

ENTRE EL TEXT POÈTIC I LA LITERATURA MULTIMODAL: PROPOSTES PER A FORMAR LECTORS COMPETENTS

Josep Ballester Roca
Patricia Martínez León
Coords.



DYKINSON EBOOK

ENTRE EL TEXT POÈTIC I LA
LITERATURA MULTIMODAL:
PROPOSTES PER A FORMAR
LECTORS COMPETENTS

Josep Ballester Roca
Patricia Martínez León
Coords.

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

@ dels textos els autors

@ dibuix de Sofia Ballester Ibarra

@ de la present edició: Dykinson S. L. Madrid-2025

VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA
Servei de Política Lingüística



PID2022-139640NBI00/AEI/10.13039/501100011033/FEDER,UE

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-012-1

DOI: <https://doi.org/10.14679/3826>

ÍNDIX

PRÒLEG	7
--------------	---

SECCIÓ I. EL TEXT POÈTIC

PROPOSTES PER A FORMAR LECTORS COMPETENTS

MIRANT AL CEL: ENTORN DE LES POSSIBILITATS DE L'EDUCACIÓ POÈTICA I LA SOSTENIBILITAT A L'AULA DE PRIMÀRIA	13
---	----

Patricia Martínez León i Josep Ballester (Universitat de València)

LA DIDÀCTICA DE LA POESIA I LA DRAMATITZACIÓ DE POEMES: ALGUNS EXEMPLES DE LA POESIA DE VICENT ANDRÉS ESTELLÉS (1924-1993).....	34
---	----

Moisés Selfa (Universitat de Lleida)

CIUTAT DE MERAVELES: ESTELLÉS I VALÈNCIA.....	46
---	----

Àngels Gregori (Universitat Oberta de Catalunya)

LA LITERATURA NO ÉS AVORRIDA, PERÒ ELS PROFESSORS SÍ.	58
---	----

Josep M. Rodríguez Cabrera (Universitat de Lleida)

L'EXILI REPUBLICÀ EN LES BIOGRAFIES GRÀFIQUES D'ANTONIO MACHADO. UNA PROPOSTA DIDÀCTICA.....	71
--	----

Anna Devís, Josep V. Garcia Raffi i Rosa Pardo (Universitat de València)

EDUCACIÓ LITERÀRIA, POESIA I MULTIMODALITAT: ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES I POSSIBILITATS DIDÀCTIQUES	98
--	----

Francesc Rodrigo i Noelia Ibarra (Universitat de València)

SECCIÓ II. LITERATURA MULTIMODAL

PROPOSTES PER A FORMAR LECTORS COMPETENTS

LLIBRES IL·LUSTRATS DE NO-FICCIÓ I ODS: ANÀLISI
QUALITATIVA D'UNA EXPERIÈNCIA DIDÀCTICA EN LA
FORMACIÓ LITERÀRIA DE MESTRES 124

Jeroni Méndez i Dominika Fajkisová (Universitat de València)

LA LECTURA DE LA LITERATURA GRÀFICA DAVANT DEL
REpte DE CANVI DE L'AGENDA 2030: CAP A UNA EDUCACIÓ
PER AL DESENVOLUPAMENT SOSTENIBLE (EDS) 152

Pedro V. Salido (Universidad de Castilla la Mancha)

BENESTAR EMOCIONAL I RELACIONS INTERFAMILIARS AMB
PERSPECTIVA DE GÈNERE MITJANÇANT L'ÀLBUM IL·LUSTRAT
EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA 173

Rocío Domene-Benito (Universitat de València)

EDUCACIÓ LITERÀRIA I DISCURS MULTIMODAL: ANÀLISI DE
KINTSUGI D'ISSA WATANABE 193

Francisco Martínez-Carratalá i José Rovira (Universitat d'Alacant)

ADOLESCÈNCIES *TRANS** O EL CÒMIC COM A ELEMENT
D'ACOMPANYAMENT EN EL PROCÉS DE TRANSICIÓ 217

Andrés Giner (Universitat de València)

MALDITA ALEJANDRA D'ANA MÛSHELL: UNA PROPOSTA
DIDÀCTICA PER A TREBALLAR LA POESIA
HISPANOAMERICANA A TRAVÉS DE LES BIOGRAFIES
GRÀFIQUES LITERÀRIES 247

Elena Torres, Sebastián Miras i Mónica Ruiz (Universitat d'Alacant)

PRÒLEG

JOSEP BALLESTER ROCA
PATRICIA MARTÍNEZ LEÓN
Universitat de València

Entre el text poètic i la literatura multimodal: propostes per a formar lectors competents constitueix un recull d'estudis desenvolupats per docents i investigadors en el camp de la didàctica de la llengua i la literatura procedents de diferents universitats. Com a fil conductor a la dotzena de capítols compilats subjau la pretensió de contribuir a la formació de lectors competents i, per tant, al desenvolupament de la competència literària dels estudiants des de l'etapa d'Educació Primària fins a la formació de mestres als graus de Magisteri, entesa aquesta competència en un sentit ampli que implica la comprensió, la interpretació, la producció i el gaudi de textos literaris dels diferents gèneres i en diferents formats, des d'una perspectiva inclusiva i sostenible.

El lector trobarà els capítols dividits en dues seccions. La primera, *El text poètic: propostes per a formar lectors competents* pretén esmenar la permanent relegació del gènere poètic entre les experiències d'educació literària a les aules de les diferents etapes educatives, aportant títols, propostes didàctiques i opcions metodològiques per apropar els discents a la poesia. La segona, *Literatura multimodal: propostes per a formar lectors competents* aborda les coordenades audiovisuals i d'imatge en què s'inscriuen les pràctiques lectores de nens/es i joves

actualment i l'al·lusió explícita al currículum actual a la comprensió i producció de textos multimodals, oferint, així mateix, títols, propostes didàctiques i experiències d'innovació i investigació a les aules. Paral·lelament, molts dels capítols integren el tractament dels Objectius de Desenvolupament Sostenible de l'Agenda 2030 (educació de qualitat, igualtat de gènere, reducció de les desigualtats, ciutats i comunitats sostenibles, acció pel clima, pau, etc.) aprovats per l'ONU.

En aquesta línia, al primer capítol de la secció sobre el text poètic, Patricia Martínez León i Josep Ballester (Universitat de València) presenten una proposta didàctica d'educació poètica i ambiental, adreçada a estudiants de cinquè curs d'Educació Primària a partir dels poemaris infantils *Árboles de lluvia* de Sagrario Pinto i *Fleco de nube* de Fabiana Margolis, després d'abordar els conceptes de consciència ecològica, ecocrítica, eco-poètica, ecologia literària i didàctica de la poesia. Al segon, Moisés Selfa (Universitat de Lleida) presenta algunes propostes de dramatització de poemes de Vicent Andrés Estellés, dins del context de l'any Estellés (2024), en la formació inicial de mestres d'Infantil i Primària, que contribueixen a la formació de mediadors de lectura literària que hauran de treballar la poesia en el futur amb els escolars. Seguidament, Àngels Gregori (Universitat Oberta de Catalunya) analitza de manera exhaustiva les relacions entre ciutat i poesia, desembocant en un interessant estudi al voltant de València i Estellés. A continuació, Josep M. Rodríguez Cabrera (Universitat de Lleida), després de reflexionar sobre la situació de l'educació literària a les coordenades actuals, sobre el nou perfil d'alumnat i sobre les potencialitats de l'escriptura creativa, realitza una proposta d'implementació del haiku a l'aula de Primària al marc de l'educació poètica. Tot seguit, Anna Devís, Josep Vicent Garcia Raffi i

Rosa Pardo (Universitat de València) repassen amb deteniment diferents biografies gràfiques literàries d'Antonio Machado, reflexionen sobre les potencialitats didàctiques del gènere i realitzen una anàlisi exhaustiva i una proposta didàctica interdisciplinària destinada a alumnat de quart d'ESO o primer curs de Batxiller, en particular, a partir de *Los días azules* (2019) de Hill i Salvia. Tanquen la primera secció Francesc Rodrigo i Noelia Ibarra (Universitat de València), que aprofundeixen en les potencialitats didàctiques i opcions metodològiques de la poesia a l'aula i presenten dos projectes per a treballar el text poètic: el quadern poètic a quart d'ESO i primer de Batxillerat i la creació de vídeo-poemes al segon i quart curs dels graus de Magisteri de Primària i Infantil.

Encapçalant la segona part del llibre, Jerónimo Méndez i Dominika Fajkisová (Universitat de València) presenten una proposta d'aula implementada en la formació de mestres amb l'objectiu didàctic de fomentar la planificació d'aprenentatges per treballar l'emergència climàtica a Primària a partir de la lectura de determinats llibres il·lustrats de no ficció que presenten la natura com a tema central. Després, Pedro Victorio Salido (Universidad de Castilla la Mancha) presenta una desena de títols de narratives amb imatges les temàtiques de les quals es relacionen amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible i els reptes de l'Agenda 2030, relacionant-los amb les cinc línies d'acció del pla de treball globalitzat ("Five P") entorn de les que s'organitzen: People, Planet, Prosperity, Partnerships and Peace. Més endavant, Rocío Domene (Universitat de València) estudia els beneficis de l'ús pedagògic de l'àlbum il·lustrat i la seua caracterització des del text, la imatge i la materialitat per fomentar el benestar emocional i les relacions interfamiliars amb perspectiva de gènere, concretament,

en el cas de les relacions fraternals entre germanes, centrant-se en la figura femenina de Virginia Woolf a partir de l'àlbum il·lustrat *Virginia Woolf* (2012), escrit per Kyo Maclear i il·lustrat per Isabelle Arsenault. A continuació, Francisco Antonio Martínez Carratalá i José Rovira Collado (Universitat d'Alacant) analitzen dos àlbums sense paraules de l'autora i il·lustradora peruana Issa Wtanabe, *Migrantes* (2019) i *Kintsugi* (2023), atenent els aspectes literaris i artístics de les dues obres, abordant el seu esquema narratiu i la presència de relacions intertextuals i intericòniques, a més d'una anàlisi semiòtica de la comunicació visual. En el penúltim capítol, Andrés Giner (Universitat de València) analitza la presència de personatges *trans* al còmic auto(biogràfic), després de realitzar una detallada introducció teòrica i legislativa, recurrent obres amb què l'alumnat de Secundària es pot identificar, com *Llamadme Nathan* (2019), *Ensayo de la vida real* (2022) i *Diana & Charlie* (2022), els personatges adolescents de les quals viuen la seua transició de maneres diferents. Per acabar, Elena Torres, Sebastián Miras i Mónica Ruiz (Universitat d'Alacant) analitzen la biografia gràfica d'Alejandra Pizarnik, editada el 2022 per Lumen, *Maldita Alejandra*, d'Ana Müshell i exploren algunes possibilitats didàctiques a partir d'aquesta per promoure la lectura de la poeta argentina, allunyant-se del model historicista de l'ensenyament de la literatura.

Recollim, en definitiva, una dotzena de treballs que ens ofereixen tant un marc teòric actualitzat sobre educació poètica, alfabetització multimodal, inclusió i sostenibilitat, com propostes pràctiques per desenvolupar aquestes temàtiques de manera fonamentada a les aules de l'educació obligatòria i postobligatòria, amb un ampli ventall de suggiments de títols de poemaris i literatura multimodal (còmic, àlbum, biografies il·lustrades) que qualsevol

investigador i/o docent en exercici o en formació de segur que trobarà ben enriquidors i profitosos per enfrontar-se a alguns dels reptes inexcusables que se li presenten a l'educació literària actualment.

SECCIÓ I. EL TEXT POÈTIC: PROPOSTES PER A FORMAR LECTORS COMPETENTS

MIRANT AL CEL: ENTORN DE LES POSSIBILITATS DE L'EDUCACIÓ POÈTICA I LA SOSTENIBILITAT A L'AULA DE PRIMÀRIA¹

PATRICIA MARTÍNEZ LEÓN

JOSEP BALLESTER ROCA

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓ: EDUCACIÓ POÈTICA I SOSTENIBILITAT

La crisi mediambiental global constitueix una problemàtica contemporània urgent, que ens insta a la presa de consciència sobre les conseqüències de les accions dels éssers humans a l'entorn natural, sobre com les nostres formes de vida han contribuït a l'escalfament global, al forat de la capa d'ozó, al malbaratament energètic, a l'extinció d'espècies o a la desforestació, per citar-ne només alguns exemples.

El fet que ens plantegem l'abordatge d'aquesta problemàtica des de l'educació literària (poètica, en particular, en aquesta ocasió) es deriva de la premissa que la literatura i, per tant, la poesia, poden ajudar a entendre la història de la nostra relació amb l'entorn, a exaltar la bellesa de la natura i a desenvolupar

¹ Aquest capítol s'emmarca en el projecte de recerca "Educació lectora, literària, lingüística i inclusió: una investigació a través de la literatura infantil i juvenil multimodal al voltant de la diversitat i la sostenibilitat", del Ministeri de Ciència i Innovació, ref. PID2022-139640NB-I00.

algun tipus d'estima en conseqüència, a denunciar-ne la destrucció o a generar conscienciació sobre la degradació mediambiental des de les edats més primerenques.

No podem obviar que aquesta preocupació per la situació mediambiental ha permeat des dels àmbits polític i social a l'educatiu, que més directament ens concerneix, de tal manera que la legislació educativa vigent ens impel·leix a la contribució al compliment des de les diferents àrees de coneixement a les diferents etapes educatives de disset Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), set dels quals es vinculen directament amb qüestions de sostenibilitat (aigua neta i sanejament; energia assequible i no contaminant; ciutats i comunitats sostenibles; producció i consum responsables; acció pel clima; vida submarina; vida d'ecosistemes terrestres).

Així mateix, entre els reptes del segle XXI a la consecució dels quals pretén contribuir l'actual LOMLOE, se citen el consum responsable i el respecte al medi ambient com a part del projecte vital personal, professional i social en què presumiblement els docents acompanyem els estudiants com a part de la nostra tasca.

Si ens plantejem, des de l'educació literària o poètica, com assumir aquests compromisos, segurament ens assalten conceptes com els de consciència ecològica (preocupació pel medi ambient); ecocrítica (en la primera accepció estudi de les relacions entre la literatura, la cultura i el medi ambient o escola de la crítica literària que analitza la representació de les relacions entre els éssers humans i el medi ambient, en una segona accepció); eco-poètica (poètica que posa l'accent en la relació de la literatura amb el medi ambient) o ecologia literària

(presència en la literatura de problemes específicament relacionats amb l'ecologia), definits de manera aclaridora per Valero i Flys (2010).

Sembla pertinent recordar ací que l'ecocrítica és una nova escola de la crítica literària que va sorgir cap a principis de la dècada dels anys 90, fruit de la inquietud d'un grup de joves investigadors i ecologistes per unir el seu interès per la literatura i la natura i en la pretensió d'unir la visió literària de la natura amb la científica i ecològica i estudiar les relacions entre la literatura i el medi ambient.

Les etapes de l'ecocrítica haurien començat per la recerca d'imatges de la natura a la literatura canònica, passant pel rescat de la tradició marginada de la literatura ecològica, escrita des de la perspectiva de la natura, i culminant amb la preocupació teòrica per les construccions literàries de la relació de l'ésser humà amb la natura. És rellevant precisar que aquesta relació contribuiria a la construcció de les identitats local o geogràfica, històrica, cultural i personal dels individus i que, alhora, aquestes identitats incidirien en la percepció i en les actituds de les persones cap al medi ambient (Flys, Marrero i Barella, 2010).

Als anys 70 del segle passat es consolida el concepte modern d'ecologia i, paral·lelament, comença a créixer l'oferta editorial de LIJ de temàtica mediambiental. No obstant això, són més nombroses les obres de no ficció (amb missió didàctica o funció instrumental, en defensa de les causes ecologistes) que les de ficció d'aquesta temàtica (en algunes de les quals sí que s'observa una preocupació clara per l'estètica i els elements artístics en abordar temàtiques associades a la natura, així com per evitar possibles desviacions moralitzadores). En aquest sentit, es qüestiona la línia, de vegades difusa, entre el propòsit d'informar, de persuadir per aconseguir canvis d'actitud, i l'intent de manipulació ideològica del lector (Laso i León, 2010).

Més enllà dels camins que s'han anat obrint en la convergència entre la LIJ i les preocupacions mediambientals, des de l'ecocrítica es considera que es pot contribuir a desenvolupar un arrelament individual cap a l'entorn natural dels lectors per mitjà de la lectura i l'escriptura literàries, objectiu al qual nosaltres ens adherim amb la nostra proposta didàctica.

Si fem una cerca, des de la nostra condició personal de lectors, en el nostre intertext de representacions de la natura en algunes de les nostres obres literàries preferides, de ben segur que el paisatge poètic que se'ns dibuixa a cadascú és molt diferent (potser ens recordem de *La vida en los bosques* de Thoreau o de *A un olmo seco* de Machado), però en el que probablement coincidirem serà en com l'apropiació d'aquestes lectures, d'una manera o altra, ha contribuït a desenvolupar la nostra estima cap a la natura, alhora que cap a la literatura, i aquest és precisament el germen que ens agradaria sembrar amb la proposta didàctica que de manera succinta esbossem en aquest capítol. Ara bé, no podem perdre de vista que el repte és doble quan ens proposem aconseguir-ho des de la poesia, atesa la seua condició de gènere tradicionalment relegat.

L'escassa atenció concedida a la poesia i a l'educació poètica des de la investigació en didàctica de la llengua i la literatura contemporània, així com les seues repercussions a la formació docent (les inseguretats de l'alumnat en formació relatives a la didàctica de la poesia) i a les trajectòries lectores dels alumnes ja ha estat assenyalada amb anterioritat a aquest treball (Ibarra i Ballester, 2021).

També s'ha reivindicat el protagonisme de la poesia en la formació dels discents al si de l'educació literària, en virtut de la seua potencialitat lúdica i de despertar imaginació, transgressió, sentit crític, compromís i emocions, del seu

innegable component estètic, de la seua funció alliberadora i gratificant, de la provisió de coneixements i la transmissió de cultura, valors i normes a través d'aquesta, de la possibilitat d'identificació amb el propi grup o dels aprenentatges lingüístics que ofereix (Ballester i Ibarra, 2016).

Per avançar des de les pràctiques desaconsellades en la didàctica de la poesia cap a un enfocament amb més expectatives d'èxit, cal parlar d'educació poètica, que, en el marc de la literària, comparteix amb aquesta l'objectiu de formar lectors competents, que adquireixen gust per l'obra literària i s'abasteixen d'eines per enfrontar-se a textos de complexitat creixent per mitjà de l'accés a una successió ordenada de coneixements i experiències literàries.

Això no obstant, seran específiques la brevetat, la intensificació i condensació del llenguatge, la voluntat de forma, el ritme perceptible i la tonalitat emotiva com a característiques del poema. En aquesta línia, el llenguatge poètic (amb la classificació i descripció de figures estilístiques que afecten els nivells fònic, morfològic, sintàctic, semàntic i lèxic), els models estructurals més freqüents en la construcció del poema, el tipus de locutor i la seua relació amb el to o la diferenciació entre els receptors reals i els poemàtics constituïran alguns d'aquests coneixements, sempre il·lustrats mitjançant l'exemplificació (aportada pel docent o resultant de la recerca per part dels estudiants).

Pel que fa a l'esbós d'una mena de metodologia adequada a l'ensenyament/aprenentatge de la poesia, sembla desitjable que vinga introduïda més per l'exploració del que suggereix o fa sentir o pensar el poema als lectors, és a dir, per la verbalització de la pròpia experiència lectora, que per l'anàlisi dels mitjans formals i conceptuals. Sobre la importància de no instrumentalitzar la

poesia i sobre el valor de la seua capacitat suggestiva i la riquesa de la seua polisèmia s'expressen encertadament en les línies següents Adricaín i Rodríguez (2016, pp. 18-19):

El cúmulo de impresiones, de preguntas, de sensaciones y conceptos que suscita la lectura de esos versos, es todo lo que entrega el poema por el esfuerzo de leerlo. Ese poema nos da, en trueque, en pago por haberlo leído, algo inasible, difícil de explicar, inapresable, algo muy poco práctico en la medida que no enseña nada explícitamente, pues solo inquieta, sugiere, nos intranquiliza con relación a nuestro estado en el instante anterior a la lectura. Ese algo es mucho o poco, según se mire, según la sensibilidad y la razón de cada cual.

Més enllà de tot això, haurem de considerar la diversificació de la recepció, la producció de textos, la informació i la reflexió sobre la poesia, sense oblidar la motivació, el judici de valor i el plaer de l'alumnat, el contacte directe amb els textos i la creació d'un vincle afectiu amb les obres per mitjà del diàleg del receptor amb el missatge poètic, l'apropiació i el gaudi (Ballester i Ibarra, 2016).

La selecció del corpus per part del docent (basada en criteris de qualitat artística i pluralitat estètica i ètica, als quals se'n poden sumar altres com els temàtics o la potencialitat reflexiva) es converteix en una qüestió clau i, un cop escollits els textos, la lectura i el comentari de poemes en veu alta (que permet emfatitzar la lectura interpretativa a través de la construcció compartida de significats múltiples), la lectura de diferents tractaments lírics d'un mateix tema, els jocs d'escriptura creativa o el treball de contextualització i investigació són algunes de les possibilitats didàctiques més recomanades, apartant-nos d'un criticat enfocament historicista (Adricaín i Rodríguez, 2016; Cerrillo i Luján, 2010; Sánchez García, 2019). I perquè els alumnes puguen actualitzar els textos poètics que els proporcionem aquests hauran de ser, a més dels clàssics, també

contemporanis, incloent-hi al cànon, per què no, la poesia experimental, la digital, la visual o la sonora, en forma de textos multimodals, configurant un corpus interdisciplinari, mitjançant la inclusió de diversos llenguatges estètics, mediàtics, musicals o audiovisuals a l'intertext lector dels estudiants, que permetrà que la poesia abandone la cúpula acadèmica per interpel·lar els alumnes contemporanis. Recordem, en aquest sentit, que una part important del consum musical i cultural dels discents té una base poètica essencial (Ballester i Ibarra, 2016; Bordons, 2016; Pérez Parejo, 2010; Quiles, 2020; Zaldívar, 2017).

