una activitat suficientment àmplia, espaiosa i distesa per a contenir la multiplicitat d'una vida completa. El fet d'escriure ha de ser lúdic (Cameron, 2015). Es tracta de trobar les paraules del nostre món intern i vehicular-les per contactar amb el que sentim i, així, poder-ho escriure,

prendre consciència dels propis camps semàntics i descobrir on et porten. Les guspies que salten al fregar-se unes (paraules) amb les altres produeixen una flamarada il·luminadora o un incendi. Les paraules generen imatges, les imatges paraules perquè, en definitiva, moblem el nostre món narratiu o poètic amb paraules. (Kohan, 2013, p. 108)

Sunyol (2015) esgrimeix el concepte «finestres» per referir-se als recursos, trucs, elements que fan la funció d'accés, tant cap a l'exterior com cap a l'interior, i que generen les guspies creatives citades anteriorment per Kohan: «una finestra és un devessall d'informació i d'elements que ben processats poden posar a sobre la taula o sobre el paper infinitat d'històries, situacions, arguments i personatges (...), pot ser qualsevol element que doni entrada a un món exterior ple d'estímul» (Sunyol, 2015, p. 7). L'autor proposa una extensa varietat de recursos creatius per a treballar la producció escrita, entre els quals la metàfora. La metàfora com un element que no només és propi de l'imaginari poètic, sinó indestruïble del nostre llenguatge quotidià, del pensament i l'acció. «El nostre sistema conceptual ordinari, en termes del qual pensem i actuem, és fonamentalment de naturalesa metafòrica» (Lakoff i Johnson, 1986, p. 39).

King (2018) defensa la paraula com la gènesi de l'escriptor i la necessitat de nodrir contínuament el vocabulari per disposar de les eines necessàries per a escriure. Considera, en sintonia amb Kohan (2013) i Sunyol (2015), que és important respectar l'espontaneïtat del llenguatge, com un acte de sinceritat i respecte cap a la manera més genuïna i quotidiana d'expressar-se: «La primera regla del vocabulari és fer servir la primera paraula que se t'hagi ocorregut, sempre i quan sigui l'adequada i doni vida a la frase» (King, 2018, p. 129).

Metodologia de la recerca

Segons Hernández, Fernández i Baptista (2003), la recerca mixta, que és la metodologia aplicada en aquest treball, representa la màxima integració entre l'enfocament qualitatiu i el quantitatiu, a la vegada que inclou els avantatges d'ambdós mètodes.

Com ja s'anunciava a la introducció, la recollida de dades s'ha dut a terme a les aules de 1r d'ESO d'un centre públic situat al barri de Sant Andreu de Palomar de Barcelona, limitant amb el de la Sagrera. Pel que fa a l'observació a l'aula, els participants han estat el conjunt de 1r d'ESO, un total de 87 alumnes, ja que s'ha implementat la UD en els quatre grups classe.

En primer lloc, a l'inici del procés es van dur a terme dues entrevistes qualitatives a dos grups focals inicials, formats per quatre alumnes respectivament, tot ells de 1r d'ESO, per tal de conèixer què representava per a ells la poesia i quina percepció en tenien. A continuació, durant la implementació de la UD al centre de pràctiques, es van recollir dades d'observació a l'aula. Després, un cop realitzada la ruta i la UD finalitzada, es van fer les entrevistes individuals a sis dels vuit alumnes que havien participat en els grups focals inicials (hi havia dos alumnes que no van assistir a classe aquell dia). Finalment, es va dur a terme una validació de la ruta per part d'experts per tal que valoressin l'efectivitat tant de la creació del mapa com de les activitats fetes com a eines per apropar la poesia a l'alumnat d'ESO des de la seva quotidianitat.

Pel que fa a les agrupacions, es va tenir en compte la diversitat dels integrants. En cadascun dels grups, respectivament, hi havia un parell d'alumnes catalanoparlants, un d'ells amb un rendiment escolar una mica més alt i l'altre, amb un rendiment mitjà; d'altra banda, hi havia un tercer alumne nouvingut, amb dificultats d'expressió en llengua catalana, però que podia parlar perfectament en castellà i, finalment, un quart alumne amb Pla Individualitzat.

Eines de recollida de dades i anàlisi

Entrevistes als grups focals

Les entrevistes van ser enregistrades amb gravadora i es van fer a partir del guió següent:

Figura 1. Guió entrevistes grupals

Eina de recollida per a la primera entrevista al grup focal

Data i hora:
Nombre de participants:
Noms dels participants (per ús intern):
Títol de l'arxiu d'enregistrament:
Presentació i introducció per als participants: Soc la Clara Comas Barenys, estudiant de l'especialitat de llengua i literatura catalana del Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació Secundària de la Universitat de Vic. Aquesta entrevista és per conèixer la vostra opinió i els vostres interessos sobre un tema relacionat amb la literatura que estic investigant pel meu treball de final de màster. No us dic el tema perquè la primera dinàmica de l'entrevista consisteix, justament, a descobrir-ho plegats. Així que ben aviat ho sabreu!
Abans de començar, us vull agrair la vostra participació i dir-vos que és una activitat que no s'avalua i que podeu expressar la vostra opinió lliurement, això sí, respectant sempre les opinions dels companys i sense fer servir un llenguatge groller, ni despectiu, envers els altres.
Durada prevista: 25 minuts.
Ús de les dades: les dades enregistrades (notes, gravació de veu, imatges) durant l'entrevista es faran servir de forma anònima (és a dir, sense fer constar els vostres noms en el treball) i exclusivament en el marc del meu TFM.
BLOC 1
L'objectiu d'aquest primer bloc és fer un primer sondeig i veure com conceben ells la poesia i com la descriuen. Començaré mostrant i llegint alguns poemes breus, d'estils diversos. Hi haurà poemes en vers, poemes lliures i poemes visuals. Els mostraré el material, com deia en la introducció, sense dir que l'entrevista va de poesia, per veure què passa, què es genera en l'ambient, quins comentaris surten. Llavors, a partir d'aquí, aniré llançant les preguntes que tinc previstes. Començarem pel text que els cridi més l'atenció i els faré preguntes com per exemple:
• Quin tipus de text creieu que és?
• (si diuen què és un poema) Per què diries que és un poema?
• Què creieu què tenen en comú tots aquests textos que us he mostrat?
• Us agraden?
• (si algú diu que sí) Per què creus que t'agrada aquest text?
• (si algú diu que no) Per què creus que no t'agrada aquest text?
(si surt alguna resposta sobre la comprensió, tipus "no l'entenc")
• Què és el que no entens?
• Et produeix alguna emoció quan el llegeixes?
• Et diu alguna cosa?
• Com l'interpretes? Per què?
BLOC 2
Un cop aparegui la paraula poema o poesia, faré preguntes més concretes relacionades amb els conceptes que vull estudiar amb el meu TFM. Mostro algunes preguntes d'exemple:
• Com definiríeu què és un poema?
• T'agrada la poesia?
• Recordes algun poema que t'hagi agradat?
• Recordes algun poema que no t'hagi agradat?
• Per què?
• De quin tema tractava el poema?
• Què et feia sentir?

Font: Elaboració pròpia

Se'ls mostraven sis tipologies de poemes diferents (vegeu «Resultats de l'estudi»).

Per a l'anàlisi de dades es partia de la categorització següent:

- *Identificació com a poema*: inclou tot el que els entrevistats esmenten sobre si el text és un poema o no amb les argumentacions pertinents.
- *Interpretació més o menys canònica*: engloba comentaris que fan referència a la interpretació. S'utilitza el terme «més o menys canònic» en tant que la interpretació s'apropi més a l'esperada en relació a aquell poema o no.
- *Obstacles per a la interpretació*: recull aquells elements que en dificulten la comprensió, com problemes de vocabulari, falta de referents, etc.
- *Gaudi*: inclou els comentaris que fan referència al nivell de plaer que els genera la lectura o producció de versos.
- *Facilitadors (acompanyament, activació de coneixement previs...)*: emmarca tot el que s'ha pogut identificar com a elements que ajuden a comprendre el text.

Entrevistes individuals

Les entrevistes individuals es van enregistrar també amb gravadora i seguint el guió següent:

Figura 2. Guió entrevistes individuals

1. Després de fer les activitats següents (mirar diferents tipus de poemes, investigar llocs i carrers amb nom de poeta, investigar qui són, cercar un poema seu i interpretar-lo, jugar a fer metàfores i crear micro-poemes, i de fer un mapa poètic conjunt) ha canviat la teva visió del què és la poesia? Sents la poesia més o menys propera/accessible que abans? O igual?
2. Diries que ara la poesia t'agrada més o menys?
3. Tens ganes de llegir o escriure poesia?
4. Tens ganes/curiositat per conèixer altres poetes?
5. Quina és l'activitat que més t'ha agradat i per què?
6. I la que menys?
7. Què t'ha semblat més difícil?
8. I més fàcil?
9. Prefereixes llegir o escriure poesia? O les dues coses?
10. Prefereixes escriure poemes comptant síl·labes o escriure'ls sense comptar? I rimant o sense rimar?