D'altra banda, el rol del docent també haurà de ser repensat, passant de concebre's com a legitimador d'interpretacions a entendre's com un col·laborador més en la construcció de sentit per part dels alumnes (Jean, 1996).

Sobre la base tot això recobren tot el seu sentit les línies que citem tot seguit:

Reivindiquem la urgent necessitat de incloure la poesia a les aules de tots els nivells acadèmics, des de les primeres etapes, en les quals té un protagonisme destacat, molt sovint vinculat al seu potencial lúdic o psicomotriu, fins als darrers trams d'escolarització, en els quals el seu paper es veu limitat massa sovint a l'estricta compliment del precepte legislatiu i, fins i tot, relegada de les llistes de lectura davant del protagonisme de la narrativa (Ballester i Ibarra, 2016, p. 11).

I bé, un cop convençuts de la conveniència de l'educació poètica a les aules i abans de referir-nos al diàleg més específic entre aquesta i la sostenibilitat, cal citar el grup de recerca GIECO, de la Universitat d'Alcalá de Henares, que aborda l'estudi de les relacions entre els éssers humans i el medi ambient des de l'àmbit de les humanitats, prenent l'ecocrítica com a punt de partida, ja definida amb anterioritat com una branca de la crítica literària que analitza els valors, les

representacions i els comportaments respecte de la natura i el medi ambient a la literatura i altres discursos artístics.

Al si d'aquest grup, Marrero Henríquez (2021), per exemple, parla d'una filologia verda o ecològicament sensible, que, en plena crisi ecològica, transcendint l'oportunisme i la mera etiqueta al servei dels interessos del mercat, es basa en l'estudi de les manifestacions literàries a partir d'una veritable consciència ambiental, entenent que els textos literaris formen part de l'ecosistema planetari, ja que la dicotomia cultura/natura no seria res més que un continu.

Per a Glotfelty (2010, p. 54), per altra banda, l'ecocrítica “toma como objeto de estudio las interconexiones entre la naturaleza y la cultura, en especial los artefactos culturales de la lengua y de la literatura. Como postura crítica, tiene un pie en la literatura y otro en la tierra. Como discurso crítico, negocia entre lo humano y lo no-humano”.

En paraules de Barriga i Del Pino (2022), des del moviment ecocrític es pretén superar el paradigma antropocèntric i entendre la relació entre l'ésser humà i el seu entorn, analitzant les concepcions sobre la natura subjacents a les produccions culturals, amb l'objectiu últim de contribuir a desenvolupar una relació respectuosa i equilibrada amb la natura.

Per la seua part, García Única (2017) parla de la necessitat de casar la teoria de la literatura amb el compromís ecologista i de la consegüent extensió de l'ecologia al terreny de les humanitats, partint també de la idea de l'existència d'un continuum entre allò humà i allò no humà, que en el millor dels casos, unint ecocrítica i educació literària, es compatibilitzaria amb l'estímul de la imaginació i la curiositat dels lectors més petits, així com amb l'oportunitat

d'explorar una diversitat de maneres d'observar i relacionar-se amb l'entorn a través de la literatura.

Una altra definició d'ecocrítica la proporcionen Palmer i Aparicio (2017), que expliquen que aquesta exigeix passar d'una mediació entre autor i lector a una mediació entre els autors, els seus textos, la biosfera i el lector, analitzant els vincles i les connexions entre el subjecte i el seu entorn.

Partint d'aquestes premisses, si unim educació poètica i ambiental, Quiles Cabrera, Palmer i Martínez Ezquerro (2021) treballen la lectura poètica a l'aula des d'una consciència ecològica, promovent la cura del medi ambient i el respecte cap a l'entorn a partir de poemes infantils de creadors propers i actuals. Conscients, així mateix, de les particularitats de la relació entre els estudiants i el gènere poètic, subratllen la importància de brindar als alumnes la possibilitat de sentir la poesia i recrear les imatges dibuixades pels autors, en lloc de centrar-nos de manera exclusiva en l'ensenyament/aprenentatge de regles, normes i preceptes, en l'estudi de l'estructura dels poemes o en la memorització de figures retòriques. Això, conscients, a més, de l'exigència dels lectors més petits, ja que se senten lliures d'acollir allò que els agrada i rebutjar allò que els avorreix amb total naturalitat.

Per la seua banda, Aguilar (2022) planteja que la situació ambiental del planeta demana atenció des de l'educació, atesa l'absència d'hàbits de respecte i conservació per part de l'ésser humà i explica que a través de la recepció i la creació literàries es poden despertar la consciència ambiental i l'interès i l'estima per la natura per part dels discents, per mitjà d'obres on s'exalte la riquesa de l'entorn i es reflexione sobre les realitats ambientals, contribuint així a la formació de ciutadans compromesos.

Quiles Cabrera i Llamas Martínez (2023) aprofundeixen també en la connexió entre l'educació literària i ambiental per promoure l'educació en valors que promulga la LOMLOE, en una reivindicació del patrimoni natural i del compromís amb la sostenibilitat, la conscienciació ambiental i la conservació del planeta. Recorden el potencial dels textos literaris i la lectura com a vehicle per fomentar l'esperit crític i el compromís amb les causes socials, en aquest cas ecològiques, quan a les obres literàries es reflecteixen problemàtiques del món, en general, i del medi, en particular, i en tant que des del treball d'aquestes amb els estudiants es pot contribuir a la generació de canvis en les conductes i a desenvolupar un cert arrelament amb el medi circumdant.

I Carrillo, Carrillo i Pena (2017) també treballen la promoció d'una consciència ecològica i ambiental a partir de l'experiència artística, mitjançant tallers de lectura, expressió literària, plàstica i corporal.

2. LA NOSTRA PROPOSTA DIDÀCTICA: MIRANT EL CEL

D'acord amb les propostes d'educació poètica i ambiental realitzades per altres autors i que comentàvem a l'apartat anterior, en el nostre cas hem escollit treballar al tercer cicle de Primària, en concret a cinquè curs, a partir d'una selecció de poesies dels poemaris *Árboles de lluvia* de Sagrario Pinto i *Fleco de nube* de Fabiana Margolis, que aborden diferents elements naturals presents al cel com puguen ser la pluja, l'arc de Sant Martí, els núvols o el vent.

La legislació vigent en matèria d'educació té un enfocament marcadament competencial i inclusiu. En conseqüència, optem per una metodologia activa, participativa i col·laborativa, en què els alumnes es converteixen en protagonistes

del seu aprenentatge, desenvolupant una autonomia creixent, així com per la contextualització de les tasques i la consideració dels interessos dels estudiants (recordem que el tema de l'entorn natural connecta directament amb la curiositat dels escolars en aquestes edats).

En aquest sentit, algunes de les constants de les metodologies actives com el treball per projectes o les situacions d'aprenentatge que promou la LOMLOE són el fet que parteixen d'un problema social al qual es pretén donar resposta o el caràcter interdisciplinari de les tasques dutes a terme per part dels alumnes per brindar aquesta resposta al llarg de la seqüència formativa, actuant el docent com a guia, assessor o col·laborador durant el procés (Díaz Tenza, 2023; Valls, 2022). En el nostre cas, el problema de partida és la degradació de l'entorn natural i la desafecció envers aquest, que podria contrarestar-se per mitjà de la generació d'una certa estima per part dels alumnes de Primària a través de la lectura i la composició de poemes de temàtica vinculada a la natura, com els que presentem aquí.

D'entre els objectius d'etapa desenvolupats al DECRET 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària, contribuïrem fonamentalment al 2 (desenvolupar hàbits de treball individual i d'equip), 5 (conèixer i utilitzar de manera adequada i efectiva, oralment i per escrit, les llengües oficials), 9 (conèixer els aspectes fonamentals de les ciències de la natura en el desenvolupament de projectes interdisciplinaris), 10 (desenvolupar les competències tecnològiques bàsiques i iniciar-se en la seua utilització per a l'aprenentatge) i 11 (utilitzar diferents representacions i expressions artístiques i iniciar-se en la construcció de propostes creatives, desenvolupant la sensibilitat estètica i potenciant la creació artística).

A la taula que segueix recollim els sabers bàsics de les àrees de Llengua Castellana i Literatura i Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural que treballaríem.

Taula 1. Sabers bàsics que es treballen a la nostra proposta didàctica

Sabers bàsics	
Llengua Castellana i Literatura	Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural
<p>Tipologies textuais i gèneres discursius (poesia).</p> <p>Estratègies d'ús i tractament de fonts documentals diverses.</p> <p>Interaccions orals en situacions comunicatives.</p> <p>Estratègies de comprensió abans (coneixements previs, objectius, hipòtesis), durant (inferències) i després (comprovació d'hipòtesis, conclusions) de la lectura.</p> <p>Identitat lectora: expressió de gustos i interessos i valoració crítica dels textos.</p> <p>Obres de literatura infantil (poesia infantil) adequades als seus interessos i organitzades en itineraris lectors.</p> <p>Elements constitutius essencials de l'obra literària i dels diferents gèneres literaris (poesia).</p> <p>Estratègies per a la interpretació dels textos literaris.</p> <p>Planificació i producció de textos literaris.</p>	<p>Observació de fenòmens que succeeixen al seu entorn natural.</p> <p>Lèxic i vocabulari científic bàsic.</p> <p>Concepte d'ecologia, cura i respecte pels espais naturals, els animals i les plantes.</p> <p>Conscienciació sobre l'acció de l'ésser humà al paisatge.</p> <p>Equilibri entre el desenvolupament social i econòmic i la defensa del medi ambient.</p>

DECRET 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària. [2022/7572]

Per apropar l'alumnat a alguns dels elements característics del gènere poètic que possibiliten la seua interpretació i producció, explicaríem la selecció de

figures retòriques que segueixen (que hem escollit per considerar-les senzilles i adequades a l'edat dels alumnes i per aparèixer, moltes d'aquestes, al corpus de poemes amb què ens proposem treballar).

Taula 2. Figures retòriques que es treballen a la nostra proposta didàctica

Figures retòriques	Consisteix en
Onomatopeia	Repetició de sons que reproduceix sons reals.
Repetició	Reiteració d'una o diverses paraules en un vers o una frase.
Topografia	Descripció d'un lloc.
Enumeració	Expressió successiva dels elements que componen un conjunt.
Símil	Comparació entre un fet real i un altre imaginari de qualitats semblants.
Hiperbole	Exageració.
Personificació	Atribució de qualitats d'éssers vius a altres que no ho són.

A continuació, recollim les competències clau i específiques de l'àrea de Llengua Castellana i Literatura al desenvolupament de les quals contribuïm.

Taula 3. Competències que es desenvolupen amb la nostra proposta didàctica

Competències	
Clau	Específiques de l'àrea de Llengua Castellana i Literatura
En comunicació lingüística. Ciudadana. En consciència i expressió culturals.	Comprensió escrita i multimodal. Expressió oral. Expressió escrita i multimodal. Interacció oral, escrita i multimodal. Lectura autònoma.

	Competència literària.
--	------------------------

DECRET 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària. [2022/7572]

I tot seguit, els criteris d'avaluació vinculats a cadascuna de les competències específiques.

Taula 4. Criteris d'avaluació de la nostra proposta didàctica

Competències específiques	Criteris d'avaluació
Comprensió escrita i multimodal	<p>Llegir, interpretar i valorar, de manera guiada, textos escrits i multimodals.</p> <p>Aplicar, de manera guiada, estratègies de comprensió.</p> <p>Identificar el tipus i l'estructura dels textos i valorar-ne, de manera guiada, el contingut i els aspectes formals i no verbals elementals dels textos escrits i multimodals.</p> <p>Aplicar, de manera guiada, estratègies de cerca, selecció i gestió de la informació.</p>
Expressió oral	<p>Produir discursos orals amb una pronunciació clara, i amb un ritme i una entonació adequats.</p>
Expressió escrita i multimodal	<p>Produir, a partir d'exemples i de manera guiada, textos escrits i multimodals de diversos gèneres discursius (poesia).</p>
Interacció oral, escrita i multimodal	<p>Interactuar oralment, de manera pautaada, sobre els coneixements que s'ajusten a la situació comunicativa.</p>
Lectura autònoma	<p>Llegir de manera autònoma obres diverses adequades a la seua edat.</p> <p>Compartir les experiències de lectura participant a comunitats lectores.</p>
Competència literària	<p>Llegir obres literàries senzilles properes als seus interessos, de manera guiada.</p>

	<p>Expressar opinió sobre textos literaris, utilitzant alguns recursos retòrics bàsics dels gèneres, de manera guiada.</p> <p>Crear versions de textos literaris senzills (poemes), individual i col·lectivament.</p>
--	---

DECRET 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària. [2022/7572]

Per acabar, sintetitzem a la taula que segueix la proposta de treball concreta realitzada a partir dels cinc poemes seleccionats, que els alumnes abordarien en grups de quatre, després d'una primera lectura en veu alta en gran grup de cadascun dels poemes. Dedicaríem una sessió al treball de cada poema, amb una primera part de treball en petits grups i una última de posada en comú al gran grup de les conclusions assolides sobre el sentit dels poemes i les figures retòriques aparegudes, el significat del lèxic sobre la natura desconegut i els resultats de les propostes d'escriptura creativa. A la primera sessió, abans de començar amb la lectura, preguntariem als alumnes sobre els fenòmens i elements naturals o éssers vius que han observat al cel, el coneixement que en tenen i la importància que consideren que poden arribar a tenir tindre cura i preservar-los, així com les possibles repercussions de l'acció de l'ésser humà sobre ells, reflexió que reprendríem a la cinquena i última de les sessions.

Taula 5. Concreció de la nostra proposta de treball

Poema	Proposta de treball
Árboles de lluvia (poemari <i>Árboles de lluvia</i> de Sagrario Pinto)	<p>Explicar de què parla i què els suggereix el poema.</p> <p>Identificar quines de les figures retòriques treballades apareixen.</p> <p>Buscar com són les diferents plantes i flors esmentades (heura, menta, gessamí, alfàbrega, roses, gardènia) i plasmar en forma de dibuix el contingut i les sensacions que els trasllada el poema.</p>
El arcoíris (poemari <i>Árboles de lluvia</i> de Sagrario Pinto)	<p>Explicar de què parla i què els suggereix el poema.</p> <p>Buscar com són els diferents arbres i flors que apareixen (pins, pollancre, roselles, flors de lotus).</p> <p>Reescriure el poema substituint els elements de la natura als quals l'arc de Sant Martí cedeix els seus colors a l'original.</p>
Nubes (poemari <i>Fleco de nube</i> de Fabiana Margolis)	<p>Explicar de què parla i què els suggereix el poema.</p> <p>Identificar quines de les figures retòriques treballades apareixen.</p> <p>Compondre un altre poema en què tinga lloc una conversa amb un element de la natura diferent dels núvols.</p>
El secreto del viento (poemari <i>Fleco de nube</i> de Fabiana Margolis)	<p>Explicar de què parla i què els suggereix el poema.</p> <p>Identificar quines de les figures retòriques treballades apareixen.</p> <p>Buscar com són els diferents arbres i flors al·ludits (noguera, xiprers, tarongina).</p> <p>Compondre un altre poema en què un element de la natura diferent del vent tinga un pla.</p>
Fleco de nube (poemari <i>Fleco de nube</i> de Fabiana Margolis)	<p>Explicar de què parla i què els suggereix el poema.</p> <p>Identificar quines de les figures retòriques treballades apareixen.</p> <p>Compondre un poema en què una persona fa amistat amb una au diferent del pardal, després de documentar-se sobre les característiques d'aquesta au.</p>

3. CONCLUSIONS

En aquest treball, després de reflexionar sobre possibles maneres de relacionar educació poètica i sostenibilitat i abordar alguns conceptes inexcusables com els de consciència ecològica, ecocrítica, ecopoètica o ecologia literària, hem presentat una proposta didàctica d'educació poètica i ambiental adreçada a alumnes de cinquè curs d'Educació Primària al voltant d'una selecció de poemes que aborden temàtiques vinculades a la natura i, en particular, a fenòmens i elements naturals presents al cel.

Després de la consideració, així mateix, d'algunes orientacions i pràctiques aconsellables en didàctica de la poesia per afavorir la motivació dels estudiants i la seua aproximació a un gènere com el poètic, sovint relegat (com la verbalització de l'experiència lectora subjectiva dels estudiants prèvia al treball d'aspectes més formals o el foment de l'escriptura creativa) i el repàs d'algunes propostes didàctiques anteriors a la nostra que ja vinculaven educació literària i ambiental, hem detallat la justificació curricular de la pròpia i les activitats basades en la lectura, comentari i producció creativa de textos poètics, juntament amb la reflexió sobre la importància de la cura i la preservació de la natura i les possibles repercussions d'algunes accions de l'ésser humà sobre el medi.

Això, vinculant sabers de les àrees de Llengua Castellana i Literatura i Coneixement del Medi Natural Social i Cultural, en la línia de la interdisciplinarietat i des de l'aposta per metodologies actives i competencials, com es recomana a l'actual decret.

Som conscients, per altra banda, de la importància concedida a la legislació educativa vigent als Objectius de Desenvolupament Sostenible i als reptes del segle XXI directament relacionats amb el medi ambient i de les potencialitats que

ofereix el text poètic per treballar-los, per la qual cosa estimem que seria interessant dotar de continuïtat aquesta línia de recerca en el futur mitjançant el disseny i la implementació de noves propostes didàctiques en els diferents nivells educatius.

Però en aquest camí d'exploració de les relacions entre ecocrítica i educació poètica en què ens trobem immersos voldríem subratllar, a tall de conclusió, que no podem oblidar la importància de la selecció de textos poètics que, alhora que permeten als discents un major coneixement, la generació de certa estima per la natura i de cert compromís o responsabilitat pel que fa a problemàtiques mediambientals urgents, possibiliten el desenvolupament del plaer estètic i de la mirada crítica que només aquells poemes escollits sobre la base de la seua qualitat artística i literària estimem que podran brindar.

Insistim, així mateix, finalment, que el fet que ens plantejem l'abordatge de problemàtiques mediambientals des de l'educació literària i poètica deriva de la premissa que la literatura i, per tant, la poesia, poden ajudar a entendre la història de la nostra relació amb l'entorn, a exaltar la bellesa de la natura i a desenvolupar algun tipus d'estima en conseqüència, així com a denunciar-ne la destrucció o generar conscienciació sobre la degradació mediambiental des de les edats més primerenques.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Adricaín, S. y Rodríguez, A. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Aguilar, L. A. (2022). La didáctica de la literatura en básica primaria: una oportunidad para el desarrollo de la educación ambiental. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14 (27).

- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La poesia en l'educació lectora i literària. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 69, 8-15.
- Barriga, E. y Del Pino, A. (2022). Relectura de la literatura infantil y juvenil internacional desde una perspectiva ecocrítica: concepciones asociadas al agua. En E. Barriga y S. Suárez (eds.), *Nuevas perspectivas y temáticas de la lectura en el siglo XXI* (359-377). Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- Bermúdez, V. (2019). Dinámicas de la interpretación poética: emoción y estética cognitiva en la lectura literaria. *Revista Signa*, 28, 139-171. doi: <https://doi.org/10.5944/signa.vol28.2019.25044>
- Bordons, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania*, 49, 45-60. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/6>
- Carrillo, C. V., Carrillo, M. y Pena, M. (2017). Poéticas del agua. Entre la experiencia estética y la conciencia ambiental. *Revista CTS*, 35 (12), 243-259.
- Cerrillo, P. C. y Luján, A. (2010). *Poesía y educación poética*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- DECRET 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària. [2022/7572]
- Díaz Tenza, P. J. (2023). *Situaciones de aprendizaje. Fundamentos y estrategias para su diseño*. Hacia una nueva Escuela.
- Flys, C., Marrero, J. M. y Barella, J. (2010). Ecocríticas: el lugar y la naturaleza como categorías de análisis literario. En C. Flys, J. M. Marrero y J. Barella (eds.), *Ecocríticas. Literatura y medio ambiente* (15-25). Iberoamericana. Vervuert.
- García Única, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90 (31.3), 79-90.
- Glotfelty, Ch. (2010). Los estudios literarios en la era de la crisis medioambiental. En C. Flys, J. M. Marrero y J. Barella (eds.), *Ecocríticas. Literatura y medio ambiente* (49-65). Iberoamericana. Vervuert.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2021). De la investigación a la construcción de la identidad lectora del docente: educación poética y didáctica de la literatura. *El*

Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación, 30, 52-62. doi: <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.403>

- Jean, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Ediciones de la Torre.
- Laso y León (2010). La literatura infantil y juvenil: el nacimiento de una conciencia medioambiental. En C. Flys, J. M. Marrero y J. Barella (eds.), *Ecocríticas. Literatura y medio ambiente* (339-367). Iberoamericana. Vervuert.
- Margolis, F. (2023). *Fleco de nube*. Kalandraka.
- Marrero Henríquez, J. M. (2021). Filología verde y poética de la respiración para un mundo contaminado. *Actio Nova: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 5, 417-435. <https://doi.org/10.15366/actionova2021.5.017>
- Palmer, I. y Aparicio, P. (2017). Ecocrítica e historicidad: releendo a los clásicos, la naturaleza y la sociedad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90 (31.3), 53-64.
- Pérez Parejo, R. (2010). Algunas voces femeninas en la poesía hispanoamericana actual. Guía didáctica. *Campo abierto*, 29 (2), 27-61. <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/1909>
- Pinto, S. (2023). *Árboles de lluvia*. La esfera azul.
- Quiles Cabrera, M. C. y Llamas Martínez, I. (2023). El valor ecoeducativo en la poesía de Mariluz Escribano. *Contextos educativos*, 32, 45-64. doi: <https://doi.org/10.18172/con.5681>
- Quiles Cabrera, M. C., Palmer, I. y Martínez Ezquerro, A. (2021). Poesía infantil contemporánea en clave ecológica: la presencia del agua. *Tejuelo*, 33, 7-38. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.7>
- Sánchez García, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en Bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 33, 43-55.
- Zaldívar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 259-277. doi: <https://doi.org/10.5209/DIDA.57142>

- Zaldívar, R. (2020). La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes de los adolescentes hacia la poesía. *Investigaciones sobre Lectura*, 14, 94-113. doi: <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12235>
- Valero, C. y Flys, C. (2010). Glosario básico bilingüe. En C. Flys, J. M. Marrero y J. Barella (eds.), *Ecocríticas. Literatura y medio ambiente* (371-377). Iberoamericana. Vervuert.
- Valls, R. (2022). *Programación Didáctica y Situaciones de Aprendizaje desde la LOMLOE*. Universo de Letras.