Font: Elaboració pròpia

Primer es va traslladar la informació a una taula Excel, per tal d'analitzar-la bo i establint categories diferents, com en l'altre cas, però posteriorment es va valorar que seria interessant mostrar els resultats d'una forma més gràfica, per la qual cosa es van abocar les respostes en un formulari de Google des d'on s'han generat els gràfics. Tot i que l'entrevista era sense respostes tancades, les respostes obtingudes permetien recollir-les com si fossin respostes d'opció múltiple.

Observació a l'aula

L'observació també es va basar en una metodologia mixta. D'una banda, pel que fa a la part qualitativa, algunes de les respostes eren a través de notes d'observació i a partir de les creacions de l'alumnat. De l'altra, pel que fa a la part quantitativa, es van analitzar les

dades recollides a través de les tasques penjades al Classroom, els mapes creats i les rúbriques d'autoavaluació emplenades pels alumnes, que permetien comprovar qui feia les tasques, penjava els punts i poemes al mapa, responia la rúbrica i els resultats que se n'extreien.

Validació de les rutes

Els dos experts escollits, amb una àmplia trajectòria en aquest àmbit i que gaudeixen del reconeixement d'altres experts qualificats, van ser Glòria Bordons i Llorenç Soldevila, professors de la Universitat de Barcelona i de la Universitat de Vic-UCC respectivament. Un cop finalitzada la ruta, se'ls va enviar tota la informació del projecte i els documents que mostraven les sessions d'implementació de la UD i les quatre rutes creades, així com un recull d'imatges de tot el treball realitzat per tal que valoressin si era un mitjà vàlid per aconseguir els objectius proposats.

Resultats de l'estudi

Entrevistes als grups focals

Per a les entrevistes, es partia de sis poemes de diferent tipologia, identificats cadascun amb un número.

Figura 2. Poemes per a les entrevistes focals

1. Amor imposible Vet aquí que la nit i el dia no s'han pogut enamorar, encara que els agradaria: quan l'una ve, l'altre se'n va! Miquel Descloet	2. Les hores dansen sobre la meua pell i ve la solitud de peus menuts, sense sabates... Maria-Mercè Marçal
3.  Joan Brossa	
4.  Bartolomé Ferrando	5. T'he estimat amb massa paraules. Voldria poder tornar a estimar-te amb una sola paraula. Montserrat Abelló
	6. Rima a largo plazo Te adoraré siempre y me importas un pimiento todavía no riman pero ya rimarán con el tiempo. Ajo

Font: Elaboració pròpia

Pel que fa a la identificació com a poema, els resultats mostren que tots reconeixen el poema u com a poema, ja sigui per la rima o perquè és massa breu per ser una narració. El mateix passa amb el poema cinc. En canvi, tant en el dos com en el tres, en general la resposta no és tan clara ni unànime i, quant al poema quatre, hi ha pluralitat de respostes, malgrat que la tendència és associar-lo amb un dibuix. El poema sis presenta més polèmica perquè la majoria concep que un poema és un text molt més delicat que el de l'exemple.

Si ens centrem en quina interpretació en fan, les dades mostren que la representació de l'u és més unificada i canònica i el consideren fàcil d'entendre, com en els poemes

quatre i el cinc; en canvi, en el cas del dos, les interpretacions són més diverses i allunyades del cànon. El poema tres genera diversitat d'interpretacions, algunes s'aproximen més a l'habitual, però d'altres no arriben a captar l'essència del poema («a mi em transmet que és una pistola i res més»). El poema sis torna a generar opinions molt disperses i, la majoria, s'allunyen del tema principal.

D'altra banda, els obstacles detectats en relació a la interpretació tenen a veure, sobretot, amb el llenguatge. No s'entenen paraules com *solitud*, *menuts* o la frase «me importas un pimiento» i consideren que Ajo, el nom artístic de l'autora, forma part del poema.

Pel que fa als facilitadors, es fa palès que l'acompanyament facilita la interpretació del poema. Que hi hagi un títol, la gestualitat com a acompanyament de la lectura en veu alta o el fet de conèixer Joan Brossa, ajuda a entendre'l.

I finalment, en relació al gaudi, els resultats mostren que la comprensió s'associa al gaudi i, en conseqüència, la dificultat genera l'efecte contrari.

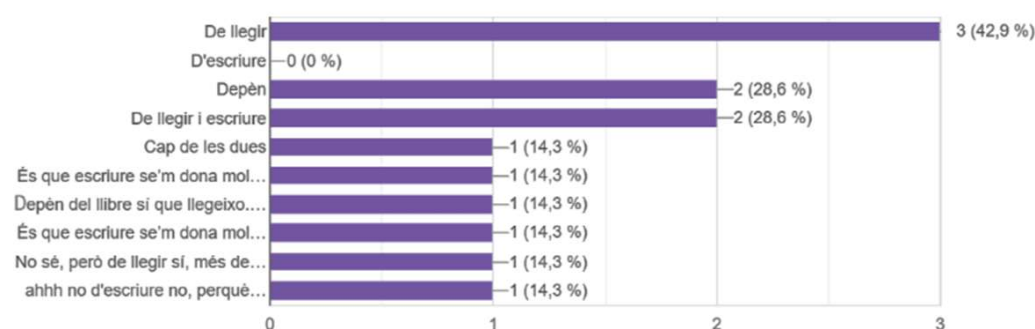
Entrevistes individuals

Els resultats mostren que, després d'haver fet les activitats, senten la poesia més propera i els agrada més o igual que abans. Tenen més ganes de llegir poesia, que no pas d'escriure'n, tot i que com es pot veure en els comentaris, el motiu generalitzat pel qual afirmen que no tenen ganes d'escriure poesia és perquè «se'm dona molt malament» (Taula 1), però, en canvi, quan se'ls pregunta quina activitat de les que han fet els ha agradat més, hi ha un empat entre la d'escriure poemes i la tasca d'investigar (Taula 2).

Taula 1. Resultats de les entrevistes

3. Tens ganes de llegir o escriure poesia?

7 respostes



Font: Elaboració pròpia

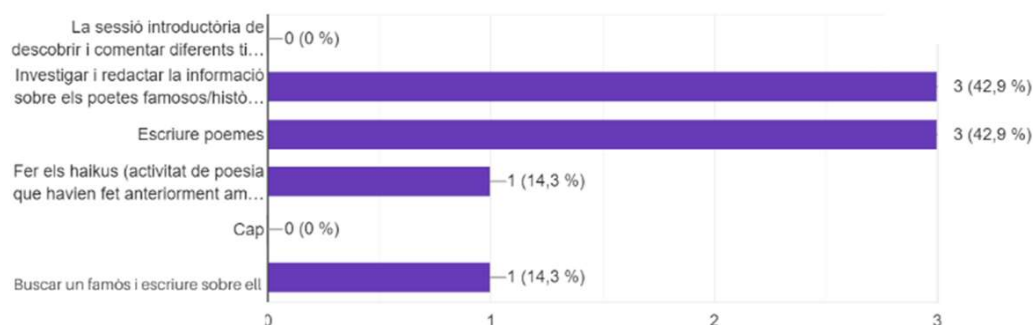
Si, en canvi, se'ls pregunta directament si prefereixen llegir o escriure poesia, les respostes mostren una clara preferència per la lectura.

Quan es parla de la dificultat en relació a les activitats concretes realitzades, els resultats mostren que els sembla tan difícil la part d'investigació que la creació de haikus, una activitat que havien fet anteriorment a aquest projecte. D'altra banda, a la pregunta sobre què els resulta més fàcil, hi ha un empat entre la tasca d'escriure poemes i la de penjar la informació al mapa.

Taula 2. Resultats de les entrevistes

5. Quina és l'activitat que més t'ha agradat i per què?

7 respostes



Font: Elaboració pròpia

Observació a l'aula

Durant la primera sessió, en la identificació dels textos poètics, participen força, fan comentaris sobre els poemes i mostren interès.

En les sessions posteriors (segona i principi de la tercera), el grau de motivació augmenta, s'impliquen en l'activitat proposada i lliuren majoritàriament la tasca (un 80% segons el seguiment del Classroom). La gran quantitat de troballes que van fer entre els quatre grups (38 indrets relacionats amb la poesia i 30 llocs relacionats amb altres oficis o temes) corroboren la seva implicació i dedicació.

Pel que fa a la tasca de creació del lloc literari (segona part de la tercera sessió) que inclou, principalment, redactar la informació de l'indret i del poeta i treballar la interpretació del poema, va caldre més acompanyament. Els costava treballar en grup i, encara més, fer-ho de forma equitativa, i la major part de les tasques acabaven recaient en el responsable del grup, tot i que les dades recollides mitjançant la rúbrica d'autoavaluació mostren que un 45% considera que van coordinar-se bé, però, en canvi, un 42% opina que no van treballar equitativament.

Tots els grups van lliurar la tasca de creació del punt i van introduir, amb més o menys dificultat i acompanyament, les correccions proposades. Ho demostren les dades recollides al mateix mapa (Imatges 1, 2, 3 i 4), on es poden veure 21 llocs creats relacionats amb poetes històrics (vint punts corresponents als vint grups cooperatius, cinc per cada grup classe; i un punt, el de Vazha-Pshavela, corresponent a un alumne de Pla Individualitzat).