LA DIDÀCTICA DE LA POESIA I LA DRAMATITZACIÓ DE POEMES: ALGUNS EXEMPLES DE LA POESIA DE VICENT ANDRÉS ESTELLÉS (1924-1993)

MOISÈS SELFA SASTRE

Universitat de Lleida

1. INTRODUCCIÓ

La poesia sempre ha tingut un espai dins de l'escola des de fa dècades (Ballester, 2015: 163; Ballester i Ibarra, 2016). Tradicionalment, aquest gènere s'ha usat per ensenyar les convencions de la retòrica associades a la versificació i al *descobrimt* de les figures literàries que conté un poema determinat. Escrivim descobrimt amb cursiva per un motiu molt clar: l'estudiant de poesia havia de ser capaç de trobar, per exemple, metàfores, metonímies i sinècdques, per posar solament tres exemples paradigmàtics d'aquestes figures, i saber explicar el seu significat i sentit dins del poema. A més a més, els diversos versos del poema havien de ser separat en síl·labes, determinar si els versos eren d'art menor i major i, finalment, mirar de definir quin tipus d'estrofes poètiques contenia un poema en qüestió, en el cas que en contingués més d'una. Es tracta, doncs, d'un exercici pur de retòrica, necessari, però insuficient, al nostre parer, si volem viure la poesia dins de l'aula.

A mesura que la llengua oral anava tenint pes com a destresa lingüística que també calia treballar a l'aula, la poesia va començar a ser recitada per infants i

joves en dates assenyalades: les festivitats de Nadal, les festivitats literàries associades a una diada determinada a Catalunya (Sant Jordi és un dia que se solen recitar poemes a l'escola), el Dia Internacional de la Poesia (21 de març de cada any), per posar només alguns exemples, eren diades en què els infants i joves, individualment o en grup a mode de cor, recitaven poemes que, prèviament, havien estat memoritzats. De nou, una altra pràctica poètica útil, però bé podem dir que un discent pot memoritzar un poema per dir-lo en públic sense entendre el sentit d'aquest. Això que diem estem segurs que no és exagerat afirmar-ho així de clar.

Amb l'arribada de les noves tecnologies, ja fa dècades, es va començar a treballar la poesia tot usant recursos tecnològics (Bordons, 2009). De fet, es van establir tot un conjunt d'estratègies didàctiques per treballar la poesia a partir d'hipervincles que relacionen un hipotext amb diferents hipertextos. És a dir, el punt de partida és el propi text poètic, que queda vinculat i vehiculat amb altres textos que poden trobar-se a la xarxa, per exemple, i així poder ser treballat el text poètic inicial en un sentit o en un altre.

Com veiem, tres maneres de treballar el text poètic que l'escola d'avui en dia encara fa seus, en menor o major mesura.

Lògicament, en la formació inicial de mestres que s'imparteix en les Facultats d'Educació i Magisteri, quan es treballa el text poètic amb aquest col·lectiu de mestres en formació, es pensa, en línies generals, com el futur mestre ha d'esdevenir mediador de lectura (López Valero *et al.*, 2021, 55-57), és a dir, un agent que se situï entre el text poètic i el receptor d'aquest, que no és un altre que el discent i aprenent que està cursant l'etapa d'Educació Infantil i/o Educació Primària.

Formar mediadors de lectura no és una tasca baladí. En el cas de la poesia, no es tracta tan sols de conèixer autors i títols de poesia infantil i juvenil que paga la pena treballar a l'escola, com ja hem mostrat en un treball recent (Selfa i Falguera, 2024). Tampoc es tracta únicament de saber interpretar un text poètic. El que cal, sobretot, és d'aprendre a ser el pont per on viatgi l'aigua del missatge poètic i que aquest transcurs sigui tranquil. Amb això volem dir que la poesia no s'imposa a la força. S'ha de mostrar com un exercici de paraula viva i natural.

2. LA POESIA I LA DRAMATITZACIÓ DE POEMES: CARACTERÍSTIQUES I PROCEDIMENT

La poesia és “un ús particular de la llengua molt relacionat amb el so, però que provoca i que suggereix sensacions, emocions, idees, etc.” (Bordons i Prats, 2019, 14). Per tant, la poesia destaca, sobretot, per esdevenir un tipus de missatge amb un fort component musical. Ritme, sonoritat i melodia es donen la mà per despertar en el lector tot un conjunt d'emocions, que el faran assaborir uns mots que penetren en el fons de la seva ànima. Per això, el missatge poètic ha de ser revelador per exaltar la imaginació d'aquell que vol gustar el poema.

La poesia també està ben relacionada, com hem esmentat al començament d'aquest text, amb l'oralitat i, en conseqüència, amb la dicció. I és aquí on poesia i dramatització poden formar un binomi fantàstic si prenem l'expressió de Gianni Rodari (1920-1980). Però en el nostre cas, aquest binomi funciona des de la més pura realitat, és a dir, la dramatització, com veurem més endavant, pren el poema per posar-lo en boca d'uns personatges, que situen el missatge poètic

en unes coordenades temporals i espacials creïbles, malgrat aquestes puguin ser fantàstiques.

En un text clàssic però al nostre parer encara molt actual en la formació inicial i literària de mestres, Cervera (1990) es referia al que ell va anomenar jocs de dramatització de textos poètics, en els quals aquest estudiós situava una àrea d'encontre del xiquet i del jove amb el poema. Aquests jocs li van permetre definir el concepte de dramatització, que ja existia en altres llengües europees (en francès, *jeu dramatique* i *expression dramatique*; en anglès, *drama*, *Creative drama*, *Improvised drama*), com una activitat que utilitza l'eina teatral en una pràctica lúdica i sense projecció exterior, és a dir, dins de l'aula, però no en un teatre.

Ha de quedar clar que dramatització no és el mateix que escenificació. Per a que un text poètic sigui susceptible de ser dramatitzat aquest ha de contenir almenys una veu poètica (monòleg) o més d'una veu (diàleg). En canvi, l'escenificació pot suposar la representació corporal del poema al damunt d'un escenari, però sense que emergeixi cap veu poètica (Falguera i Selfa, 2021: 21-25).

Definits els conceptes de poesia i dramatització, i la diferència principal entre aquest darrer concepte i el d'escenificació, en la formació inicial de mestres, en concret a les matèries de didàctica de la literatura, treballem la dramatització de poemes com una pràctica de mediació literària del text poètic a partir de la següent seqüència de treball.

En primer lloc, cal dur a terme una selecció de textos de qualitat, és a dir, antologies de poesia infantil i juvenil en què la literarietat estigui reconeguda. Citem, a mode d'exemple, el treball amb antologies com les Desclot (2012), Amat, Bernal i Muntañá (2017, 2019) o de més clàssiques com la de Ballester i

Granell (1993). Amb això pretenem fugir de la fàcil (i equivocada) idea de buscar un text poètic a un cercador d'Internet sense cap tipus de criteri.

En segon lloc, una vegada cercat un text poètic susceptible de ser dramatitzat, presentem el text a l'alumnat, en el nostre cas mestres en formació inicial que han d'emmirallar-se per poder després fer-ho ells mateixos en una aula d'Educació Infantil i/o Primària, mitjançant la lectura o el recitat del docent o dels propis estudiants.

En tercer lloc, establím una ronda d'impressions i opinions sobre tot el que el text haja suggerit o reflectit el poema: identificació dels personatges (qui són, quines relacions hi ha entre ells, identificació de veus en el poema, amb quina finalitat dialoguen), establiment del conflicte poètic, identificació de l'espai i el temps.

En quart lloc, planifiquem la dramatització amb la identificació de veus poètiques que ens permeten parlar d'un monòleg (una sola veu poètica) o d'un diàleg (dues o més veus poètiques).

En cinquè lloc, ve la pròpia dramatització, una vegada s'ha memoritzat el poema i el discent l'ha fet seu per dur a terme una dramatització de qualitat. En aquest moment, l'expressió rítmica-corporal juga un paper molt important.

Finalment, l'avaluació de la dramatització, que té en compte bàsicament dos aspectes: a) valorar aspectes de la llengua oral com són la dicció, vocalització i entonació; b) comprovar que l'elecció del text hagi estat significativa per al discent.

3. LA DRAMATITZACIÓ DE POEMES: ALGUNS EXEMPLES DE LA POESIA DE VICENT ANDRÉS ESTELLÉS (1924-1993)

La poesia de Vicent Andrés Estellés (1924-1993) va adreçada preferentment a un potencial públic adult. Els temes que aquest poeta valencià va conrear estaven relacionats amb l'amor, la mort, el sexe, la por, la ciutat, el camp, la dona, entre d'altres (Meseguer, 2012). Es tracta d'un poeta vital que tracta amb profunditat la quotidianitat de la vida. Podem dir que la temàtica dels seus poemes no és eminentment infantil. Això no vol dir que no pugui ser llegida i treballada per infants i joves, però cal una selecció de poemes d'aquest autor com la que va preparar Andana Editorial, dins de la seva col·lecció Vagó de Versos, l'any 2012. Serà d'aquesta publicació de la que seleccionarem textos poètics susceptibles de ser dramatitzats i treballats tant a l'escola com a la formació inicial de mestres. Aquesta antologia està pensada especialment per a infants i joves. Per tant, té les característiques adequades per ser manejada a l'etapa d'Educació Primària i Secundària, que és en la qual s'ubiquen els potencials receptors d'aquesta edició.

Entre les propostes de dramatització que presentarem, distingirem entre poemes en què hi ha un diàleg pur entre dues veus poètiques, com el cas del poema *És així, si us plau* (Estellés, 2012, 54-55). En la següent taula, presentem a l'esquerra el poema d'Estellés i a la dreta la proposta de dramatització que hem creat nosaltres. Per aquesta proposta el sentit original del text no pot ser de cap manera alterat. Només podem distingir veus poètiques i situar el poema en unes coordenades espacials i temporals possibles.

Taula 1. Proposta de dramatització del poema *És així, si us plau*.

<i>És així, si us plau</i>	Proposta de dramatització
<p>-Toc toc. -¿Qui és? -La Mort. La Mort ve descalça; quan se'n va duu socs que va fent cloc... cloc... cloc... cloc... -Toc toc. -¿Qui és? -Toc toc -¿Qui és? -Toc toc. -¿Qui és? -Toc toc. -¿Qui és? ¿Qui és? ¿Qui és? ...cloc... cloc... cloc... cloc.</p>	<p>(El personatge de la mort, vestida amb socs, una nit fosca toca a la porta d'una ànima). LA MORT (<i>de puntetes i amb els nusos dels dits de la mà picant a la porta</i>): -Toc toc. ÀNIMA (<i>sorpresa</i>): -¿Qui és? LA MORT (<i>amb veu ferma i segura i fent sonar els clocs</i>): -La Mort. LA MORT (<i>de puntetes i amb els nusos dels dits de la mà picant a la porta</i>): -Toc toc. ÀNIMA (<i>sorpresa però un xic preocupada</i>): -¿Qui és? LA MORT (<i>segura de si mateixa</i>): -Toc toc ÀNIMA (<i>cada vegada més sorpresa</i>): -¿Qui és? LA MORT (<i>mostrant de nou seguretat</i>): -Toc toc. ÀNIMA (<i>amb cara de preocupació cada vegada major</i>)-¿Qui és? LA MORT (<i>molt insistent</i>): -Toc toc. ÀNIMA (<i>molt angoixada</i>)-¿Qui és? ¿Qui és? ¿Qui és? (<i>La mort va marcant el pas amb el cloc, cloc, cloc, cloc dels socs</i>).</p>
<p>Estellés, V. A. (2012). <i>La vida contada a un nen del veïnat</i>. Andana Editorial, Vagó de versos, p. 54</p>	

Com veiem, en aquesta proposta de dramatització identifiquem dues veus, la de la mort i la de l'ànima. El diàleg entre ambdues veus està creat usant tècniques del drama, com són les acotacions, per atorgar el dramatisme que el poeta confereix a un diàleg amb tints macabres.

La segona proposta de dramatització està treballada a partir del poema *Goig del carrer* (Estellés, 2012, 29-30). En aquesta hi ha la presència d'un narrador al costat de dues veus poètiques.

Taula 2. Proposta de dramatització del poema *Goig del carrer*.

<i>Goig del carrer</i> <i>A Isabel</i>	Proposta de dramatització
<p>La joia pura del carrer ens va reblir les mans de tendres grapats d'aigua i ens rèiem, bovament ens rèiem, i a tots els músculs era l'aigua viva del goig, vinguda entre les herbes i les llebres.</p> <p>Anàvem sense cap motiu, desitjant bona nit al matrimoni vell i prement nostres cossos calladament, en veure aquella jove mare, donant el pit al fill...</p> <p>Viure ens era un regal, un teuladí de fang amb dos plomes pintades de fugina, un cavalcar corsers de cartó, grocs i verds,</p>	<p>(Un jove enmig d'un carrer dirigint-se a la seva estimada) JOVE (amb la ma a l'alçada del cor i gesticulant amb l'altra mà): La joia pura del carrer ens va reblir les mans de tendres grapats d'aigua i ens rèiem (<i>esbossant un dolç somriure</i>), bovament ens rèiem, i a tots els músculs era l'aigua viva del goig, vinguda entre les herbes i les llebres. Anàvem sense cap motiu, desitjant bona nit al matrimoni vell i prement nostres cossos calladament, en veure (<i>assenyalant amb el dit cor el seu ull</i>) aquella jove mare, donant el pit al fill... Viure ens era un regal,</p>

<p>com en una sardana de joguet, fent-nos senyals, dient-nos:</p> <p><i>-Adéu, adéu, amor! Mai no t'oblidaré!</i></p> <p>La vida ens era una sorpresa, una granota viva a la butxaca, una cúpula enorme de cristall, un silenci, un desig rabent, un estupor, (...)</p>	<p>un teuladí de fang amb dos plomes pintades de fugina (<i>aletejant amb els dos braços</i>),</p> <p>un cavalcar corsers de cartó (<i>imitant l'acte de cavalcar</i>), grocs i verds, com en una sardana de joguet, fent-nos senyals, dient-nos: ESTIMADA: (<i>mentre l'assenyala</i>): <i>Adéu, adéu, amor! Mai no t'oblidaré!</i></p> <p>JOVE:</p> <p>La vida ens era una sorpresa, una granota viva a la butxaca (<i>posant- se la mà a la butxaca mentre busca quelcom</i>),</p> <p>una cúpula enorme de cristall (<i>dibuixant a l'aire una bombolla</i>),</p> <p>un silenci, un desig rabent, un estupor (<i>tot imitant amb el dit el silenci de la boca</i>).</p>
<p>Estellés, V. A. (2012). <i>La vida contada a un nen del veïnat</i>. Andana Editorial, Vagó de versos, p. 29.</p>	

En aquest cas, no existeix un diàleg pur, sinó que només un guió ens indica la presència d'una veu que la fem dialogar amb un narrador, que en aquest cas és un jove. El diàleg versa sobre la innocència o ignorància, que tenien els infants que tot els omplia de joia

Finalment, podem parlar de poemes que són un monòleg i que, per tant, podem identificar en ells una única veu poètica, que dramatitza a partir de versos amb exclamacions i preguntes. És el cas del poema *Ai, si possible fos* (Estellés, 2012, 48). El monòleg és un tipus de dramatització que també cal ser considerat.

Taula 3. Proposta de dramatització del poema *Ai, si fos possible*.

<i>Ai, si fos possible</i>	Proposta de dramatització
<p>¡Ai, si possible fos tanta felicitat com cap al teu cor, al teu cor enormement meravellat a cada jorn i a cada cosa que broten al teu pas!</p> <p>¡Ai! ¡Si possible fos, quina felicitat!</p> <p>Tu o el teu cor, astre sense òrbita, ¿des de quin món il·luminat?</p>	<p>(Una noia jove mentre sosté a la mà la figura d'un cor)</p> <p>NOIA JOVE (<i>tot sospirant i mostrant la figura d'un cor que es passa d'una mà a l'altra</i>):</p> <p>¡Ai, si possible fos tanta felicitat com cap al teu cor, al teu cor (<i>assenyalant-lo</i>) enormement meravellat a cada jorn i a cada cosa que broten al teu pas!</p> <p>(<i>Amb un sospir cada vegada més profund i allargat</i>)</p> <p>¡Ai! ¡Si possible fos, quina felicitat!</p> <p>(<i>Mentre pensa en el seu enamorat tot mirant el cel</i>)</p> <p>Tu o el teu cor, astre sense òrbita, ¿des de quin món il·luminat?</p>
<p>Estellés, V. A. (2012). <i>La vida contada a un nen del veïnat</i>. Andana Editorial, Vagó de versos, p. 48</p>	

En aquest cas, una única veu poètica, a mode de monòleg, expressa la seva ànsia de felicitat i d'aconseguir allò que creu que li donarà alegria duradora.

4. CONCLUSIONS

La poesia és paraula viva que no està destinada exclusivament a ser analitzada internament a partir de la mesura de versos, la identificació de figures literàries, i la recitació, sinó que també pot ser dramatitzada. És aquí on entren en joc diversos llenguatges: la llengua oral, fonamentalment, però també l'expressió corporal i rítmica, ja que paraula, moviment i música poden donar-se la mà essent fidel a un text poètic que en cap cas pot ser modificat.

Pel que fa a la llengua oral, el nen i/o el jove no sols han de saber memoritzar uns versos que han de fer seus, sinó que també han de treballar aspectes relacionats amb la dicció i la correcta interpretació del text poètic. És per aquest motiu que, en la formació inicial de mestres, treballen propostes de dramatització de poemes amb la finalitat que aquests esdevinguin mediadors de lectura i siguin ponts i canals vius entre el text poètic i el discent.

Els versos d'Estellés, aplegats en l'antologia poètica a la qual hem fet referència, esdevenen una bona oportunitat de viure la poesia d'un autor que transmet un missatge que cal copsar en tota la seva plenitud. En les propostes de dramatització presentades, podem parlar de tres tipus de dramatització: la dramatització directa a partir de veus poètiques que apareixen clarament definides; la dramatització en què una veu poètica dialoga amb un narrador que no té veu directa en el poema, sinó que aquesta s'infereix; i, finalment, la dramatització en forma de monòleg, en què una veu solitària declama versos amb l'expressió pròpia de sentiments que es deriven d'aquests.

És així que la dramatització cal ser considerada en tota la seva plenitud com una proposta didàctica que cal contemplar. En els exemples dels versos d'Estellés que aquí hem mostrat entenem que la dramatització ha de tenir lloc a l'escola i

en la formació inicial de mestres, els quals han de propiciar i construir entorns de mediació literària en què la llengua oral tingui un espai primordial.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Amat, V.; Bernal, M. C. i Muntañá, I. (2017). *Plouen poemes*. Edicions Eumo.
- Amat, V.; Bernal, M. C. i Muntañá, I. (2019). *Quin embolic*. Edicions Eumo.
- Ballester, J. Granell, M. (1993). *Antologia poètica*. Edicions Tàndem.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester, J. Ibarra, N. (2016). La poesia en l'educació lectora i literària. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 69, 8-15.
- Bordons, G. i Prats, M. (2019). La poesia a primària en el segle XXI. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 454, 14 - 19 .
- Bordons, G. (ed.) (2009). *Poesia i educació*. Graó.
- Estellés, V. A. (2012). *La vida contada a un nen del veïnat*. Andana Editorial.
- Falguera, E. i Selfa, M. (2021). *Poesia dramatitzable per a educació infantil i educació primària: bases teòriques i proposta d'antologia*. Pagès Editors.
- López Valero et al. (2021). *Literatura infantil y lectura dialògica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.
- Meseguer Pallarés, L. (2012). La poesia d'Estellés en el context de la recuperació cultural valenciana, *Saó*, 376, 24-26.
- Selfa, M. i Falguera, E. (2024). La poesia per a infants i joves en llengua catalana (2010-2023). A Selfa, M. i Falguera, E. (eds.). *La didàctica de la poesia infantil i juvenil en la formació inicial de mestres: veus poètiques i propostes d'actuació i reflexió* (pp. 13-35). Graó.

CIUTAT DE MERAWELES: ESTELLÉS I VALÈNCIA

ÀNGELS GREGORI

Universitat Oberta de Catalunya

Les relacions entre la ciutat i el poeta han mantingut, des de sempre, una forta tensió dialèctica. Des de l'expulsió de Plató dels poetes de la gran metròpoli fins a l'aparició de la figura del *flâneur* baudelairà i les posteriors teories al voltant d'aquesta relació que Walter Benjamin va aplicar-hi centrant-se la figura del personatge del *flâneur*, sens dubte la manera en la que els poetes han anat dialogant en el plànol urbà al llarg de la història ha estat una de les relacions més interessants i tenses que ha donat la literatura; com la ciutat ha esdevingut còmplice, escenari, refugi, reflex i alhora rebuig d'una gran quantitat de poetes que, desplegant els seus versos com una mena de cartografia, han escrit algunes de les pàgines més notables de la poesia de tots els temps. Una pràctica, però sobretot, una actitud, que es remunta, també, a la relació que els mateixos poetes van mantenir amb la natura. No oblidem que en el moment en què Rousseau exerceix de *promeneur solitaire* atorga a aquest concepte un component que no deixa de ser romàntic: l'allunyament conscient i volgut de la ciutat i, com a conseqüència, el retorn a la natura. Que és, al mateix temps, una forma de relació davant els altres que es desenvoluparà, d'una manera àmplia, al llarg del segle XIX: les formes de relació del "jo" davant la multitud. Ara: si bé és cert que la

figura del *promeneur* conté un caràcter marcadament espiritual, anys més tard, irromprà el *flâneur* baudelairà amb marcades diferències, perquè aquest darrer significa l'assoliment de la llibertat enmig, clarament, de la multitud -i alhora la solitud- urbana.

La ciutat i la literatura són vasos comunicants, i això ens permet narrar l'espai a partir de les variants que, en cada època i circumstància, ha anat adquirint la metròpoli, així com també a partir de l'evolució i les necessitats de la civilització. I és que si bé en els inicis del que actualment entenem com a paradigma de la ciutat moderna, en el dilema entre la ciutat i el paisatge, l'ésser sempre hi era present a favor de la natura, serà amb el canvi de segle del XIX al XX (i, per tant, amb el canvi de mentalitat també) que l'individu s'incorporarà a la gran ciutat considerant-la l'àmbit natural de l'ésser modern. I, tot i que no esdevindran les massificacions urbanes cap espai idíl·lic (i encara, també, que en aquest procés es gire sovint la vista cap a la natura), començarà a entendre's la ciutat com un mitjà proveït d'una gran font d'inspiració.

És amb Baudelaire que s'assumeix un canvi radical respecte a la relació del poeta amb la ciutat, no només pel que fa a la localització on desenvolupa el poeta la seva llibertat sinó també en la veritable revolució que provoca en el tractament dels temes poètics (i sense oblidar formalment la disposició del text que l'agitació i el ritme de la gran ciutat li provoca en l'escriptura), deixant enrere el paisatgisme imperant fins al moment i acceptant les noves experiències que li atorga la gran ciutat; unes experiències que no deixen de ser ambigües i que es balancegen, sovint, entre l'elogi i el rebuig. Amb tot, per a Benjamin la figura que representa Baudelaire en la seva poesia significa un canvi de paradigma històric: al mateix temps que el poeta és testimoni dels canvis produïts durant la

segona meitat del segle XIX, també ho és de tots els elements de la Modernitat que van sorgint, lentament, a la capital francesa, a la que assisteix com un espectador perplex.

L'experiència de caminar per la gran ciutat i la introducció del subjecte poètic en el passeig urbà, neix en la Modernitat i a través d'una ciutat concreta, que és París; una ciutat que posteriorment donarà pas a altres formes de relacionar-se l'artista amb la ciutat, des de les propostes dadaistes i surrealistes fins als situacionistes. Així, la capital francesa serà, doncs, l'espai ideal per iniciar els vagarejos dadaistes. Però més que el centre de París i els seus emplaçament més emblemàtics o referencials, serà els afores, lluny dels aglomerats turístics, on aquest moviment trobarà l'espai idoni per realitzar les seves investigacions, el territori adequat per dur a terme la seva escriptura espacial, rebutjant així els llocs emblemàtics per experimentar l'espai urbà deslligat de qualsevol índex referencial. I és que en el moment en què Dadà proposa les seves "excursions" per la perifèria de París, concep aquestes experiències com una forma d'antiart, que potser hauríem d'entendre com una manera de superació del propi art i que obrirà el camí per als posteriors moviments artístics en el plànol urbà. Pensem, en aquest sentit, en obres com *L'amour fou* o *Nadja*, de Breton, o *Le Paysan de Paris*, d'Aragon; títols on els autors francesos experimenten d'una forma notable les noves percepcions que la vida moderna a la gran ciutat possibilitarà, proposant un passeig erràtic per la ciutat, un moviment que serà seguit pels surrealistes, convençuts, aquests darrers, que la ciutat podia travessar-se amb la pròpia ment, que podia presentar-se com una realitat no visible. Considerem, doncs, que la poètica duta a terme pels surrealistes inaugura una nova visió d'entendre i recórrer la ciutat com un espai interior i com una part íntima del propi ésser. Ara

bé: aquesta concepció del fet de caminar com a pràctica estètica, en Benjamin és negada. I és que, en cap cas, la sortida al carrer és, per a Benjamin, un mitjà per dur a terme les seves expressions artístiques. Ans al contrari: és el mitjà per poder arribar a buidar, d'alguna manera, el contingut dels significats.

El passeig urbà és una experiència de la Modernitat, i Baudelaire, sense renunciar a la natura, buscarà en l'escenari que la gran ciutat proporciona, una mena de naturalesa artificial - a la qual Benjamin (1993: 50) es referirà més tard com a "botànica de l'asfalt" - enmig d'una París en plena efervescència urbanística arran dels projectes de remodelació de Haussmann, qui, al capdavant, va possibilitar a partir de les seves reformes, la introducció de la gran ciutat en la poesia a partir d'un fet concret: facilitar l'accés per caminar pels grans bulevards de París, motiu que permetrà l'aparició de la figura del *flâneur*.

La figura del *flâneur*, entesa com un dels paradigmes més característics de la Modernitat i personificada en aquell individu que passeja pels emplaçaments públics de la gran ciutat per observar-ne les diverses formes de vida que se'n desprenen d'aquesta nova era ha trobat, al llarg de les dècades, diferents formes d'expressió i, alhora, concrecions específiques. Des del moment de la seva sorgida, a principis del segle XIX, aquesta figura podríem cercar-la, des d'una perspectiva històrica, i amb marcades diferències, en l'anomenat *dandy*, fins a les últimes formes de representació social en el plànol urbà, passant, evidentment, per l'anàlisi que Benjamin en fa d'aquest a partir de la vinculació amb la figura de Baudelaire. Per aquest motiu, quan parlem de l'entrada de la poesia en la ciutat posem tots els focus d'atenció en el poeta francès alhora que no podem deixar de banda el concepte de *flâneur*, personificat en aquest i sorgit com a conseqüència del desenvolupament de l'ésser en el plànol urbà. Així doncs, amb

el poeta francès la ciutat esdevé gran tema de la poesia lírica, però més que la ciutat en sí mateixa, serà la mirada sobre aquesta, les noves formes de vida i les infinites possibilitats de relació que permet la interacció de l'ésser en el plànol urbà. D'aquesta manera, el plaer que provoca el fet d'observar és el triomf del *flâneur*; una observació que es troba, evidentment, associada als canvis urbanístics i que va unida a l'exploració de les noves experiències vitals, com puguen ser, per exemple, fenòmens com la multitud o l'anonimat. És a dir: noves formes d'interacció de l'ésser en el terreny urbà assumides pel poeta des d'una perspectiva crítica i, també, des d'una intencionalitat poètica.

No costaria gaire reconèixer, tanmateix, que el caràcter i les consideracions que el *flâneur* en fa de l'espai urbà es mouen, sovint, en l'àmbit de l'ambigüitat. Pensem en *Les fleurs du mal*: per Baudelaire la vida urbana se li presenta de manera que, a vegades, és tractada des de l'elogi i, d'altres, des del rebuig. Un fet poc sorprenent si tenim en consideració els canvis tan dràstics que la ciutat moderna podia arribar a provocar-li a l'individu, sovint desconcertat pels nous estímuls que aquesta li ofereix i que, per primer cop, se li apareixen com una experiència reveladora però també com una inquietant amenaça. Potser per això no és d'estranyar que per Benjamin la figura del *flâneur* represente un canvi de paradigma històric: al mateix temps que el poeta és testimoni de les modificacions produïdes durant la segona meitat del segle XIX, també ho és de tots els elements de la Modernitat que van sorgint, lentament, a la capital francesa. I és que aquesta situació que provoca a l'ésser el fet de viure en el llindar de dues èpoques diferents el podem observar en el propi *spleen*; d'ací el caràcter melancòlic, malgrat la vasta complexitat psicològica i social.

Sens dubte els escriptors han estat els grans cartògrafs de les ciutats, des dels inicis de la conformació de la literatura occidental fins als nostres dies. Construir des d'una perspectiva literària la imatge de la ciutat significa, d'alguna manera, edificar la pròpia biografia. L'espai i la forma personal que cadascú tenim de relacionar-nos amb l'entorn forma una part indissoluble de la identitat d'aquell que l'observa, el llegeix, el recorre i l'habita. Al mateix temps, és atorgar-li una nova temporalitat al lloc que s'està vivint i és fer-ne, de la ciutat narrada, un veritable símbol. D'aquesta manera, la lectura de determinats textos que mantenen una relació estreta amb una ciutat concreta ens posa, com a lectors, en relació amb les construccions més íntimes d'una ciutat que ens permeten interpretar-les. Perquè situar-se i prendre consciència dins el plànol literari de la ciutat observada és crear, per damunt de tot, una actitud davant les coses i davant el món. La ciutat és un espai de lluita de poders i de classes, i apropiari-se de l'espai significa repensar el cos, establir un diàleg del nostre posicionament davant l'entorn que habitem i de la forma que optem per fer-ho, de les diferents maneres d'observar-lo i llegir-lo. Com la resta d'agents que conformen la nostra vida, tampoc l'espai mai no és neutre, i hem de poder arribar a assumir-lo com una forma de conquesta i també com el resultat d'una construcció social, com el desencadenant d'una sèrie de pressupòsits culturals, que és, probablement, la forma més ferma i segura de posicionar-nos davant d'ell per interrogar-lo i, al mateix temps, qüestionar-nos a nosaltres mateixos.

Al llarg dels anys les modificacions i les transformacions urbanes han ajudat a la configuració i la construcció d'aquells elements que formen part de l'entorn. I, si bé les polítiques de disseny urbà i tots els agents que intervenen en el procés de canvi d'una ciutat són elements essencials per configurar la memòria de la

ciutat, el paper que han jugat els artistes no és per menystenir-los. Només els artistes han sabut traduir l'experiència de la gran ciutat en material estètic. Dins l'imaginari literari, la ciutat és el resultat d'una sèrie de moviments que ha anat percebent-la, modelant-la i renovant-la fins avui, convertint-la en un espai privilegiat per a l'individu i en un material valuósíssim per a la inspiració literària. Kavafis, Woolf, Hessel, Dickens, Laforgue, Whitman, Warthon o Borges van dedicar pàgines i pàgines al fet de caminar i a l'experiència d'apropiar-se de l'entorn, investigacions que els van dur a fundar una ètica del passejant. Perquè no ens enganyem: els moviments més amunt citats o les aportacions teòriques de determinats autors que desenvoluparien al voltant de l'entorn immediat de l'ésser humà -*Manifest Futurista* inclòs- són l'artífex del que més endavant, a principis del segle XX, es concretarà en una relació poètica indissoluble: l'individu i la ciutat. I en aquest sentit, els escriptors jugaran un paper essencial anticipant noves formes de concreció de la gran ciutat.

La sortida al carrer sempre implica la trobada amb l'altre, perquè l'altre, de vegades, també és un mateix. També per això viatgem: per trobar-nos o per perdre'ns, i per això existeixen tantes raons per viatjar com tipologies de viatger, si bé aquest subjecte ha anat canviant i modificant-se al llarg dels segles. Perquè, certament, res és més aliè amb concepte actual de viatger que a la forma que van tenir de concebre'l els nostres clàssics. La forma de la societat actual d'entendre el viatge i el viatger és el resultat de la forma que tenim sovint d'assumir l'entorn, de la manca d'arrelament, del canvi de concepció d'elements com la llar, del perill que ja va alertar Ortega i Gasset quan va parlar dels "despaisados" per referir-se al malestar d'una societat provocat per la falta de vinculació amb el paisatge.

També viatjar és negociar amb la nostra identitat. Alguns autors s'han reconegut més a través d'una ciutat que amb qualsevol altre element social o humà.

Anys després de les primeres experiència poètiques sobre el subjecte del poeta en la ciutat i la introducció d'aquesta definitivament com a protagonista en la lírica, així com en tots els moviments que d'aquesta actitud i experiència en la ciutat se'n derivarien al llarg de les dècades posteriors a través dels versos, poetes com García Lorca revolucionaran de cap a peus el rumb de la poesia del segle XX en l'àmbit castellà poetitzant l'experiència del subjecte líric en la ciutat a través de *Poeta en Nueva York*, un crit desesperat a la industrialització i a la deshumanització de la societat. I, a casa nostra, anys després, sorgiria un dels cants més alts de la poesia vinculada a l'espai urbà: *Llibre de meravelles*, de Vicent Andrés Estellés; una cartografia íntima, i alhora històrica, d'un temps i d'un lloc concret: la València de postguerra. Un itinerari on l'autor se situa, ja d'entrada, en una política de posició concreta: la de ser “un entre tants”, una veu que canta i conta un període determinat a través de la mirada dels carrers, de l'experiència viscuda en ells, on s'entremesclen els fets històrics amb els episodis domèstics, arribant a crear escenes d'una gran intimitat lligada, al mateix temps, a l'hostilitat política, lingüística i social del moment.

En un dels poemes més celebrats que apareix al llibre, “Els amants”, el poeta escriu: “Tot ho recorde mentre vas estenent la roba”. I, certament, aquesta ubicació concreta cobra, al llarg de l'obra, una importància única: la perspectiva de la mirada del poeta sobre l'estimada, que amb ella, sempre a través i a partir de l'amor, des d'aquesta observació, el poeta pot explicar tota la postguerra. Així al llarg del llibre les escenes referents a episodis conflictius, bèl·lics, hi són presents, però sempre hi ha els llocs privilegiats de la memòria on l'amor hi és

per damunt de tot. Esdevé, d'alguna manera, la salvació, com bé es demostra en determinats versos on el poeta fa referència a efemèrides concretes, com en el poema “Crònica especial”, on diu: “La mort de Manolete en els fulls del diari,/ mentre a Benimaclet jo t’estava esperant./O les execucions en un pati de Nuremberg, mentre et veia passar pel carrer de les Barques”; sempre, per damunt dels fets que poden arribar a ser, fins i tot salvatges, l’amor o l’espera de l’estimada es presenta, com una salvació desplegada enmig del plànol urbà. Ho explica Josep Ballester (1991) i (2024) quan afirma que “la seua poesia ha estat escrita d’una forma visceral, amb una gran dèria per parlar, per inventariar tota una sèrie de fets” o la seua comesa “és la de catalogar i de registrar les peripècies dels éssers humans en la seua existència”. I, certament, és aquesta l’actitud que pren el poeta: com una mena de cronista de la ciutat que, sense negar cadascuna de les possibilitats que li atorga la joia de la vida quotidiana, relata de forma paral·lela aquells esdeveniments que no pot passar per alt, que marquen la història i, inevitablement, les petjades que deixa en la ciutat.

És probable que els verbs “evocar” i “recordar” siguin els que més funcionen a l’hora de desenvolupar els mecanismes que mouen l’escriptura dels poemes que conformen el *Llibre de meravelles*, uns poemes on la ciutat esdevé sovint còmplice del subjecte poètic, que sempre troba algun emplaçament a la ciutat -des del cine Metropol fins als bancs de l’Albereda- per evadir-se del tedi d’una realitat angoixant, però al mateix temps, la ciutat forma part del relat de l’opressió, com el poema “Cos mortal”, que significa una gran enumeració del nomenclàtor de la ciutat, on evidencia la presència d’alguns personatges franquistes que donen el nom d’algunes de les avingudes principals de la ciutat. Al mateix temps, la ciutat també significa, en determinats moments, contenidor de la desesperació. Malgrat

que la proposta poètica -i vital- d'Estellés és clara i ferma al llarg de tota la seva trajectòria literària, de situar l'amor per sobre de l'odi, hi ha moments d'una gran tristesa. I fins i tot en aquestes situacions, el poeta no deixa de mantenir en cap moment el pols del compromís cívic, l'exemplaritat d'un ciutadà que camina, observa i estima, testimoni d'un temps que a través de la seva veu ha estat altaveu col·lectiu. I desplega aquesta experiència en un escenari compartit: la ciutat valenciana, on també cal recordar que, al llarg de l'obra, cobren una especial importància els trens i els tramvies, la gent que va i torna dels pobles, els itineraris dels tràmits i del dolor, com s'evidencia al poema "Arbres de pols", que finalitza amb una clara referència d'una dona que es dirigeix a la presó.

De la possibilitat dialèctica que ens permet establir una ciutat, no recau només en aquesta la responsabilitat. I és que el grau de llegibilitat d'una ciutat, igual que un text, depèn de la facilitat de l'observador per saber desxifrar allò observat, a més de l'experiència, el bagatge i la memòria que la persona en tinga d'aquest territori. Quan Estellés camina la capital valenciana, en ella inclou tot un seguit de referències que enriqueixen el relat urbà i biogràfic del poeta. Passeja, així, de la mà dels carrers que li ofereixen, a través del seu nom, una possibilitat dialògica, que li permeten evidenciar els rumbos de la història i el discurs polític de l'època, però també camina de la mà d'aquells autors que han ajudat a construir la imatge de la ciutat que té el poeta. Perquè la llegibilitat d'un espai concret no és, per tant, un fet immediat, sinó el resultat d'un llarg procés a partir del qual hem anat activant una sèrie de mecanismes personals i intel·lectuals. D'aquesta manera, els símbols de les ciutats esdevenen jocs dialèctics que, quan més gran siga el nostre grau d'abstracció i el registre de les nostres referències, també més ampli serà el nostre diàleg amb la ciutat.

Per al poeta (igual que per a l'antropòleg o l'historiador) els llocs representen espais amb una forta càrrega simbòlica al darrere en els que podem llegir el discurs que hi duen implícits o a partir dels quals podem evocar i recordar (a través de la nostra pròpia memòria personal) qüestions de la història. I els records íntims i personals també troben en determinats llocs una sort dialèctica. Susan Buck-Morss explica que els fenòmens de la ciutat, siguen edificis o gestos humans, són llegits com un llenguatge en el que la veritat històricament transitòria i la veritat de la transitorietat històrica s'expressen concretament, i la formació social de la ciutat esdevé llegible dins de l'experiència percebuda. La capacitat, per tant, d'imaginació-llegibilitat de l'ésser fa que concebem el territori urbà també com una realitat palpable, que ens familiaritzem en els seus codis i que puguem extreure'n una lectura d'aquesta. Al capdavall, que se'ns presente la metròpoli com una col·lecció de fragments llegibles. Parem atenció en la denominació que Descartes dóna al moment en què li va tocar viure, un món que defineix com un llibre, "el gran llibre del món".

Barthes havia definit la ciutat com un poema, però no com una composició clàssica, centrada en un tema, sinó un poema que desplega un significat. I és que la ciutat, sovint descrita metafòricament per diversos autors com una mena d'escriptura col·lectiva suposa la possibilitat d'aterrar en el seu plànol per activar una sèrie de mecanismes intel·lectuals o afectius; uns instruments que ens apropen a reconèixer, interpretar, relacionar i fer propis uns determinats símbols o petjades a partir dels quals es va configurant la història, la literatura i el llenguatge d'una ciutat. No debades, la intertextualitat esdevé una forma de relació entre la ciutat i el caminant. La metròpoli, doncs, entesa com un hipertext, com un llibre obert on podem llegir a través dels seus codis, com un

espai on s'entrecreu la realitat i la ficció, la imaginació i la memòria; com una font inesgotable de referències que ens remet a una infinitat de textos, com tan bé ens havia explicat Borges.

Llibre de meravelles evoca una realitat, un temps i un espai on malgrat la grisor, la misèria, la fam i la hostilitat, al poeta se li presenta ple de bellesa. I, per tant, contradictori, que és, sovint, el motiu que dona encara més força a la pulsio lírica d'algunes de les escenes que el poeta va descrivint. Una ciutat de meravelles. Malgrat tot, i per sobre de tot. I, ací, el que també resulta absolutament determinant és la mirada, l'observació i, per tant, la distància i la proximitat que va prenent el poeta respecte a la ciutat, les formes de relacionar-se en ella; una relació que es remunta a Baudelaire i que troba, en Estellés i el *Llibre de meravelles*, un dels millors exponents d'aquesta dialèctica entre la ciutat i el subjecte líric que ha donat la literatura catalana de tots els temps.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ballester, J. (1991). La nit: sobre algunes constants de Vicent Andrés Estellés. Caplletra. Revista Internacional de filologia, 10, 29-40.
- Ballester, J. (2024). El primer Vicent Andrés Estellés: un abans i un després en la poesia catalana de la postguerra. En V. A. Estellés, Oli calent del gresol de la vida (9-52). Saldonar.
- Benjamin, W. (1993). Poesía y capitalismo (Iluminaciones II). Taurus.
- Estellés, V. A. (2019). Obra completa revisada (Vol. II). Editorial Tres i Quatre.