Figura 4. Exemples creació lloc literari


Font: Elaboració pròpia

Finalment, l'activitat de creació de micropoemes, segons les dades d'observació, es considera positiva, tot i la seva dificultat. En alguns casos, va caldre força acompanyament perquè pensessin en un lloc concret i contactessin amb les emocions que aquell indret els transmetia. Els resultats mostren que un 60% va penjar els seus micropoemes al mapa, això equival a 51 poemes (Imatges 5, 6, 7 i 8). Hi va haver altres alumnes que van crear poemes, una dotzena més, però no els van voler penjar al mapa perquè els feia vergonya.

Figura 5. Creació de micropoemes


Font: Elaboració pròpia

Les pròpies creacions tenen una gran importància atès que faciliten informació sobre un dels criteris d'observació establerts, el de si s'expressen les pròpies emocions relacionades amb el lloc o el tema escollit. Així ho demostren diversos poemes:

«Al cantó d'aquell horitzó,
Estava l'ateneu al barri de Sant Andreu,
En aquell lloc soc feliç
Perquè em retrobo amb els meus amics,
I és que allà som actors
i dibuixem sanefes de colors».
(L., 1r C)

«...als gronxadors del parc
Em sentia al cel,
anava tan ràpid com una llança
en plena batalla».
(A., 1r B)

«L'escola s'incendia
com vas incendiar el meu cor».
(Anònim, 1r A)

«Allà on vam aprendre,
allà on vam créixer
com les flors de primavera
ara el seu record
brilla com una bonica arrancada».
(J., 1r D)

Validació de la ruta

Segons Bordons, la ruta està

molt ben planificada didàcticament i molt ben calculada la participació de l'alumnat. La programació de la unitat em sembla molt completa perquè no només els fas descobrir els autors literaris que tenen al carrer sinó que també els fas documentar-se, trepitjar el territori, conèixer una mica d'història i introduir-se a l'escriptura de poesia. Tot plegat està ben planificat i els fas descobrir moltes coses interessants. (2022)

Soldevila destacava que

Les sessions estan molt ben pensades, sobretot perquè inciten els alumnes a investigar, practicar i, especialment, imbricar les descobertes en la fixació d'un mapa. A més que les poden compartir amb la resta de companys i companyes. La sessió dedicada al "Taller de metàfores" és la més destacable perquè propicia que els alumnes siguin individualment creatius. Per tot el que hem exposat, creiem que aquesta ruta pot ser una bona eina per sortir amb els alumnes a fer les descobertes dels diferents punts urbans lligats amb el nom d'algun escriptor, en els àmbits propers on viuen. (2022)

Discussió dels resultats

La primera de les preguntes de recerca exposades a l'inici de l'article es plantejava quina percepció tenia l'alumnat de secundària sobre la poesia. Els resultats mostren que la comprensió del poema és bàsica perquè l'efecte sigui favorable, ja que els participants afirmen majoritàriament que si l'entenen els agrada i, aquest fet, confirma una de les tesis de Zaldívar (2017) segons la qual la lectura de poetes contemporanis, amb els quals l'alumnat es pot sentir més identificat, fa que la poesia estigui més vinculada a les seves realitats personals i, així, puguin endinsar-s'hi i gaudir-ne.

En aquest sentit, de la segona qüestió formulada, «Com descriuen la poesia?», se'n desprèn que no és efectiu parlar de poesia en genèric, que l'alumnat respon si li agrada o no li agrada, o si és o no és poesia, pensant en textos concrets. Tanmateix, hi ha certs elements com la rima, l'extensió breu, el format, un registre més formal o, fins i tot, més delicat, que la majoria de l'alumnat associa amb la poesia. En canvi, per exemple, si els poemes visuals es presentessin fora d'aquest context poètic es podria afirmar que en molts casos no els considerarien com a poemes. És interessant destacar l'efecte que es produeix quan el poema apel·la clarament a la corporalitat, com és el cas del número quatre, que gairebé tots els alumnes l'expliquen amb moviments del cos, seguint l'afirmació de Georges (1996) que associava el llenguatge poètic a un llenguatge primitiu, vivencial, corporal. Es produeix un efecte similar amb el poema dos, que tot i no ser un poema visual i comportar més problemes d'interpretació, els remet a les sensacions que tenen quan caminen descalços per la platja. És important destacar que el llenguatge concret del text és, en tots els casos, el facilitador i l'obstaculitzador principal de l'accés al poema. És per això que es fa evident la necessitat de l'acompanyament per part del professorat, perquè l'alumne el pugui entendre i gaudir-lo. La lectura de la poesia acompanyada facilita l'ampliació del vocabulari, tal com afirmava Cerrillo (2013).