LA LITERATURA NO ÉS AVORRIDA, PERÒ ELS PROFESSORS SÍ

JOSEP M. RODRÍGUEZ CABRERA

Universitat de Lleida

1. PROGRÉS I EDUCACIÓ LITERÀRIA: UNA INTRODUCCIÓ

Superada la primitiva noció cíclica del temps en favor d'una linealitat d'instants i d'aconteixements que no es repeteixen –l'obra d'Agustí d'Hipona n'és un exemple evident–, amb la modernitat va assentar-se a les societats occidentals la idea de progrés continu, emparada per les teories positivistes i pels successius avenços industrials. Sembla una obvietat afirmar que qualsevol automòbil actual guanya més velocitat i té més autonomia i prestacions que aquell Duesenberg Sport amb doble parabrisa que erròniament citava Jaime Gil de Biedma al seu poema «Barcelona ja no és bona, o mi paseo solitario en primavera». Tanmateix, aquesta millora ininterrompuda i constant es revela molt més discutible quan ens situem en el terreny de les humanitats i, en especial, de la literatura: Existeix actualment un dramaturg comparable a Shakespeare? I un novel·lista superior a Cervantes o un poeta millor que Baudelaire i Rilke? Sembla difícil de creure.

De la mateixa manera, si bé és indiscutible que els investigadors en disciplines com la medicina o la enginyeria aeroespacial necessiten estar al cas del avenços en tecnologia, en materials..., la relació entre novetat i innovació no

sembla tan directa quan ens endinsem en la investigació sobre educació literària, per més que siguin moltes les publicacions acadèmiques que obliguen els seus col·laboradors a què una part de la seva bibliografia hagi estat escrita en els darrers cinc anys.

I així llegim articles que defensen la «gamificació» però obliden que Horaci, a la seva *Epístola als Pisons*, recomana *miscere utile dulci i prodesse et delectare*. O que celebren com a novetat la voluntat multimodal de la LOMLOE, quan Célestin Freinet ja encoratjava els centres educatius a tenir la seva pròpia impremta per a l'ús col·lectiu de l'alumnat o, fins i tot, la seva pròpia col·lecció de discos –i aquí convé subratllar que els postulats de Freinet es van implementar a l'Espanya dels anys trenta a municipis com Barcelona, Lleida, Santander, Bañuelos de Bureba o Sùria, i que el seu desmantellament va ser una conseqüència directa de la guerra civil.

Tan important és saber d'on venim com ser concients de cap a on anem. Si Fernando Pessoa (2011) es preguntava sota la màscara d'Alberto Caeiro qui llegiria els versos que havia escrit, què podem dir de la ingent quantitat d'articles de recerca que els docents universitaris es veuen obligats a publicar sistemàticament... I no, aquí no tenen valor les cites bibliogràfiques de col·legues i/o d'alumnes de doctorat.

2. DE QUÈ PARLEM QUAN PARLEM DE JOC

Però regressedem a Horaci, qui a la seva *Epístola als Pisons* també apuntava un aspecte fonamental de la infantesa: l'ànsia per jugar (1998, 106). No és d'estranyar, en conseqüència, que Giorgio Agamben consideri imprescindible

que el docent aprofiti aquesta «autopista» (2012, 30) per a la formació del seu alumnat. Una idea que ja és a *Les lleis* de Plató o als volums *De oratore* i *Orator* de Ciceró. I encara podríem afegir que la paraula llatina «ludus» s'utilitzava tant per a dir «escola» com per a anomenar el «joc». La mateixa paraula.

Ara bé, això no vol dir –com precisament es queixava Fernando Savater (1997)– que el nen hagi d'anar a l'escola a jugar. Però sí convé deixar constància que Ausubel, Novak i Hanesian (1983) van subratllar, com molts d'altres ho farien després, la importància de què el docent garanteixi la motivació del seu alumnat. I per això ponderaven aquelles iniciatives que beneficien la participació activa dels discents –en la línia, per exemple, de l'aprenentatge per descobriment de Jerome Bruner–. I no hi ha dubte que el joc garanteix aquesta motivació. En primer lloc, per les pròpies característiques del joc en si: perquè el joc sempre vol més joc –fins al punt de convertir el temps en una droga, com va escriure Walter Benjamin (2012, 60)–. Però, també, i aquí ressona de nou Horaci, perquè el joc és l'escenari principal de la infància. Ho sintetitza Jacqueline Held (1987, 32) quan assereix que la vida del nen està completament dominada pel joc.

Bernabeu Morón i Goldstein (2008, 54) n'afegeixen d'altres beneficis derivats de la integració del joc en el procés d'ensenyament i aprenentatge: facilita l'adquisició de coneixements, fomenta la cohesió del grup classe i la solidaritat entre els alumnes, possibilita l'educació en valors i afavoreix el desenvolupament de la responsabilitat, l'autoestima, la intel·ligència emocional i la creativitat. Sense oblidar que propicia que els estudiants mantinguin la seva atenció/interès per allò que s'està implementant.

I aquest darrer punt és de vital importància si tenim en compte el nou perfil d'alumnat que avui omple les aules.

3. *INTERNET NOVUS DEUS EST*

Marc Prensky (2001) va encunyar l'expressió «digital natives» per referir-se als nascuts sota l'omnipresència d'internet. Més de dues dècades després, aquesta expressió ha perdut part de la seva funcionalitat i lluentor, perquè tots els nostres alumnes ja són nadius digitals. De fet, internet és més present al nostre dia a dia que la mateixa religió. Segons l'informe Digital (WeAreSocial) del gener del 2024, a Espanya l'ús diari d'internet és de 5 hores i 42 minuts. Una xifra que, segons m'expliquen els meus propis alumnes, és fins i tot més gran entre els joves. I així ho ratifica David Buckingham:

La tecnología electrónica se ha convertido en una dimensión cada vez más importante en la vida de la mayoría de jóvenes. Los medios digitales –Internet, los teléfonos celulares, los videojuegos, la televisión interactiva– constituyen en la actualidad un aspecto indispensable de las experiencias de los niños y los jóvenes en su tiempo libre (2008, 12).

I no només del seu temps lliure. Actualment és impossible concebre el treball a l'aula sense la tecnologia digital, l'abast de la qual va des de la cerca del significat d'una paraula en un diccionari en línia fins a l'ús de la intel·ligència artificial. Insisteixo, segons l'informe abans esmentat de la plataforma WeAreSocial, pràcticament una quarta part de les nostres vides és digital. I convé aturar-se en aquest punt.

Imaginem-nos que un nen, ja des de ben petit, passés diàriament cinc hores i quaranta-dos minuts al gimnàs. Aquesta rutina no afectaria el seu físic? I el seu caràcter? A l'extrem contrari, el documental *Super Size Me* (2004) seqüenciava com Morgan Spurlock se sotmetia durant trenta dies a una dieta exclusiva a base de productes/articles de McDonald's i de quina manera aquesta pràctica afectava

incontestablement el seu metabolisme, el seu estat d'ànim i la seva salut mental. I només eren trenta dies!

Salvant totes les distàncies possibles, els nostres alumnes han crescut envoltats de pantalles, a les quals han dedicat una quarta part de la seva vida. En conseqüència, hauríem de ser més conscients d'aquesta circumstància i avaluar d'una forma més responsable com afecta l'ús continuat d'internet al cervell dels nostres estudiants i la seva manera d'estar al món, o potser no és evident que ara la infància dura menys temps, perquè acaba abans? Què premonitòries les paraules d'Adam Godley a la versió cinematogràfica de *Charlie i la fàbrica de xocolata* (2005) de Tim Burton: «Els nens avui dia, amb tanta tecnologia, deixen de ser nens molt ràpid».

4. UN NOU PERFIL D'ALUMNAT

A diari els nostres discents s'enfronten a un bombardeig constant d'estímul i a una tecnologia persuasiva –algorismes, clickbaits...– que, com bé apunta Liliana Arroyo Moliner (2020, 25), està inspirada en les màquines escurabutxaques en tant que comparteix els seus mateixos objectius: captar, saturar i dominar la nostra atenció.

Una sobrecàrrega cognitiva que comporta una sèrie d'efectes secundaris en aquells que s'hi sotmeten de forma constant i prolongada. Per començar, segons Maryanne Wolf, com més constant és l'estimulació digital, més gran és la prevalença de l'avorriment i el tedi expressats fins i tot per nens de molt poca edat en prescindir d'aquests dispositius (2020, 94).

A més de ser proclius a l'avorriment, Marta Roqueta-Fernández (2019) destaca la propensió dels usuaris d'internet a aïllar-se, a tancar-se en ells mateixos. Un tret que podria equipar-se a allò que passava –en un temps anterior a la televisió, els ordinadors i la tecnologia mòbil– amb el llibre, i que exemplifiquen perfectament Marcel Proust (1997) o aquests versos de Luis Cernuda: «Es ahora / La tregua, con el libro / De historias y de estampas / Bajo la lámpara, la noche, / El sueño, las horas sin medida» (1992, 329).

Però hi ha una diferència cabdal: aquest *overbooking* d'estímul repercuteix en la capacitat de concentració del internautes, que són incapaços de mantenir l'atenció de manera continuada ja sigui en el professor o en un llibre. És a dir, aquelles «hores sense mesura» de Cernuda són cada vegada menys factibles. I cal afegir a això que la profunditat d'aquesta lectura –la seva comprensió– també s'ha vist perjudicada. Nicholas Carr (2011) utilitza la paraula «superficialitat» per referir-se a aquesta nova forma d'habitar al món.

Recapitem: tendència a l'avorriment i a tancar-se en ells mateixos, atenció inconsistent, dèficit en la comprensió lectora... I a tot això cal afegir, amb Bernabeu Morón i Goldstein (2008, 21-22) de fons, un predomini del pensament intuïtiu i sintètic, la impaciència, sovint la manca de motivació, el fet que són més emocionals que racionals, un augment de l'ansietat i la frustració, o que reclamin constantment més interactivitat.

5. *SEARCHING FOR GRACIÁN*

Un dels recursos que millor respon a les necessitats concretes d'aquest nou perfil d'alumnat és el joc literari que es fonamenta en l'escriptura creativa. Les

experiències educatives de Freinet o de Gianni Rodari il·lustren l'eficàcia de l'escriptura literària en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. D'entrada, estem satisfent la demanda d'interacció d'uns estudiants acostumats, més que a navegar, a surfear –pels canvis d'onada continu– els diferents continguts digitals, de vegades fins i tot en mode multipantalla.

Ara bé, alguns dels trets distintius d'aquests discents –principalment l'atenció discontinua, les mancances en la comprensió lectora i la seva tendència a l'avorriment– conviden a l'ús concret d'unes formes literàries determinades: aquelles que són per naturalesa breus. Així, abans que la redacció, l'article periodístic i la carta destinada a estudiants d'altres centres educatius com proposava Freinet, o abans que els contes i d'altres estratègies de la fantasia suggerides per Rodari, des d'aquí convidem a l'ús del haiku, del microrelat, del lipograma, de la gregueria, del *cadavre exquis*, de l'endevinalla, del pangrama, de la tanka... Opcions no ens en falten.

Les formes literàries breus són ideals per iniciar-se en el camí de l'escriptura, per més que el nostre objectiu, i això cal subratllar-ho tantes vegades com sigui necessari, no és formar escriptors sinó afavorir el procés d'alfabetització dels nostres alumnes i també fomentar el seu hàbit lector, com ja va puntualitzar el mateix Rodari –amb Plató de fons–, «perquè ningú no sigui esclau» (1989, 12). Per dir-ho d'una altra manera: a partir de l'escriptura és possible educar la comprensió lectora i el pensament crític dels nostres alumnes, eines absolutament necessàries en l'actual context digital de polarització extrema a les xarxes socials, *fake news* i d'altres estratègies de la desinformació... Seguint així l'estela dels teòrics de la Il·lustració i, a partir d'ells, d'Immanuel Kant (1983), per a qui és més important ensenyar a pensar que ensenyar pensaments ja construïts.

Tanmateix, tampoc no podem passar per alt que l'ús de tipologies textuais breus a l'aula dinamitza les sessions i augmenta la motivació de l'alumne. Llegir i comentar textos breus permet ampliar el nombre d'obres implementades a cada sessió, multiplicant així les possibilitats d'encertar-ne amb alguna just al centre d'interès de cada discent, encaminant-lo així cap a l'adquisició d'un hàbit lector estable i autònom. Podrà adduir-se, potser, que això també és possible quan treballem fragments de peces extenses, però en aquells casos ens veiem obligats a contextualitzar el fragment, ergo, invertim tant o més temps a orientar la lectura que a la lectura en si; la qual cosa no encaixa precisament amb un alumnat, recordem, que demana més interactivitat.

A propòsit de la lectoescriptura, els dos cursos inicials d'Educació Primària estan enfocats a fer que l'alumne aprengui a llegir perquè després pugui llegir per aprendre. Però sovint oblidem que aquest segon aprenentatge, més autònom, és significativament menor si l'estudiant no adquireix un hàbit de lectura estable. Un guany que dependrà, en gran mesura, de la percepció que tingui de la literatura i dels processos de lectura. I no cal dir que aquesta percepció estarà altament condicionada per les obres que els docents –amb més o menys encert– li hagin anat oferint al llarg del seu itinerari acadèmic.

Els jocs d'escriptura ofereixen a l'aprenent una proximitat amb l'artefacte literari que sens dubte resulta beneficiosa en el procés d'adquisició d'un hàbit lector. Al cap i a la fi, un nen sempre preferirà jugar a futbol que veure un partit per la televisió.

6. EL MEU REGNE NO ÉS D'AQUEST MÓN

Cada curs pregunto als meus alumnes, futurs docents de Primària, si llegeixen poesia. I la resposta és any rere any decebedora. Les raons principals que esgrimeixen per justificar la no lectura són tres: que no tenen temps –no només per a la poesia, sinó per a la lectura en general–, que no l'entenen i, en tercer lloc, que la poesia no els interpel·la, és a dir, que està molt allunyada del seu món.

Anem a pams: Que no tenen temps per a la lectura és una excusa que cau pel seu propi pes quan aquests mateixos alumnes confessen dedicar força temps a les xarxes socials –1 hora i 54 minuts diàriament, segons l'informe Digital 2024– o a veure la televisió, ja sigui al mòbil o en un aparell a l'ús –3 hores i 11 minuts, segons l'informe ja esmentat–. Fem càlculs, són més de cinc hores. Per tant, sembla obvi que hem de furgar una mica més.

Pel que fa a les altres dues raons, podríem dir que aquestes sí tenen més suc. En part, perquè estan relacionades amb el descrèdit actual de la poesia, que Aristòtil (1992) considerava el principal gènere literari i que ara, en general, provoca la desgana de professors i alumnes acostumats a entendre la poesia com un comptar de síl·labes, de figures retòriques i de característiques de les diferents escoles literàries.

Allò que diu el poema és important. Per suposat que també cal tenir en compte el continent, però mai ha de prevaldre la forma al contingut. Aquella cèlebre defensa que Verlaine va fer de la música del poema –«De la música avant toute chose» (1884, 23)– s'ha d'entendre, en realitat, com una defensa de la seva pròpia poètica. Perquè és senzill escriure decasíl·labs, només cal saber ordenar les paraules: «Escriure decasíl·labs és senzill».

Deixem, per tant, les figures retòriques i les escoles literàries per als tallers d'escriptura i centrem els nostres esforços educatius en la lectura i la comprensió del poema. Si ho fem així ens adonarem del seu component universal, que porta a lectors de diferents èpoques i cultures a sentir-se identificats amb els mateixos versos. Ara bé, això no vol dir que ens hagin d'agradar tots el poemes, com tampoc no ens agraden totes les cançons. Heus aquí la importància de presentar el màxim nombre de registres poètics i literaris als nostres alumnes perquè trobin aquells que els hi són més afins.

7. UNA FORMA POÈTICA BREU: EL HAIKU

Si bé podríem haver-nos decantat per altres formes literàries de curt alè, com la tanka o la seguidilla, proposem aquí la implementació del haiku a l'aula basant-nos en dues característiques que afavoreixen el seu ús pràcticament des de qualsevol edat: la falta de rima i la seva brevetat extrema –només tres versos de 4/6/4, que la tradició catalana prefereix femenins, és a dir, acabats en paraula plana. I que, per tant, sumen disset síl·labes: 4(1) + 6(1) + 4(1). Tot i que aquest últim punt no és obligatori, com podem comprovar en el següent haiku d'Isidre Martínez Marzo: «Entre en l'espill / de l'hoste que vaig ser / i s'ha romput» (Abrams, 2018, 308). Com el lector haurà pogut constatar, cap d'aquests tres versos acaba en paraula plana.

Però tornem a l'implementació del haiku i a la seva escriptura a l'aula. De fet, els nostres alumnes ni tan sols necessiten saber llegir per compondre aquest tipus de poema d'origen japonès. Només ens cal elaborar prèviament una baralla de cartes, que dividirem en dos grups: a cadascuna de les cartes del primer munt

anotarem un vers de 4 síl·labes, mentre que a les cartes del segon escriurem dos versos, un 6 i un altre de 4 síl·labes –deixo a criteri del docent si els versos han de ser exclusivament femenins–. Això sí, cal assegurar-se que cada carta del primer bloc funciona en ajuntar-la amb qualsevol carta del segon. Per exemple, «Matí d'hivern» encaixa com a primer vers de «Una freda rufaga / em talla el cos» i, també, de «*No oblidis l'entrepà / li diu la mare*». Però segurament no funcionaria amb un vers on aparegués un mussol o un pareo.

Un cop enllestida la nostra baralla de cartes ja podrem realitzar diferents dinàmiques. Per exemple, en una aula de 1er de Primària repartirem una carta a cadascun dels alumnes i deixarem que es persegueixin per fer parelles –és imprescindible escriure al revers de cada carta un 1 o un 2, en funció del bloc al que pertanyi la carta en qüestió– i després, individualment, els alumnes escriuran el haiku resultant en un full, que poden acompanyar, si el professor ho considera oportú, amb un dibuix.

En una classe de 5è de Primària, en canvi, el docent podria ensenyar les cartes a la manera dels mags i cada alumne n'esculliria una, que ha de completar amb dos versos de la seva creació perquè el resultat sigui un haiku. I, fins i tot, podríem portar la baralla de cartes a un aula d'Educació Infantil i demanar que els alumnes n'agafin del dos munts i així nosaltres, després, llegim els poemes resultants i els comentem a classe, en un simulacre de tertúlia literària.

Aquesta senzilla dinàmica de la baralla de cartes és només una mostra de com la poesia en general i el haiku en particular es poden treballar a l'aula des del joc i des de la creació literària mitjançant activitats que fomenten l'hàbit lector. Un altre exemple podria partir dels diferents jocs de daus per fer haikus que es comercialitzen actualment. I és que aquesta petita estrofa d'origen japonès

sempre ha tingut un tarannà lúdic –inclús el seu naixement–. No és estrany, per tant, que Alberto Silva (2005, 449) sentenciï que «todo es juego en el mundo del haiku».

Ja sigui d'una o d'una altra manera, des del haiku o des de qualsevol altre tipologia textual, és indispensable que fomentem l'hàbit lector dels nostres alumnes mitjançant activitats que no desemboquin en una visió de la literatura i en especial de la poesia com de cosa inútil, difícil i avorrida. Una visió que, ens agradi o no, predomina a la societat actual. I que els alumnes hereten de professors que, abans, havien sigut alumnes que van heretar aquesta mateixa percepció. Ja és hora de trencar el cercle.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abrams, D. S. (2018). *Llum a les golfes. Una antologia del haiku modern i contemporani català*, Viena.
- Agamben, G. (2012). *Teología y lenguaje: Del poder de Dios al juego de los niños*. La cuarenta.
- Aristóteles (1992). *Poética*. Gredos.
- Arroyo Moliner, L. (2020). *Tú no eres tu selfi: 9 secretos digitales que todo el mundo vive y nadie cuenta*. Milenio.
- Ausubel, D. R., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Benjamin, W. (2012). *El París de Baudelaire*. Eterna Cadencia.
- Bernabeu Morón, N. y Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Narcea.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.

- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Cernuda, L. (1992). *La realidad y el deseo*. Fondo de Cultura Económica.
- Held, J. (1987). *Los niños y la literatura fantástica*. Paidós.
- Horacio (1998). *Arte poética*. Universidad de Extremadura.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Akal.
- Pessoa, F. (2011). *Poesía I. Los poemas de Alberto Caeiro 1*. Abada.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Proust, M. (1997). *Sobre la lectura*. Pre-Textos.
- Rodari, G. (1989). *Gramàtica de la fantasia: Introducció a l'arte d'inventar històries*. Aliorna.
- Roqueta-Fernández, M. (2019). *De la manzana a la pantalla: Amor, sexo y deseo en la época digital*. Milenio.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Silva, A. (2005). *El libro del haiku*. Bajo la luna.
- WeAreSocial (2024). Digital 2024. <https://wearesocial.com/es/blog/2024/01/digital-2024/>
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.

L'EXILI REPUBLICÀ EN LES BIOGRAFIES GRÀFIQUES D'ANTONIO MACHADO. UNA PROPOSTA DIDÀCTICA²

ANNA DEVÍS ARBONA

JOSEP-VICENT GARCIA RAFFI

ROSA M. PARDO COY

Universitat de València

1. D'ANTONIO MACHADO I LES SEUES BIOGRAFIES GRÀFIQUES

1.1. Introducció: Machado i el còmic

Antonio Machado, un dels poetes en espanyol més importants del segle XX, va morir a Cotlliure el 22 de febrer de 1939. Ràpidament es va convertir en el símbol de l'exili republicà. El seu compromís amb la cultura antifeixista i amb el govern legítim va ser palés en els anys de la guerra civil amb els seus textos i les seues intervencions públiques a Madrid, València o Barcelona.

Antonio Machado, junt amb Federico García Lorca i Miguel Hernández (López Viñas *et al.* 2023), és un dels escriptors espanyols amb més biografies gràfiques. En coneixem cinc: Ian Gibson i Quique Palomo, *Ligero de equipaje. Vida de Antonio Machado* (2019); José Orcajo, *Machado y Segovia. Docencia,*

² Aquest capítol s'emmarca en el projecte de recerca "Educació lectora, literària, lingüística i inclusió: una investigació a través de la literatura infantil i juvenil multimodal al voltant de la diversitat i la sostenibilitat", del Ministeri de Ciència i Innovació, ref. PID2022-139640NB-I00.

amor y política (2019); Cecília Hill i Josep Salvia, *Antonio Machado, los días azules* (2019); Lidia Cantos i Enrique Gallud, *Antonio Machado* (2021) i de nou Ian Gibson i Quique Palomo amb “Antonio Machado” en el volum *Cuatro poetas en guerra* (2022, pp. 12-45).

Els còmics contenen la vida del poeta amb cronologies distintes. N’hi ha que ofereixen una biografia com la de Gibson i Quique Palomo -la més completa- i la de Lidia Cantos i Enrique Gallud i les que se centren en un període concret: la vida a Segòvia (Orcajo) o les vicissituds en la guerra i l'exili (Hill i Salvia i Gibson i Palomo, 2022). Són obres molt diferents pel que fa a la seua concepció estètica i pel reconeixement previ dels seus autors amb una trajectòria com a dibuixants o com a especialistes en Machado. Són obres que remetent al concepte de postmemòria com a transmissió inter i intrageneracional, en aquest cas de tipus cultural:

En las obras gráficas que la historieta nos proporciona, cada autor, dibujante o guionista encuentra su propia resolución narrativa y gráfica para escenificar el trauma o el rescate tardío de un acontecimiento. [...] Autores de varias generaciones, desde los años setenta hasta hoy, se han apropiado de la historieta como soporte idóneo que participa en el desarrollo y en la afirmación memorial y testimonial de la Guerra civil. Así pues, como elemento de la memoria actual de la Guerra Civil, la historieta participa del saber literario e histórico (Alary, 2016, pp. 15-26).

En totes elles s'explica, en major o menor mesura, segons el recorregut biogràfic, la participació de l'escriptor al costat del govern legítim tot i defensant la República. El seu exili a França en 1939 té un lloc destacat. Repassarem aquests còmics i dedicarem una anàlisi més completa i una proposta didàctica a partir de la biografia gràfica de Hill i Salvia (2019).

Hem deixat fora d'aquest estudi les referències a l'exili de Machado en diferents còmics. És clar que la vinyeta del poeta travessant la frontera o la seua mort a Cotlliure són elements metonímics d'una realitat històrica: la pèrdua de la guerra per part del govern republicà i l'inici de l'exili de milers de persones que es van sentir amenaçades pel general Franco. Podem veure aquestes vinyetes en *Exili* de Kalvellido (2011), *Los surcos del azar* de Paco Roca (2019) o *Modotti. Mujer del siglo XX* d'Ángel de la Calle (2019).

Exili de Kalvellido té en la pàgina 17 el seu retrat de Machado. La identificació del poeta amb la retirada republicana i la cita dels últims versos coneguts del poeta que van aparèixer pòstumament són presents com en altres còmics. Algunes vinyetes són fotos contemporànies en blanc i negre, fins i tot algun collage, un dels mecanismes intermediàtics entre còmic i fotografia i la seua variant de «armonización estética en la que la fotografía insertada aparece tratada como sobredibujada, para mimetizarse con la estética del dibujo» (Blanco-Cordón, 2021, p. 333).

En *Los surcos del azar* -el títol prové d'un vers del poeta- hi ha quatre pàgines dedicades a Machado (pp. 63-66). Una conversa d'exiliats republicans presoners en els camps de treball d'Àfrica serveix per a crear una analepsi que recorda el pas del poeta per la frontera amb milers de republicans en retirada. Com en tots els còmics mostren un Machado desolat, trist, mut pel dolor de la derrota en el seu semblant. Una cartel·la final tanca la vinyeta de la pàgina 65: “Le entierran envuelto en una sábana con la bandera republicana sobre el ataúd y un puñado de tierra española”.

Finalment, anotem la novel·la gràfica *Modotti. Mujer del siglo XX* d'Ángel de la Calle (2019) que en la pàgina 238 reflecteix el dolor de Modotti per la mort

del poeta, per la derrota de la República espanyola. Les intertextualitats dels versos de César Vallejo i del mateix Machado es barregen amb elements del Guernika de Picasso en la vinyeta superior. Una Modotti d'esquena mira la tomba de Machado mentre unes paraules del poeta tanquen la pàgina: “Hemos perdido la guerra. Pero humanamente, no estoy seguro. Quizá la hemos ganado” (p. 238).

Hem deixat a part la utilització d'obres de Machado convertides en novel·les gràfiques com és el cas de *Campos de Castilla* de David de las Heras (2023). El poemari va ser clau en la poesia espanyola del segle XX perquè el poeta indagava en nous terrenys poètics, històrics i socials i es va convertir en una obra canònica de la poesia espanyola contemporània. David de las Heras ho il·lustra per a acostar-ho als lectors actuals i recorre a una gamma cromàtica àmplia, diferents gèneres artístics i referències pictòriques diverses.

1.2. Ian Gibson i Quique Palomo, *Ligero de equipaje. Vida de Antonio Machado* (2019)

El títol respon a un vers de Machado del poema «Retrato». Els autors repassen detingudament la vida de l'escriptor. Comença la narració al palau sevillà de Dueñas -amb la seua simbòlica font- on va nàixer i va créixer el poeta i la posterior vida d'estudiant al costat del seu germà Manuel en la *Institución Libre de Enseñanza*. Després del seu primer destí com a professor de francès a Sòria i la passió per Leonor, en morir aquesta, amb un Machado destrossat que creu que ja no podrà recuperar-se, apareix Pilar Valderrama -Guiomar- a qui sempre va estar esperant (estava casada) i recordant fins al final. Hi ha un repàs de les diferents ciutats *machadianes* com ara París -i l'amistat amb Rubén Darío-

Segòvia, Baeza Madrid, Rocafort (ja en plena guerra) i el final des de Barcelona a la frontera i la mort a Cotlliure.

Un còmic dibuixat en tons grocs, que recorden els camps de Castella, blancs i negres. Algunes vinyetes són fotos contemporànies en blanc i negre, fins i tot algun collage, un dels mecanismes intermediàtics entre còmic i fotografia, com ja hem vist en *Exili* de Kalvellido (2011). Hi ha una gran quantitat de textos, d'informació detallada sobre l'obra i la vida del poeta, fruit de la gran informació que Gibson té perquè ha elaborat la biografia més completa escrita fins hui dia (2006). Les intertextualitats de l'obra de Machado són contínues: des de poemes a la prosa de *Los complementarios*. Apareixen els poemes més coneguts de *Campos de Castilla* (1912) i textos en prosa dels seus articles o discursos. Les vinyetes coexisteixen amb tota classe de fotografies, referències històriques i literàries. Són cartel·les externes i hi ha vinyetes que no contenen globus.

La guerra, l'exili i la mort del poeta apareixen entre les pàgines 83-102. Els republicans havien perdut la guerra i per això abandona Barcelona i passa la frontera amb la seua mare malalta i amb milers de refugiats més. El final de tots dos es precipita a Cotlliure i es recorden els versos emblemàtics que van aparéixer a la butxaca del gavany del poeta: “Estos días azules y este sol de la infancia” (p. 102). El mateix final amb el qual acabaran el capítol de Machado de *Cuatro poetas en guerra* que després comentarem. Estos versos se citen sempre com un colofó de la vida de l'escriptor gràcies al testimoniatge de José Machado que va narrar els últims dies del seu germà (1977).

1.3. Lidia Cantos i Enrique Gallud, *Antonio Machado* (2021)

Lliguen la biografia de l'escriptor amb l'explicació de la generació del 98, la rehabilitació pública com a professor després que el franquisme li llevara pòstumament la càtedra de francès en 1941 o la popularitat del poeta cantat per Joan Manuel Serrat. Aquesta biografia gràfica i la següent de la qual parlarem expliquen la repercussió de l'obra de Machado després de mort o com el franquisme va voler reprimir la seua memòria.

En la coberta s'anomena Cantos com a autora de les il·lustracions. I és que estem davant d'un llibre il·lustrat més que davant d'un còmic. Hi ha interès editorial i paratextual de dirigir l'obra cap a un lector infantil i juvenil. I tant el dibuix, la tipografia i el guió (que segueix un eix temporal amb referències a obres de l'autor i la seua generació) estan pensats cap a eixe lector model. Habitualment hi ha dos o tres il·lustracions per pàgina amb pocs globus però amb cartel·les escrites en majúscules i negreta. Les intertextualitats dels poemes són destacables per l'espai que se'ls dedica: deu poemes que ocupen una o dos pàgines senceres sobre un total de 62 el que converteix també l'obra en una antologia del poeta amb un ús escolar per als últims cursos de Primària o primers de Secundària. No obstant això, no apareixen paratextos. La guerra i l'exili ocupen les pàgines 45-58 i segueixen la cronologia dels trasllats de l'escriptor i la seua família de Madrid a l'exili i la mort a Cotlliure.

1.4. José Orcajo, *Machado y Segovia. Docència, amor y política* (2019)

José Orcajo de Francisco és un conegut il·lustrador i autor de vinyetes segovià d'*El Día de Segovia* i *El Día de Soria*. El volum ofereix imatges a vegades descriptives, però també d'humor gràfic construïdes com a suport al relat. Alguns

d'aquestos dibuixos recorden el seu passat com a dibuixant en *La Codorniz* i *El Jueves*. En Machado y Segovia trobem entre dos i tres vinyetes grans per pàgina, precedides per un text informatiu sobre l'escriptor i la seua vida. La vinyeta és un “acudit gràfic” relacionat amb el text superior. Els personatges apareixen sempre caricaturitzats amb nassos grans i peluts i en situacions divertides quasi ridícules. Un còmic sorprenent. Són 125 vinyetes en les quals repassa l'estada del poeta a la ciutat des de 1919 fins a 1932, on ocupa la Càtedra de Francés de l'Institut General i Tècnic de la ciutat. En aquest centre impartirà classes fins a 1931 i exerceix com a vicedirector durant diversos anys. A la ciutat va participar de manera activa en importants iniciatives culturals i polítiques, des de la fundació de la Universitat Popular fins a la proclamació de la Segona República.

El còmic recull anècdotes de l'alumnat conservades per la memòria local: els malnoms de ‘Charlot’ -per tenir els peus plans- o ‘Don Manchado y Cenicienta’ -perquè portava la jaqueta plena de cendra. També recorda que al costat del seu germà Manuel realitzà la majoria de les seues obres teatrals (1927-1932) entre les quals destaca *La Lola se va a los puertos* (1929) que va ser el seu major èxit. La situació geogràfica de Segòvia facilitava el seu contacte amb la vida cultural de Madrid, on estaven la majoria dels seus companys de generació. També s'explica la vida amorosa del poeta perquè va ser a Segòvia, a l'Hotel Comercio, on va conèixer Pilar de Valderrama, Guiomar, de qui va estar enamorat fins a la seua mort. Orcajo també fa referència al vessant polític de Machado, que ja es visualitza en la portada del llibre, amb la caricatura del poeta i l'Ajuntament de Segòvia, al fons, amb la bandera republicana perquè va ser ell qui el 14 d'abril la va hissar. No obstant això, en les últimes deu pàgines l'autor explica més enllà de la vida segoviana i resumeix els anys posteriors del poeta fins a la seua mort, i

com en el còmic de Gallud, la repercussió de la seua obra en la societat espanyola i la repressió franquista contra el record del poeta.

1.5. Ian Gibson i Quique Palomo, Antonio Machado, *Cuatro poetas en guerra* (2022)

Gibson és un dels hispanistes actuals més importants i, per això, *Cuatro poetas en guerra* es un còmic que apareix avalat pel seu prestigi i la del dibuixant Quique Palomo. Explica el que va succeir a quatre poetes (Antonio Machado, pp. 12-45; Miguel Hernández, pp. 46-71; Juan Ramón Jiménez, pp. 72-90 i Federico García Lorca, pp. 91-110) compromesos totalment amb la II República, amb la cultura i amb l'antifeixisme en la guerra i en la immediata postguerra. L'estructura en cinc parts, amb un separador paratextual, una que reuneix a cadascun dels protagonistes amb la mediació d'un periodista argentí (que funciona com un narrador heterodiegètic), i una més per a cadascun dels poetes. Finalment, el periodista rep la notícia de la mort de García Lorca (p. 111) i l'epíleg (p. 112) amb tres vinyetes més en què resumeix la importància dels tres poetes restants i un text final que té el segell de Gibson: “Que la obra de estos poetas ayude y anime a la reconciliación para lograr un país culto, tranquilo y magnánimo por el cual luchó cada uno a su manera” (p. 112). L'obra presenta un bon domini narratiu i hi ha una perfecta translació del guió de Gibson al llenguatge del còmic.

Pel que fa al capítol de Machado, la narració de l'exili comença el 27 de gener de 1939 a la frontera francesa, però hi ha contínues analepsis amb les vivències en 1936-38 (Rocafort, Barcelona). Ara l'inici de l'exili *machadià* té més presència, per la cronologia i tema d'aquest còmic. Se centren en la retirada final

cap a França, el dolorós pas de frontera i els dies de Cotlliure greument malalts la seua mare i ell. Els colors negres i blaus (abans grocs) per als records, marró i negre per al present de gener de 1939. En *Cuatro poetas* ni Palomo ni Gibson repeteixen el guió ni les il·lustracions prèvies de *Ligero de equipaje*; en tot cas les transformen o les reescriuen.

2. LES BIOGRAFIES GRÀFIQUES LITERÀRIES

El còmic actual aborda temes que atrauen a tota classe de lectors i no sols als que estan més interessats en el gènere. A través de les vinyetes es poden narrar elements de la nostra memòria històrica com la de la guerra civil i l'exili. A més, hem de tindre present l'ús de la biografia en la classe de llengua i literatura perquè “no solo favorecerá el aprendizaje de valores (lingüísticos, literarios y morales), sino que permitirá mostrar excelentes caminos vitales a los estudiantes [y tiene una] indudable función socioeducativa.” (Anaya-Reig i Calvo 2019, p. 234) Per a alguns autors, per exemple Del Olmo Ibáñez i López Vega (2020, pp. 622-623), el subgènere biogràfic és:

intrínsecamente pedagógico [...porque] mediante un conocimiento directo y concreto de la persona permite establecer con ella vínculos afectivos que favorecen la intensificación o el contrato entre lector y personaje. La comprensión de sus circunstancias y entornos, que son percibidos y apreciados como concretos, reales y similares a los propios, contribuye al aprendizaje.

En les biografies literàries gràfiques se suma l'interés per la biografia dels autors i la seua producció literària. Aquestes obres mostren moments històrics concrets, les relacions amb escriptors o membres de les seues generacions i contenen nombroses intertextualitats. Tenen un doble nivell de lectura, perquè

poden servir per a introduir l'autor en una explicació docent, o poden llegir-se des d'un major coneixement de l'obra, oferint una comprensió més completa dels diferents elements que el guionista i el dibuixant puguen incloure en el seu relat (Rovira-Collado *et al.*, 2023).

Aquest còmic sedueix el lector amb la capacitat de síntesi i de condensar la vida i l'obra dels autors i cada vegada té més acceptació. De la mateixa manera que la tenen les biografies il·lustrades sense necessitat que siguin literàries. En aquests últims anys, diferents editorials n'han publicat un bon nombre, més enllà de la literatura: *Bowie* de Teresa Clavel Lledo; *Kusama: obsesiones, amores y arte* d'Elisa Marcellari; *Fredie Mercuri* d'Alfonso Casas; *Lee Miller* d'Eleonora Antonioni; *Marilyn, una biografía y Frida Kahlo: una biografía* de María Hesse; *Vincent* de Barbara Stick; *Newton: la gravedad en acción*, *Marie Curie: la actividad del radio*, *Alda Lovelace, la encantadora de números* i *Hepatia, la verdad de las matemáticas* i *Darwin, la evolución de la teoría* totes de Jordi Bayarri, entre altres títols.

Les biografies literàries gràfiques ens obren la porta a la formació literària de l'alumnat de diferents nivells educatius des d'una altra perspectiva més atractiva i diferent en la formació literària. Encara que la perspectiva està més enquadrada dins de la historicitat literària, la proposta que ofereixen està dins de la creació multimodal. La intertextualitat de les obres (amb cites concretes de les obres literàries inserides en les seues vinyetes) comporta una utilitat didàctica.

Las intertextualidades que se trazan entre la vida y obra de un autor, y su contexto histórico y cultural, resultan ser uno de los mecanismos que más explotan estas obras en el desarrollo de la narración. La identificación de estos intertextos, se realice con mayor o menos asistencia de un lector más capacitado, resulta de especial interés para el desarrollo de la educación literaria. Es gracias a la integración de la historiografía literaria en estas narraciones gráficas que nos ubicamos ante obras donde se desdibujan,

al menos parcialmente, los límites entre cómic y literatura (López Viñas et al., 2023, p. 19).

Actualment, podem trobar en les llibreries biografies gràfiques literàries originals (o traduïdes) com per exemple: *Lorca: un poeta en Nova York* de Carles Esquembre; *Howard P. Lovecraft: un escritor en las tinieblas* d'Álex Nikolavitch; *Agatha: la vida de Agatha Christie* d'Anne Martinetti; *Kafka* de Robert Crumb; *Jane Austin* de Manuela Santoni; *La Divina Comedia de Óscar Wilde* de Javier de Isusi; *Federico* de Ilu Rosa; *Phil: una biografía de Philip K. Dick* de Laurent Queyssi; *Virginia Woolf* de Michèle Gazier; *George Orwell* de Pierre Christin-Sébastien Verdier; *Ana Frank: la biografía gráfica* de Sid Jacobson; *Whitman* de Tyto Alba i Ernie Colón o *Cortázar* de Jesús Marchamalo. Certament algunes biografies són parcials o posseeixen una bona dosi de ficció; o una aproximació fictícia, per exemple de Benito Pérez Galdós: *Galdós y la miseria*, d'El Torres i Alberto Belmonte. Per tant, el professorat ha de ser prudent i no veure les obres com a font d'exactitud historiogràfica i han de revisar-se críticament.

En les biografies gràfiques literàries hem de destacar l'equilibri entre la funció estètica i la literària amb un ús del llenguatge interdisciplinari i multimodal, que ofereix nombroses línies de fuga i atorga al lector un marge interpretatiu que dialoga amb la voluntat del creador. La relació entre literatura i còmic s'amplia, com han assenyalat López Viñas et al., “con las posibilidades didácticas del segundo para presentar en el aula algunos contenidos historiográficos, que muchas veces nos alejan del análisis de la obra literaria” (2023, p. 16). En definitiva, una proposta interdisciplinar amb el còmic, la formació literària i històrica per “los contextos situacionales y culturales y los

universos existenciales de los personajes” (Del Olmo Ibáñez i López Vega, 2020, p. 622).

3. *LOS DÍAS AZULES*, LA BIOGRAFIA LITERÀRIA DE L'ÚLTIM MACHADO

El còmic actual aborda temes que atrauen a tota classe de lectors i no sols als que estan més interessats en el gènere. *Los días azules* és una biografia gràfica literària sobre els últims anys del poeta. Però també mostra la guerra civil i el posterior exili de milers de persones republicanes i antifeixistes. Per tant, una aproximació a la memòria històrica, democràtica des del còmic, i la formació literària. Cecília Hill (Torregrossa, 1985) i Josep Salvia (Mollerussa, 1985) són dos autors amb un molt diferent recorregut en el còmic. Mentre que Hill és una creadora de textos, redactora de diferents mitjans i assessora de comunicació i *Los días azules* va ser el seu primer treball en el còmic, Salvia és autor de diverses obres entre les quals destaquen *Cisco. Una guerra, un país, un hombre* (2017), *Una caja de galletas* (2018) i relats de ciència-ficció en la revista *Cthulhu* en els anys 2022 i 2023.

Salvia ja havia dibuixat sobre la guerra civil i la postguerra en les seues dues primeres obres. En *Cisco. Una guerra, un país, un hombre*, explica la biografia d'un veí de Torregrossa, Francesc Reig, i se centra en l'època de la II República, la guerra i l'empresonament del protagonista, que sempre va lluitar per mantenir vives les idees republicanes. En *Una caja de galletas* recupera la memòria personal de la seua família i la recreació d'històries que l'havien acompanyat des de la infància. Per tant, amb *Los días azules* completa una trilogia de novel·les gràfiques dedicades al tema de la guerra civil i les històries personals que es van viure. En

els tres volums apreciem una continuïtat de l'estil de Salvia, l'ús del blanc i negre, de la línia recta, de la perspectiva de l'angle picat en els plans, de la utilització de les majúscules en les cartel·les, de l'expressivitat en el dibuix dels ulls dels personatges (sobretot en *Una caja de galletas*), de l'ús continuat de vinyetes de diferent grandària, un ús moderat de cartel·les i bafarades i uns paratextos que identifiquen l'existència del protagonista o protagonistes de la diegesi... Rodríguez Millán (2018) ja assenyalava que en *Una caja de galletas*:

el estilo es claro y reconocible, el blanco y negro funciona muy bien para los dos momentos temporales del libro, y todo esto se mezcla en una composición de página en la que se rompen las viñetas de una manera continua y diversa, enriqueciendo el resultado final. La caricatura que realiza el autor para dar vida a sus protagonistas es muy expresiva, y funciona con todos los personajes, incluso con el propio Salvia, y también con los escenarios, presentados como si fueran ciudades en miniatura.