La tercera de les qüestions plantejades era el canvi de les actituds vers la poesia a partir de la realització d'una ruta poètica i d'un taller de poesia. En primer lloc, cal destacar que els resultats recollits confirmen que després de les activitats plantejades hi ha hagut un canvi d'actitud en els alumnes i un acostament a la poesia. Aquest fet confirma una altra de les tesis de Zaldívar (2017), segons la qual l'aprenentatge poètic perquè sigui significatiu cal que sigui vivencial i no tan teòric o memorístic.

També és necessari tornar a destacar que les preguntes de les entrevistes que s'allunyen d'allò genèric («Prefereixes llegir o escriure poesia?») i apel·len a la concreció, («Quina activitat t'ha agradat més i per què?») permeten extreure'n una informació més valuosa, ja que, per exemple, la segona qüestió permet comprovar que en relació a les activitats dutes a terme hi ha un empat entre l'activitat d'investigació i la d'escriptura, fet que contrasta amb les respostes obtingudes per altres vies en les quals afirmen que majoritàriament prefereixen llegir poesia que no pas escriure'n. Encara més valuosa és la informació que s'extreu del perquè no els agrada tant escriure, atès que segons les respostes recollides tenen un concepte molt baix de les seves aptituds creatives, se senten insegurs.

Seguint amb la valoració de la ruta literària, les dades d'observació recollides (tant pel que fa a la predisposició i la implicació de l'alumnat envers les activitats, com al gran nombre de troballes relacionades amb el barri i la poesia, com al conjunt de punts penjats al mapa) han permès ratificar Ramos i Prats (2021), quan afirmen que el treball d'un itinerari literari ofereix l'oportunitat de construir una nova mirada envers el paisatge i una nova vinculació amb el nostre entorn més quotidià.

El que no es produeix d'una forma tan palpable ni inqüestionable és el «veritable treball col·laboratiu de creació» entre l'alumnat (Ramos i Prats, 2021, p. 102), i aquesta és potser una de les limitacions principals del present treball. Es podria atribuir, en gran part, a l'organització del grup cooperatiu, que es va fer establint un responsable, que era qui penjava els continguts al mapa i lliurava la tasca i, tot i que tots els integrants treballaven amb un sol document compartit i, a més a més, se'ls va indicar i acompanyar perquè fessin un repartiment equitatiu de les tasques, el gruix principal de la feina va recaure en molts casos en aquesta figura. D'altra banda, és necessari destacar una altra limitació, ja que el fet que la ruta s'hagués de fer en format virtual, i no presencial, també va anar en detriment d'un treball més col·laboratiu de creació, perquè segons s'ha pogut observar durant la realització de les activitats la tasca amb els ordinadors tendeix a una actitud més individualista de l'alumne.

Quant a l'activitat d'escriptura creativa, i en l'acompanyament que s'ha fet centrat en el procés i en l'expressivitat, i no únicament en el producte final, la resposta a «Com canvien les actituds vers la poesia a partir de la realització d'una ruta poètica i d'un taller de poesia?», és que hi ha hagut, novament, un canvi d'actitud molt notable, ja que molts alumnes que inicialment expressaven que no tenien res a dir o que no sabien escriure, van acabar escrivint les seves creacions i penjant-les al mapa. Mitjançant la creació de micropoemes s'han ratificat, doncs, moltes de les tesis recollides en la fonamentació teòrica, entre elles la importància de tenir present que la tasca de correcció és posterior a la de producció (Kohan, 2013) i que «gairebé tots podríem escriure només donant-nos el permís» (Cameron, 2015, p. 203). D'altra banda, en relació a la concepció del taller de micropoemes i metàfores es constaten altres afirmacions com el potencial d'utilitzar elements externs, com les «finestres» de Sunyol, per poder entrar en un món «exterior ple d'estímul» (Sunyol, 2015, p. 7) i apel·lar així «a les nostres paraules concretes» (Kohan, 2013, p. 109). Això es veu en l'activitat de creació dels poemes, en la qual les «finestres» emprades han permès l'ampliació del llenguatge que esmentava Cerrillo (2013) i aquest retrobament amb les nostres vivències i les nostres emocions més autèntiques, amb aquesta gran veritat interna de la qual ens parla (King, 2018).

En contrapartida, cal remarcar que, tot i que, com diuen Lakoff i Johnson (1986), el nostre sistema conceptual ordinari, en termes de pensament i actuació, és fonamentalment de naturalesa metafòrica, escriure metàfores pures en la creació de poemes és una tasca complexa per a l'alumnat i s'ha constatat que calia un període de temps més llarg per a treballar-les. En molts casos, tot i que els recursos utilitzats transmeten aquesta naturalesa metafòrica, s'expressen en forma de comparació: «el seu record brilla com una bonica arracada». Com a limitació de la recerca, cal remarcar que s'hagués pogut fer un acompanyament posterior per acabar de convertir aquestes expressions en metàfores i que arribessin a crear frases com «l'arracada del seu record». La manca de temps no ho ha permès, però les creacions realitzades permeten constatar que s'ha aconseguit captar l'essència de la metàfora i treure'n molt rendiment a partir de la utilització i la contraposició de paraules provinents de camps semàntics diferents i, alhora, els ha estat un recurs molt útil per a l'expressió dels sentiments. En aquest sentit, les creacions dutes a terme per l'alumnat permeten corroborar una altra de les tesis de Georges (1996) segons la qual la poesia permet que ens expressem, però guardant-nos alguna cosa per nosaltres mateixos i això és de vital importància en aquesta etapa de la vida de construcció de la pròpia identitat.

Conclusions

En relació amb les preguntes de recerca plantejades i, tenint en compte els resultats obtinguts, podem concloure que:

- Si mirem la poesia com a poemes i la presentem als alumnes a partir de textos o poemes visuals concrets, podem afirmar que la poesia és un gènere totalment accessible per a l'alumnat i una gran eina per al treball de l'expressió i la comprensió del món intern i extern.
- En aquest sentit, en lloc de parlar en genèric de quina percepció tenen de la poesia, és més convenient fer-nos la pregunta a partir de poemes concrets i construir coneixement des del treball i la pràctica de la interpretació d'un text específic.
- L'acompanyament durant el procés d'interpretació d'un poema, per part del professorat en aquest cas, és fonamental per aconseguir una comprensió global del text i que en puguin gaudir de la lectura.
- En aquesta mateixa línia, és important que el llenguatge del text sigui accessible i comprensible per a l'alumnat amb el qual estem treballant, i que els poemes es puguin llegir i entendre gairebé del tot, sense un excessiu acompanyament d'entrada, per part del professor, que després ja resoldrà els dubtes que calgui.
- El treball vivencial és essencial per apropar el coneixement a l'alumnat, sigui poètic o d'un altre tipus, i la construcció d'una ruta literària és una eina idònia per assolir aquest objectiu, així com per aconseguir que canviïn les seves actituds vers la poesia i connectar més amb els seus interessos i la seva quotidianitat.
- El treball cooperatiu, perquè sigui realment equitatiu ha d'estar ben plantejat i curiosament acompanyat. Cal establir uns rols d'entrada que permetin un repartiment equitatiu de les tasques i fer un seguiment constant perquè es mantinguin i es cuidin

aquests rols i, també, per assegurar-se que tots els alumnes segueixen el desenvolupament de l'activitat.

- El joc i la utilització de recursos externs per a l'estimulació creativa i la pràctica de l'escriptura són eines molt útils i necessàries per facilitar que accedeixin al seu món intern i que connectin amb les seves emocions, així com perquè amplïin el seu vocabulari i els seus recursos expressius.
- Cal donar espai i temps per a la creació, fent que sigui un procés cuidat, d'autovalidació, des de l'amor, des del donar-se permís, i des d'aquí es poden obtenir resultats molt valuosos en l'àmbit creatiu i també de construcció d'una percepció individual més positiva i de reforç de l'autoestima de l'alumne.

Referències

- Abelló, M. (2005) *Antología. Edición bilingüe*. Barcelona, El Bardo Colección de Poesía.
- Ajo. (2004) *Micropoemas*. Madrid, La Luz Roja.
- Cameron, J. (2015) *El camino del escritor. Curso de escritura creativa*. Madrid, Gaia Ediciones.
- Cerrillo, P. C. (2003) «Lectura y escritura creativa» a Cerrillo, P. C. i Yubero, S. (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla y la Mancha, p. 113-122.
- Cerrillo, P. C. (2013) *LII: Literatura mayor de edad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Georges, J. (1996) *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Hernández, R., Fernández, C., i Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México D.F. McGraw-Hill.
- King, S. (2018) *Mientras escribo*. Barcelona, Penguin Random House.
- Kohan, S. A. (2013) *La escritura terapéutica. Claves para escribir la vida y la creación literaria*. Barcelona, Alba Editorial.
- Lakoff, G. i Johnson, M. (1986) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.
- Marçal, M. M. (1998) *Bruixa de dol*. Barcelona, Edicions 62.
- Ordine, N. (2013) *La utilitat de l'inútil. Manifest*. Barcelona, Quaderns Crema.
- Pereira, Z. (2011) «Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta». *Revista Electrónica Educare Vol. XV*, n. 1, p. 15-29.
- Perejaume (2015) *Paraules locals*. Barcelona, Tushita edicions.
- Prats, M. (1994) «Notes sobre la poesia per a infants». *Temps d'Educació*, núm. 12, p. 127-142.
- Ramos, J. M. i Prats, M. (2021) «Procés de creació d'un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la recerca de didàctica de la literatura». *Didacticae: Revista De Investigación En Didácticas Específicas*, núm. 5, p. 99-114. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.99-114>.
- Robles Garrote, P., Rojas, M. (2015) «La validación por juicio de expertos: dos validaciones cualitativas en Lingüística aplicada». *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la*

- enseñanza de lenguas*, núm. 9 (18), p. 124-139. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/259/227> [Consulta el 12 d'abril de 2021].
- Romero, M. F. i Trigo, E. (2012) «Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula». *Lenguaje y Textos*, núm. 36, p. 63-70.
- Soldevila, Ll. i San Eugenio, J. (2012) «Geografia literària dels Països Catalans. El cas de la comarca d'Osona». *AUSA, Publicació del Patronat d'Estudis Osonencs*, XXV, núm. 170, p. 979-1001.
- Sunyol, V. (2015) *Esriptura creativa. Recursos i estratègies*. Vic, Eumo Editorial.
- Zaldívar, R. (2017) «Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO». *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 29, p. 259-277.

Poetry in ordinary life through the realization of a literary itinerary with 1st year of secondary school students

Abstract: The article aims to explore the perception of poetry among adolescent girls and to explore how it has been more present today from the realization of a literary itinerary and a workshop of poetic creation with students 1st of ESO. The methodology used is mixed and depends on the results. It may be determined that we effectively write poetry in generic terms, that the students respond to thoughts in concrete poems and that, if we understand the poems, they are dissatisfied. For other reasons, the results corroborate the importance of live learning and teacher support during the interpreting process, as well as the knowledge of plant activities, all in the case of working with cooperative groups, for the work sea equitativo. The investment also allows us to conclude that the game and the use of external resources are a great herramienta to stimulate creativity and the practice of writing, and that it is necessary to offer spaces of quality, knowledge and self-validation to promote creativity and reform it. self-esteem of the students.

Keywords: Poetry, cotidianidad, adolescent girls, ruta literaria, creativa escritura, vivencialidad

La poesía en la cotidianidad mediante la realización de una ruta literaria con el alumnado de 1º de ESO

Resumen: El artículo se propone explorar qué percepción de la poesía tienen los adolescentes y comprobar cómo podemos conseguir que esté más presente en su día a día a partir de la realización de una ruta literaria y de un taller de creación poética con alumnado de 1º de ESO. La metodología utilizada es mixta y según los resultados se ha podido determinar que no es efectivo hablar de poesía en genérico, que el alumnado responde pensando en poemas concretos y que, cuando comprenden los poemas, los disfrutan. Por otro lado, los resultados corroboran la importancia del aprendizaje vivencial y del acompañamiento del profesorado durante el proceso de interpretación, así como del cuidadoso seguimiento de las actividades planteadas, sobre todo en el caso de hacerse con grupos cooperativos, para que el trabajo sea equitativo. La investigación también permite concluir que el juego y la utilización de recursos externos son una gran herramienta para estimular la creatividad y la práctica de la escritura, y que es necesario ofrecer espacios de calidad, cuidados y autovalidación para favorecer la creatividad y reforzar la autoestima del alumno.

Palabras clave: Poesía, cotidianidad, adolescentes, ruta literaria, escritura creativa, vivencialidad

La poésie au quotidien à travers la réalisation d'un parcours littéraire avec les étudiants de 1^{ère} année d'enseignement secodaire

Résumé: L'article vise à explorer la perception de la poésie qu'ont les adolescents et vérifier comment on peut la rendre plus présente dans leur quotidien en réalisant un parcours littéraire et un atelier de création poétique avec des élèves de 1^{ère} d'enseignement secodaire. La méthodologie utilisée est mixte et selon les résultats, il a été déterminé qu'il n'est pas efficace de parler de poésie en général, que les élèves réagissent en réfléchissant à des poèmes spécifiques et que lorsqu'ils comprennent les poèmes, ils les apprécient. D'autre part, les résultats corroborent l'importance de l'apprentissage expérientiel et du soutien des enseignants lors du processus d'interprétation, ainsi que du suivi attentif des activités proposées, surtout dans le cas de groupes coopératifs, afin que le travail soit équitable. La recherche nous permet également de conclure que le jeu et l'utilisation de ressources externes sont un excellent outil pour stimuler la créativité et la pratique de l'écriture, et qu'il est nécessaire d'offrir des espaces de qualité, de soin et d'autovalidation pour promouvoir la créativité et renforcer les capacités des élèves.

Mots-clés: Poésie, vie quotidienne, adolescents, parcours littéraire, écriture créative, expéientialité