Los días azules se situa en el grup d'obres que des de finals del segle passat han dibuixat i narrat la retirada de l'exèrcit republicà, l'exili divers, el tancament de milers d'antifeixistes en els camps de concentració francesos, l'esclat de la II Guerra Mundial, els camps d'extermini nazi, la diàspora, la resistència, la tornada a l'Espanya franquista, la mort o l'exili permanent (Collado i Garcia Raffi, 2021)

Aquest còmic és un compromís d'autors i editorial de fer arribar fets de la biografia d'un dels escriptors espanyols més importants del segle XX i de la nostra biografia col·lectiva. Hi ha història d'una derrota, però és còmic de memòria i de record de la cultura contra la barbàrie. Són fonamentalment les imatges dels últims tres anys del poeta: des que és evacuat de Madrid fins a la mort a Cotlliure i va des de la tragèdia personal i familiar a la tragèdia col·lectiva. La narració també recorda episodis anteriors als anys de la contesa.

La novel·la gràfica comença amb una escena situada el 23 de gener de 1939 (p. 21), un mes abans de la mort del poeta, i des d'allí salta en un *flashback* fins a 1936 per a recrear aquestos anys últims de Machado i el seu entorn més pròxim. Aquesta analepsi es tanca tornant al punt de partida de Can Santamaría (p. 66), lloc de refugi abans de creuar la frontera camí de l'exili. En aquest gran parèntesi apareixen informacions sobre personatges reals i situacions que va viure l'escriptor i que van afectar milers de persones: Madrid en guerra (pp. 29-35), el trasllat a Rocafort (pp. 37-51), a Barcelona (pp. 52-63), el pas de milers de civils per la frontera francesa i la trobada amb escriptors com Corpus Barga o Carles Riba. És precisament Corpus Barga qui contaria en els seus monumentals *Los pasos contados* detalls sobre l'exili *machadià* (1979, pp. 319-324).

Encara que també, com hem dit, es fan analepsis de diversos elements de la seua vida: Sevilla -i la infantesa del poeta (pp. 42-43), una recreació d'una anècdota biogràfica que Machado va deixar escrita, -o la relació amb la seua dona Leonor. Quan està Machado en Torre Castanyer, lloc de residència a Barcelona, i observa el retrat de la Marquesa de Moragas, el poeta sent la presència de Leonor: “¿Eres tú, mi niña?” (p. 56) dirà per passar a una seqüència narrativa amb Antonio i Leonor passejant entre arbres i uns versos de *Campos de Castilla*: “Los caminitos blancos/ se cruzan y se alejan, buscando los dispersos caseríos/ del valle de la sierra. /Caminos de los campos.../ ¡Ay, ya no puedo caminar con ella!” (p. 58).

Al gener de 1939 desenes de milers d'espanyols van eixir del país per la frontera francesa. Un d'ells va ser Antonio Machado. Va viure una marxa angoixant, malalt, al costat de la seua família i la seua anciana mare. Partia de Barcelona, una ciutat a la qual havia arribat al maig de 1938, una ciutat

bombardejada i on el poeta vivia refugiat a Torre Castanyer i pensava en la mort. Ho veiem especialment en la visita del seu amic Ilya Erhenburg, en la qual Machado parla de la mort a través dels versos de Jorge Manrique, que tant va rellegir en eixos moments decisius: “Recuerde el alma dormida,/ avive el seso y despierte/ contemplando/ cómo se pasa la vida,/ cómo se viene la muerte/ tan callando.” (p. 62)

Amb l'arribada a la frontera francesa, el pas per l'estació de Cerbère i els dies a Cotlliure, arriben les escenes de reflexió, els passejos (p. 94), d'eixe últim que diuen que va fer Antonio al costat del seu germà José (pp. 103-106) i en el qual el poeta va pronunciar, mirant a les cases de pescadors, una frase commovedora: “Quién pudiera vivir ahí, tras una de esas ventanas, libre ya de toda preocupación” (p. 104). Una preocupació augmentada per l'angoixa de no saber de les seues nebodes que havien sigut evacuades a la URSS.

Però també a Cotlliure es van trobar amb l'hospitalitat del poble francès: el jove empleat de ferrocarrils i admirador de la seua obra, Jacques Baills (pp. 75-98); la senyora Juliette Figueres, la propietària de la merceria que els va servir un primer café (pp. 83-84) i que després fins i tot els donaria diners per a escriure a les nebodes (p. 96); la senyora Quintana, que els lliuraria unes camises als germans, perquè junts pogueren baixar a menjar, en compte de fer-ho d'un en un, cada vegada que havien de llavar la camisa (pp. 100-101). L'hospitalitat que va suposar que una família cedira un nínxol per a enterrar el poeta.

El guió escrit de Hill és curt perquè hi ha pàgines que apareixen sense text ni bafarades o per la brevetat dels parlaments. Els diàlegs són breus i concisos. Hill usa bé el retrat i les el·lipsis i utilitza elements emocionals sobretot en els

moments finals. Hill i Salvia saben traslladar la documentació historiogràfica i literària al còmic. Hi ha recreacions d'espais reals i fidelitat del recorregut cronològic. La narració va avançant amb fluïdesa ben seqüenciada. Hi ha el·lipsi perquè els autors han reduït a la mínima expressió els textos de suport (només aporten indicacions cronològiques i geogràfiques) i han apostat per contar mostrant:

Hill, en un guion bastante corto, y no solo por su número de páginas sino también por la brevedad de sus líneas, consigue que entendamos la figura de Machado y lo que representa con la misma facilidad con la que se percibe el escenario bélico y de predictadura que ya se vislumbra. La autora apuesta por un tono de derrota, apesadumbrado, triste, y aún así sabe incorporar la poesía que necesariamente tiene que haber cuando se menciona a Machado. Es, desde luego, una obra mucho más profunda y significativa de lo que su brevedad narrativa invita a pensar (Rodríguez Millán, 2019).

Hill i Salvia expliquen en la introducció (pp. 16-17) que “de la vida y la obra de Antonio Machado en estos últimos tres años (1936-1939) nos preocupaba ver reconocida su labor intelectual. Y es que, pese al cansancio y la enfermedad, fue capaz de defender de su puño y letra las ideas de un pueblo al que injustamente arrebataron la libertad” (p. 16).

El lector jove o adult pot entrar o recordar els versos del poeta i descobrirà transformats en personatges de còmic a Manuel Machado, Corpus Barga, Tomás Navarro Tomás i Carles Riba (p. 67). A més de les cites de Machado (p. 44, p. 58, etc.), tenim diverses intertextualitats: fragments de “La Internacional” (p. 46), d'una entrevista en *La Vanguardia* (p. 36), un poema de Manuel Machado (p. 49), un altre de Carles Riba (p. 68) i uns versos de Jorge Manrique (p. 62) i del *Macbeth* de William Shakespeare (p. 109).

L'escena que obri el còmic és una potent metàfora visual. Machado dibuixa amb el bastó una ratlla en el terra que recorda metafòricament la retirada cap a l'exili dels republicans. Això donarà pas als records dels anys de guerra, de les diferents evacuacions i de l'inici de la retirada. Una de les últimes fotografies que es conserva d'Antonio Machado apareixia amb un bastó. És evident que considerant la intermedialitat, aquestos autors com la majoria dels còmics dels quals hem parlat, recorren a la recreació dibuixada de fotografies reals, tant a través de presencialitat com de referència, que queden integrades en la narració gràfica. Lamastelle (2019) anota en una ressenya sobre aquesta obra:

El dibujo nos recuerda a un libro de ilustraciones. Tranquilo, relajado, lleno de metáforas y elementos de narrativa visual, onírico a veces. Pero siempre con un trazo claro y limpio, que me recuerda a la línea clara valenciana. Al igual que con el guión, podemos observar dos fases. Durante el viaje y lo relativo a los años anteriores de la guerra, el dibujo es más libre, más poético y lleno de experimentación. Pero al llegar a Colliure adapta un estilo más clásico, más costumbrista. No dudo de que en ambos casos es algo buscado.

Es tracta d'una obra carregada de referències literàries, polítiques i socials. Hi ha un bon ús del retrat i l'el·lipsi, amb un ús d'escenaris tallats, com a part d'un escenari teatral (p. 60). Hi ha salts temporals ràpidament contextualitzats pels autors. Els rostres mostren poca expressivitat, com el de Machado, sempre amb expressió greu, dramàtic; és el to general de la novel·la gràfica: la derrota, la tristesa, l'angoixa per l'avenir. Els colors foscos són majoritaris, el negre sobretot, més present en les vinyetes de la ciutat, a Madrid; el groc de les llimeres i la infància a València i Sevilla; el gris i el rogenç a la Barcelona bombardejada... i el blau a Cotlliure amb tonalitats marrons i blavoses. Les figures no mostren moviment amb línies cinètiques, la posició dels personatges és més hieràtica,

sense moviment, les cames rectes parades. Els rostres mostren poca expressivitat, el de Machado poca varietat, sempre amb expressió greu, dramàtica.

La proposta gràfica, modelada sobre concepció naïf de la realitat, per moments fins i tot deutora de l'estètica del *art game* o de les avantguardes de començaments del segle XX, serveix com a excel·lent vehicle conductor d'una novel·la gràfica.

Hi ha un ús de l'angle picat en moltes vinyetes que serveix per a minimitzar uns personatges o simplement per a donar un major domini de l'acció i aquest ús crea una major profunditat. En *Los días azules* hi ha poques vinyetes per pàgina que serveixen per a desenvolupar molt bé el relat. Els personatges són mostrats amb un traç un poc caricaturitzat. A vegades usa una espècie de *travelling* amb vinyetes successives d'un mateix personatge. El volum presenta un text sense capítular amb il·lustracions fora de vinyeta i pàgines amb pocs globus i text. Usa el gran pla general sense text i sense marc i sobre un fons blanc en què destaca el dibuix (pp. 24-27); els plans situacionals serveixen per a oferir una visió general i proporciona al lector una visió de la ubicació i els personatges que són contextualitzats com a punts en un escenari vist, o com a persones en una habitació. Combina les vinyetes separades per carrers amb la macrovinyeta sense marcs. Hi ha moltes pàgines sense caixes de textos, la imatge té una gran força narrativa, emocional. Las cartel·les i els globus són en lletra majúscula, només els poemes o fragments d'aquests reproduïts apareixen en lletra minúscula redona i entre cometes. Les cartel·les o cartutxos són la veu del narrador. No s'integren en la imatge, apareixen a dalt o davall en un rectangle. Intenta ser un element neutre que parla de l'acció des de fora sense integrar-se. Són uns cartutxos amb textos de relleu i ancoratge.

I finalment els paratextos. L'últim vers que va escriure Machado, com ja sabem pel testimoniatge del seu germà José, i que va aparèixer en la butxaca de l'abric del poeta va ser “Estos días azules y este sol de la infancia” (p. 102). I d'ací tenim el títol. Anteriorment hem estudiat (Collado i García Raffi, 2021) els paratextos en aquestes obres relacionades amb la guerra o l'exili republicà. És molt cridaner com l'autor necessita donar suport a la seua narració amb pròlegs d'autoritat, entrevistes, fotos, documentació diversa i adequada, bibliografia, etc. En els còmics que tracten de l'exili “el trabajo de documentación histórica es considerable: la presentación de referencias exactas a las fuentes históricas con cifras o nombres precisos o las listas exhaustivas de bibliografía constituyen una declaración de transparencia unánime” (Blanc-Cordó, 2021, p. 333).

I, per tant, aquesta obra no és aliena a la sèrie d'obres d'aquest tema. Per exemple, l'obra compta amb unes dedicatòries i un epígraf d'Elena Fortún, el pròleg de Verónica Sierra “Si era toda en tu verso la armonía del mundo” (pp. 10-13), historiadora i directora de l'arxiu de la Fundación Antonio Machado de Cotlliure. El segon pròleg és a càrrec de Miguel Barrero “Estos días azules” (pp. 14-15), escriptor i periodista, Prix Internacional de Literatura de la Fundació Antonio Machado per *Camposanto* en Cotlliure. Un pròleg autorial (pp. 16-17), la biografia -una espècie de *Dramatis personae* il·lustrat- dels principals personatges que hi apareixen (pp. 18-19). A més, tenim una cronobiografia de Machado (pp. 116-117) i unes pàgines de cites i apunts històrics (pp. 118-121) i una bibliografia (p. 122). Aquestes anotacions contextuals amb informació precisa són assenyalades paratextualment en les pàgines interiors amb un símbol de marcapàgines que dirigeix el lector cap a eixa secció, quelcom excepcional per al còmic.

4. UNA PROPOSTA DIDÀCTICA DE *LOS DÍAS AZULES*

Després d'aquest repàs a les biografies gràfiques literàries d'Antonio Machado, oferim ara una proposta didàctica al professorat que ensenya literatura espanyola contemporània però que a més planteja les seues classes des de la interdisciplinarietat, per exemple amb les ciències socials o amb altres llengües. Recordem “el protagonismo de la imagen en el entorno contemporáneo con la que ha crecido el alumnado actual, como tampoco su exposición constante a información procedente de diferentes medios en los que se interrelacionan texto e imagen” (Ballester, Ibarra, 2020, p. 200).

Plantegem ara una guia d'anàlisi de l'obra, fruit de diverses propostes anteriors que recollim, adaptem o completem (McCloud, 2005, Duran, 2007, 2009 i Rovira-Collado *et al.*, 2023) dirigida a l'alumnat de quart de l'ESO o primer de Batxiller, encara que es tracte d'una lectura amb un receptor dual (joves i adults).

Los días azules no està dividit en capítols, per tant, la fitxa d'anàlisi de contingut inclou, doncs, la segmentació per part de l'alumnat lector de seqüències narratives que distribuïsquen la diegesi.

Taula 1. Fitxa d'anàlisi

FITXA ANÀLISI DEL CONTINGUT NARRATIU				
Pàgines	RESUM ARGUMENTAL	MARC TEMPORAL	MARC ESPACIAL	PERSONATGES

Taula 2. Característiques de l'obra

I. CARACTERÍSTIQUES FORMALS I TÈCNIQUES
<p>Dimensions i format del còmic.</p> <p>Nombre de vinyetes per pàgina.</p> <p>Tipus de vinyetes i organització en la pàgina (vertical, horitzontal, etc.).</p> <p>Relació entre les parts (text, dibuix, vinyetes, composició de pàgina).</p> <p>Tècnica utilitzada (color, blanc i negre, grisos...) i traç (fi, gros, detallat, tosc).</p> <p>Relació entre els recursos plàstics, el to i el ritme de l'obra.</p>
II. CARACTERÍSTIQUES COMUNICATIVES DE L'OBRA (més enllà del contingut textual)
<p>Procediments retòrics (metàfores, hipèrboles, símls, metonímies, etc.), estilístics i narratius.</p> <p>Les vinyetes mantenen una coherència estilística i expressiva?</p> <p>Creació dels personatges: el protagonista es reconeix amb facilitat, els secundaris són estereotipats o presenten sentiments i emocions?</p> <p>La representació dels ambients i de l'època està ben definida en l'obra? Aporten significat cultural?</p> <p>Relacions i oposicions que s'activen o es lligen en la imatge (recorregut visual).</p> <p>Sistema de valors derivats de la ubicació dels personatges en els plans, angles i direccionalitats.</p> <p>Representacions socials i ideològiques que activa en la ment del lector (creences, opinions, prejudicis i estereotips) el punt de vista de les imatges.</p> <p>Les imatges aporten més informació que el text o viceversa? O es complementen?</p> <p>Reacció emocional que provoca en el lector cada vinyeta o pàgina.</p>

Taula 3. Sobre la lectura

1. PLANIFICACIÓ
<p>ACTIVITATS PRÈVIES DE MOTIVACIÓ</p> <p>1.1 Llegir les ressenyes sobre el llibre. Per exemple, aquesta ressenya del canal lector: https://canallector.com/24834/antonio_machado._los_d%C3%ADas_blaus</p> <p>CONTEXTUALITZACIÓ</p> <p>1.2. Activitats de prelectura:</p>

<p>El títol és significatiu.? A què es refereix?</p> <p>Saps alguna cosa de l'escriptor protagonista? Quina és la importància de la seua obra en la literatura espanyola del segle XX? Quins són els temes fonamentals de la seua poesia?</p> <p>Coneixes els autors del còmic? Podem consultar una entrevista amb ells en què expliquen com van elaborar el còmic: https://dissenycv.es/los-dias-azules-cecilia-hill-y-josep-salvia-repasan-los-ultimos-anos-de-antonio-machado/</p> <p>Descriu la portada.</p> <p>Estructura de l'obra: Hi ha una divisió per capítols? Hi ha paratextos interiors: pròlegs, epílegs, bibliografia, notes?</p> <p>1.3. Buscar informació sobre les biografies gràfiques literàries.</p> <p>1.4. Activitats de producció:</p> <p>Crear un pòster de notes visuals que sintetitzen la vida i l'obra d'Antonio Machado.</p> <p>Elaborar un text expositiu (contraportada) de presentació de l'obra: els autors, el protagonista i el subgènere de la novel·la gràfica biogràfica.</p>
<p>2. DESENVOLUPAMENT: ACTIVITATS SOBRE LA LECTURA</p>
<p>2.1. Elaboració de la descripció dels personatges protagonistes: com són?, quins són els seus orígens?, quines problemàtiques han patit?, quins són els seus desitjos, els seus somnis, les seues preocupacions?</p> <p>Activitat: Elaborar una fitxa descriptiva de cada personatge.</p> <p>2.2. Anàlisi del contingut de l'obra. (Completar la fitxa d'anàlisi).</p> <p>2.3. Anàlisi formal: estructura narrativa, llenguatge, recursos visuals, etc.</p> <p>Vinyetes més significatives. Organitza la seqüència de vinyetes perquè temporalment esdevinga organitzat <i>Los días azules</i>.</p> <p>Anotar els continguts més destacats per a una recerca de referències i de fets que no coneixes.</p> <p>Extraure de les referències literàries de Machado i d'altres escriptors. Busca la procedència.</p> <p>2.4. Accedir a altres biografies gràfiques literàries i establir una comparació de vinyetes del mateix fet entre els diferents còmics. Per exemple, la comparació del pas de la frontera de Machado i la seua família de <i>Los días azules</i> (pp. 70-71) amb les obres de Palomo o Gallard.</p>
<p>3. AVALUACIÓ</p>
<p>CREACIÓ LITERÀRIA I ARTÍSTICA</p> <p>3.1. Dibuixar una línia temporal amb els moments més importants de la teua vida. A partir d'ella, redacta la teua autobiografia.</p> <p>3.2. Elaborar en forma de còmic una de les seqüències més importants de la teua vida.</p>

3.3. Escriure una escena teatral d'un dels capítols de l'obra i representar-la a l'aula.

3.4. Elaborar un microrelat a partir de la lectura de l'obra.

PRODUCCIONS MULTIMODALS

3.5. Llegir els peritextos, els pròlegs i epílegs, així com la documentació aportada al final del llibre per a després buscar informació fotogràfica sobre Machado i identificar les il·lustracions basades en imatges reals.

3.6. Visionar del documental *Los días azules* de Laura Hojmann (2020) que combina les intervencions de poetes i especialistes en l'obra *machadiana*, amb la recitació de versos i imatges animades. Trailer: <https://www.youtube.com/watch?v=idkuqza3gmi>. La pel·lícula està disponible en la plataforma Netflix i pots consultar la fitxa tècnica i algunes crítiques en: <https://www.filmaffinity.com/es/film734664.html>

3.7. Elaboració en equip d'un llibretràiler sobre l'obra.

3.8. Visionat i selecció per a la seua inclusió en xarxes socials, o el bloc o web de l'institut.

TEXTOS ARGUMENTATIUS

3.9. Elaboració d'una ressenya de l'obra per a publicar en la revista o el web de l'institut.

3.10. Elaboració de la fitxa bibliogràfica per a la biblioteca.

3.11. Entrada en Instagram sobre l'obra.

3.12. Conclusions sobre l'obra:

Redacció d'un text final individual de valoració de l'obra.

Debat final a classe a partir de les conclusions individuals.

TREBALL INTERDISCIPLINARI

(CIÈNCIES SOCIALS)

Indagació sobre l'exili. Descripció de les causes. De les condicions de vida dels exiliats en els camps de concentració francesos.

Treball contrastiu sobre l'exili i l'emigració després de la guerra civil i les migracions actuals. Quines són les causes? Per què les persones emigren del seu país? Té alguna cosa a veure amb el còmic que has llegit?

Història i societat. Traçar una línia del temps amb els principals esdeveniments de la seua història. Situa en la línia temporal l'espai de la vida d'Antonio Machado.

ÈTICA. TERTÚLIA. Relació del relat històric amb la realitat actual.

Quins conflictes bèl·lics existeixen en l'actualitat?

Què sabem sobre les migracions actuals?

Quines problemàtiques? Quines solucions es poden aportar?

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA

Lectura d'una de les dos obres següents:

10.193 Escuma de mar de Manuel Joan Arinyó (2004, Perifèric edicions) i *Ara que estem junts*, de Roc Casagran (2012, Columna i 2019, entre d'altres, Edicions 62).

INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ

Portafolis digital (carpeta compartida) en què cada equip de treball arreplega les seues produccions.

Ressenya o llibre tràiler de l'obra.

Activitats de creació literària.

Qüestionari d'avaluació del grup i d'autoavaluació.

5. CONCLUSIONS

Les biografies literàries són una bona ferramenta per al desenvolupament de l'educació literària. *Los días azules*, malgrat l'acotació temporal, serveix per a repassar temes i èpoques de la biografia i l'obra d'Antonio Machado. A més, la presència d'obres literàries en aquest còmic augmenta les possibilitats intertextuals i la seua utilitat didàctica. La narració aporta un coneixement sobre passatges de la història contemporània espanyola que encara són poc coneguts. Com en altres casos, el còmic ofereix un marc espacial, temporal, polític i social dels esdeveniments que no és un mer fons contextual sobre el qual es projecta la vida de l'escriptor, sinó un element actiu que transforma la seua peripècia existencial.

L'obra introdueix referents literaris contemporanis i s'acosta als conceptes de memòria històrica o democràtica perquè mostra la força de la cultura i la memòria sobre la barbàrie de l'oblit. *Los días azules* se situa en els sabers, aprenentatges i competències de la formació literària i de les ciències socials del

nostre alumnat. Les biografies literàries gràfiques ofereixen la interdisciplinarietat com a metodologia de treball a l'aula. Les biografies literàries gràfiques de Machado serveixen per a aprendre sobre literatura d'una forma diferent, més dinàmica i atractiva per al nostre alumnat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alary, V. (2016). La Guerra civil española vista desde la historieta. *Diablotexto Digital* 1, 6-28. DOI: <https://doi.org/10.7203/diablotexto>
- Anaya-Reig, N. i Calvo Fernández, V. (2019). Algunas propuestas para rehabilitar el uso de la biografía en la didáctica de la lengua y la literatura. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 26, 223-236.
- Ballester, J. i Ibarra, N. (2020). El cómic en la formación de lectores: del descubrimiento de la lectura a la alfabetización. En G. Maya i M. López (Coords.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 195-205). Marcial Pons.
- Barga, Corpus (1979). Antonio Machado ante el destierro. Detalles inéditos de su salida de España. *Los pasos contados*, 4. *Los galgos verdugos*. (2na edició) (pp. 319-324). Alianza Tres.
- Blanco-Cordón, T. (2021). La posmemoria del exilio republicano español en el cómic: itinerarios y voces de la huída. En I. Touton, J. Alonso, A. C. Sanz-Gavillon i C. Jareño (Eds.), *Trazos de memoria, trozos de historia. Cómic y franquismo* (pp. 329-345). Ediciones Marmotilla.
- Cantos, L. i Gallud, E. (2021). *Antonio Machado*. Editorial Verbum.
- Collado Cerveró, F. i Garcia Raffi, J. V. (2021). El còmic i l'exili del 1939: des de la retirada fins a la diàspora i la resistència armada. *Dictatorships & Democracies (D&D)*, 9, 79-115. <https://doi.org/10.7238/dd.v0i9.393448>.
- De la Calle, A. (2019). *Modotti. Una mujer del siglo XX*. Reino de Cordelia.
- Del Olmo Ibáñez M. T. i López Vega, A. (2020). Biografías histórica y Literaria y didáctica de la historia y la literatura. *4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation CIVINEDU* (pp. 622-624). Adaya Press.
- Duran, T. (2007). *Àlbums i altres lectures: Anàlisi de llibres per a infants*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Duran, T. (2009). Eines per a l'anàlisi de la il·lustració. *Caplletra*, 56, 219-236.

- Gibson, I. (2006). *Ligero de equipaje. La vida de Antonio Machado*. Aguilar.
- Gibson, I. i Palomo, Q. (2019). *Ligero de equipaje. Vida de Antonio Machado*. Penguin Radom House.
- Gibson, I. i Palomo, Q. (2022). *Cuatro poetas en guerra (Antonio Machado-Federico García Lorca-Miguel Hernández-Juan Ramón Jiménez)*. Planeta cómic.
- Heras, David de las (2023). *Campos de Castilla. Antonio Machado*. Lunwerg.
- Hill, C. i Salvia, J. (2019). *Antonio Machado, los días azules*. Diábolo ediciones.
- Kalvellido, J., Pujol, S. i Piera, M. (2011) *Exili*. Associació de Terrassa per la Tercera República / El Viejo Topo.
- Lamastelle (2019). Antonio Machado. *Los días azules* de Cecília Hill i Josep Salvia. *ELHDLT Es la hora de las tortas!!!* <https://www.eslahoradelastortas.com/los-dias-azules-cecilia-hill/>. Recuperat 01/09/2024.
- López Viñas, M., Miras, S. i Rovira-Collado, J. (2022). Biografías gráficas en Educación Secundaria: del cómic a la literatura. En E. Larrañaga i S. Yubero (Comp.), *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 23-35). Dykinson.
- López Viñas, M., Miras, S. i Rovira-Collado, J. (2023) Cómic para trabajar la poesía española en el aula de ELE: Machado, Lorca y Hernández. *E-SEDELL*, 5, 15-32.
- McCloud, S. (2005). *Entender el cómic: el arte invisible*. Astiberri.
- Machado, J. (1977). *Últimas soledades del poeta Antonio Machado (Recuerdos de su hermano José)*. Forma ediciones.
- Miras, S. i Rovira-Collado, J. (2021). La biografía gráfica como herramienta didáctica: acercamiento al universo literario de cuatro autores hispanoamericanos. En R. Fernández-Cobo (Ed.), *La enseñanza de la literatura Hispanoamericana Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica* (pp. 189-205). Universidad de Almería.
- Orcajo, J. (2019). *Machado y Segovia. Docencia, amor y política*. Ediciones Derviche.
- Roca, Paco (2019). *Los surcos del azar* (1a ed. revisada i ampliada). Astiberri.
- Rodríguez Millán, J. (2018). *Una caja de galletas* de Josep Salvia. *CPT Cómic para todos*. <https://comicparatodos.wordpress.com/2018/06/08/una-caja-de-galletas-de-josep-salvia/> Recuperat 01/09/2024.
- Rodríguez Millán, J. (2019). *Antonio Machado. Los días azules* de Cecília Hill i Josep Salvia. *CPT Cómic para todos*. <https://comicparatodos.wordpress.com/2019/08/02/antonio-machado-los-dias-azules-de-cecilia-hill-y-josep-salvia/Recuperta> 01/10/2024.

- Rovira-Collado, J. (2022). Biografías gráficas para la educación literaria: literatura española en cómic. En B. A, Roig Rechou, M. I. Soto López i M. Neira Rodríguez (Coords.), *Cómic e Literatura* (pp. 15-30). Xerais.
- Rovira-Collado, J. i Baile López, E. (2022). Algún día se pondrá el tiempo amarillo sobre mi fotografía: Miguel Hernández en viñetas. En V. Alary, E. Baile López i J. Rovira-Collado (Eds.), *Renovación del cómic en español: Lecturas de España a Hispanoamérica* (pp. 43-70). LE GRIMH.
- Rovira-Collado, J., Miras, S., Martínez-Carratalá, F. A. i Baile-López, E. (2023). Biografías literarias gráficas como libros de no ficción. Poesía y memoria histórica dibujadas. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 359-388. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17425>
- Salvia, J. (2017). *Cisco. Una guerra, un país, un hombre*. Evolution cómics-Panini.
- Salvia, J. (2018). *Una caja de galletas. Una historia de guerras y dibujos*. Diábolo ediciones.

EDUCACIÓ LITERÀRIA, POESIA I MULTIMODALITAT: ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES I POSSIBILITATS DIDÀCTIQUES³

FRANCESC RODRIGO SEGURA

NOELIA IBARRA RIUS

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Els beneficis de la poesia

Entre els diferents beneficis de la poesia a l'aula podem destacar les seues possibilitats per a l'ampliació i enriquiment de tota mena d'experiències i vivències de l'ésser humà, perquè suposa un mitjà destacat d'exploració del potencial de la facultat comunicativa i interpretativa. Així mateix, constitueix una opció privilegiada per al desenvolupament de la creativitat a través de l'expressió, tant del món interior i sentiments més íntims, com dels grans temes, interrogants i dubtes que afligeixen als éssers humans.

Des d'aquesta òptica, la poesia com a font de plaer estètic, emotiu i intel·lectual ofereix un joc de construcció de mons ficticis que desperta el gaudi per la lectura i contribueix a desenvolupar les capacitats d'expressió i creació oral

³ Aquest capítol s'emmarca en el projecte de recerca "Educació lectora, literària, lingüística i inclusió: una investigació a través de la literatura infantil i juvenil multimodal al voltant de la diversitat i la sostenibilitat", del Ministeri de Ciència i Innovació, ref. PID2022-139640NB-I00.

i escrita a les aules dels diferents nivells educatius. Així mateix, potència l'adquisició de les diferents habilitats lingüístiques, tant receptives com productives, i representa una oportunitat per a la conjunció dels objectius lingüístics i literaris i per a l'adquisició de diferents competències bàsiques a través de la seua lectura, anàlisi i producció amb la finalitat essencial d'incidir en la millora de la competència comunicativa dels aprenents. Finalment, l'educació poètica implica la interrelació amb diferents disciplines artístiques, com la música, la pintura, l'escultura o la fotografia, per la qual cosa pot constituir l'eix de projectes de treball interdisciplinaris i apuntar sinergies curriculars entre diferents matèries.

En esta línia se situen Pardo i Munita (2021) en el seu treball centrat en l'etapa d'Educació Secundària, en el qual apunten l'enorme potencial del discurs poètic per al desenvolupament de la creativitat, per al coneixement de la pròpia identitat, la consolidació del pensament divergent i la reflexió crítica. Enfront de la interpretació unívoca, destaquen l'extensió de les fronteres interpretatives gràcies a les figures retòriques i les seues evocacions en el lector, a més de la connexió amb l'experiència vital de cada receptor.

Així, Colomer (2010) apunta, com una funció essencial de la literatura infantil i juvenil (LIJ), l'aprenentatge de models poètics i, per tant, proposa la necessitat de recuperar la gran riquesa de formes poètiques del folklore: cançons interactives i jocs que activen recursos motors (gestos, palmades, preguntes i respostes, etc.). Destaca, també, la relació entre poesia, cançó i jocs, sobretot en l'etapa d'infantil i primer cicle de primària, per l'elevat nombre de recursos que pugen abordar-se, entre altres:

- Els estímuls sonors i motors: veu, ritme, melodia, entonació, gestos...
- Les relacionats amb el joc: repeticions, recreacions a partir de la memòria, exercitació articulatòria...
- Elements socialitzadors: domini de la paraula (qui sap dir-ho?, qui ho endevina?, a qui li toca?, etc.), recitar en públic, participació en el joc col·lectiu, la memorització, etc.

En aquest sentit, Cerrillo i Luján (2010) subratllen la necessitat de portar la poesia a les aules en els nivells inicials, ja que és un moment clau quant a l'interés pels jocs lingüístics es refereix i per les possibilitats lúdiques i creatives del llenguatge i la seua experimentació. En esta línia de vindicació de l'indefugible paper que la poesia representa i el potencial de l'educació poètica se situen Ballester i Ibarra (2016) en la seua investigació sobre la poesia com a detonant del descobriment de la riquesa de l'herència cultural i de les mirades dels altres, per la qual cosa vindiquen el seu paper per a una educació inclusiva i intercultural. La metodologia del seu treball emfatitza el potencial metodològic de la literatura comparada, atés que permet comprendre els textos poètics en contextos culturals més amplis i posar-los en relació amb textos literaris de diferents procedències, cultures i llengües, tot promovent així la revelació dels vincles existents entre diferents col·lectius, societats, èpoques o contextos. Així, la poesia catalana o espanyola en la seua relació amb altres literatures europees facilita l'equilibri entre les cultures particulars i una cultura única europea. A més, permet comprendre la literatura en la seua globalitat, tant el sentit i trets generals, com els seus elements constitutius característics.

1.2. El discurs poètic en el aula

Malgrat la rellevància de la poesia en diferents àmbits vitals de l'ésser humà, l'estudi d'Ibarra i Ballester (2021) revela l'escassa atenció concedida a la poesia i l'educació poètica en la investigació contemporània en didàctica de la llengua i la literatura i, per descomptat, les seues repercussions en la formació docent relatives a prejuís de l'alumnat i la influència enes seues conseqüències per a les trajectòries lectores de l'alumnat.

Entre altres obstacles, Cerrillo i Luján (2010) opten pel terme “resistència” per a sintetitzar les dificultats d'introduir la poesia a les aules i apunten l'inicial rebuig cap a la lectura del text poètic degut tant al seu encasellament com gènere difícil o restringit per a un nínxol de lectors com a la seua complexitat i dificultat per tant, per a la comprensió del seu missatge.

No obstant això, com demostren Cerrillo i Luján eixa suposada complexitat al·ludeix en realitat a múltiples possibilitats interpretatives que transcendeixen una lectura literal unívoca i inauguren una relació rítmica amb la forma que permet el suggeriment de significats, per la qual cosa suposa una possibilitat clau en les primeres etapes per al contacte amb la llengua literària. Així mateix, Domingo (2016) assenyala el seu paper en la formació intel·lectual de les persones i Ballester i Ibarra (2016) defensen que la poesia ha d'ocupar un lloc destacat en l'ensenyança de la literatura i reclamen el protagonisme a les aules de tots els nivells pel potencial que ofereix per a ajudar a desenvolupar les competències lectora, literària, social, artística, ciutadana i intercultural, com també la formació de lectors crítics, però, sobretot, per a promoure l'educació integral de l'ésser humà i la construcció de la ciutadania.

Des del punt de vista de l'actual legislació, el currículum de les diferents etapes educatives demanda la interrelació entre continguts lingüístics i literaris i apunta la necessitat d'oferir un ventall d'experiències lectores enriquidores per a l'alumnat per al desenrotllament de la competència lectora i literària que no han de restringir-se al text narratiu.

El plaer per la lectura i la creació d'hàbits lectors estables troba en la poesia una opció no explorada íntegrament, però motivadora, per a l'alumnat donada la intersecció que amb l'expressió del jo més íntim, el ritme, la musicalitat i la creativitat ofereix. Així, suposa una alternativa d'interés per a la programació de pràctiques de producció literària i la superació d'enfocaments d'ensenyança de la literatura centrats en la memorització de dades biogràfiques, històrics o contextuals sense contacte directe amb el text i amb el vessant creatiu de l'educació literària.

Finalment, cal destacar que el discurs poètic contribueix a l'educació emocional (Agrelo-Costas i Piñeiro, 2021) ja que el llenguatge poètic i l'infantil comparteixen múltiples similituds, a més de manifestar la infantesa una notable fascinació per la literatura popular, en la qual predomina el cançoner infantil (Mendoza i López, 1997; Cerrillo, 2006). L'elecció del gènere poètic es fonamenta, per tant, en l'estreta connexió que conjumina les emocions i la poesia, la qual cosa ens possibilita, per a aprofitar-nos de la seua “exigència per a elevar-nos a una visió superior, més crítica i menys prosaica de la realitat” (Nobile, 1992, p. 69).

2. ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES

Des d'una perspectiva metodològica, Anna Ballester (2009) condensa com a clau per a la introducció del discurs poètic a l'aula l'atenció a la forma i la superació del llenguatge quotidià en la seua obertura al valor simbòlic i significatiu com una dimensió d'exploració de la funció estètica. Tal com afirma Anna Camps (2003), els textos poètics han d'abordar-se com a objectes lingüístics que participen de l'experiència comuna i que ens ajuden a representar-nos a nosaltres mateixos i el món que ens envolta, en un procés d'identificació cultural col·lectiva, alhora que contribueixen a explorar la capacitat expressiva i interpretativa del llenguatge com a instrument de comunicació i font de plaer estètic, emotiu o intel·lectual.

D'altra banda, la poesia -segons Glòria Bordons et al. (2010)- contribueix a la formació personal de l'individu, al foment de la imaginació creativa, a la promoció de reflexió sobre el jo i la resta, afavoreix perquè, a la maduració personal, a més, ajuda a la integració social i fomenta la solidaritat, ja que propícia el relativisme cap a concepcions ideològiques úniques, així i tot, potència una percepció àmplia de les llengües, va més enllà de les diferències culturals. D'esta manera, la poesia és un bon instrument per a abordar totes les dimensions del llenguatge ja que, per mitjà d'aquesta, es pot aconseguir desenvolupar el pensament, la memòria, la capacitat d'anàlisi, augmentar el vocabulari, treballar l'oralitat, en poder conèixer els seus matisos i tonalitats de la veu i, finalment, despertar el gaudi per l'elegància i l'harmonia de les paraules. (Batalla, et al., 2010).

A continuació oferim una sèrie de precisions metodològiques entorn de com introduir l'educació poètica a les aules:

1. L'ensenyança de la poesia ha de partir de la lectura, la reflexió i l'anàlisi de textos poètics i desembocar en la producció de textos poètics. Així mateix, ha de considerar la vivència personal de l'alumnat, perquè el seu descobriment ofereix una destacada via expressiva dels seus sentiments, pensaments i plasmació del seu món intern quant a il·lusions, pors, frustracions i esperances que com a docents hem de conduir-los a descobrir i experimentar de manera directa des de la creació.

2. El paradigma de l'educació literària, que posa el seu accent en el contacte directe i vivencial dels lectors amb els textos poètics amb els objectius de desenrotllar la seua competència literària i gaudir amb la lectura, ha de servir com a model didàctic que structure el treball sobre el discurs poètic a les aules, en el seu desenvolupament, exerceixen un paper clau l'ús de les metodologies actives i competencials, com els projectes o tallers de creació, i el desenrotllament de les tecnologies de la informació i la comunicació, com a ferramentes de creació i difusió de les creacions literàries. Es tracta de propostes centrades en el contacte directe amb la llengua i lectura literàries i que desenrotllen el vessant productiu.

3. El pluralisme metodològic pel qual advoquen Ballester i Ibarra (2009, 2016) en educació literària pot constituir la base d'una proposta que combine els criteris següents:

- Genèric: la reflexió sobre la tipologia textual concreta, és a dir, sobre les característiques de la comunicació poètica i els procediments o recursos literaris propis d'este gènere.
- Temàtic: estudiar com evolucionen les temàtiques més importants al llarg de la història de la poesia.

- Comparatista: la literatura comparada contempla abordar de manera contrastiva períodes, autors, temàtiques..., de diferents llengües (català-castellà-anglès/francès) -usant les traduccions).

- Interdisciplinari: mitjançant la introducció d'altres sabers, d'altres aprenentatges, o altres arts relacionades amb el discurs poètic, per exemple: la poesia i el cinema (la pel·lícula "*El carter i Pablo Neruda*"), la poesia i la música (cantautors, rock i poesia, poesia i rap), la poesia en internet, vídeos de cantautors i grups que han fet versions de poemes, etc. La relació entre la poesia i les TIC mereix, per la seua fecunditat, un apartat a part que després desgranarem i que, en l'actualitat, la poesia digital, la vídeo poesia o la poesia en les xarxes socials, obrin enormes camins per a la creativitat i la difusió).

4. Des del punt de vista metodològic s'ha d'atendre la doble dimensió del text poètic: lingüística i artística. En aquesta línia, Glòria Bordons i Margarida Prats (2019) destaquen que la poesia aferma el procés lector, educa en l'emoció i desenvolupa la sensibilitat estètica, per la qual cosa constitueix una font de socialització entre els lectors quan comparteixen la lectura poètica. La seua proposta contempla quatre fases de treball per al text poètic en les etapes d'Educació Primària i Secundària:

Fase 1. Sensibilització: percebre i sentir. L'objectiu d'esta fase resideix en la vivència del poema. Es basa en l'escolta activa, com a valor lúdic i cognitiu de la paraula per a descobrir la màgia sonora de les paraules (ritme, rima, melodia), mitjançant els jocs amb els significats (imatges, metàfores, comparacions). Es poden fer interrelacions amb peces icòniques del text i musicals i es pot treballar la reconstrucció conjunta del poema, mitjançant la conversa literària.

Fase 2. De l'emoció a l'estètica: descobrir les ferramentes que usen els poetes. El descobriment dels recursos retòrics, en contextos d'interacció adult-xiquets, aporta pistes per a observar com “juga” el poeta amb la llengua, és a dir, quins elements contribueixen a donar-li musicalitat al poema?, com ens presenta el món (animal, natural, sentiments). Així, es contribueix a l'adquisició progressiva de les figures retòriques, a l'associació de noms i funcions de les quals apareixen en els poemes que anem escoltant, reconstruint i gaudint.

Fase 3. Creació de poemes: escriptura, il·lustració, dramatització de poemes. Proposta d'escriptura de poemes a partir de models d'estrofes de poemes treballats. Es tracta d'activitats per a la creació de poemes “a la manera de”, d'emplenar buits per a realitzar poemes paral·lels. A partir de la imitació s'han d'usar diverses tècniques per a fomentar la creativitat poètica que desemboquen en una creació pròpia.

Fase 4. Compartir: difondre les creacions. Experimentar la comunicació literària de poemes de les llengües que coexisteixen en el centre en situacions reals mitjançant: sessions de recitació escola, exposicions (centre, biblioteca, centre cultural, etc.) o difondre els poemes creats en la revista o la web del centre.

5. Respecte al corpus poètic de textos a treballar amb l'alumnat, Ballester-Roca i Ibarra-Rius (2016) reivindiquen un corpus plural i intercultural de textos i l'ús de la metodologia comparatista com a estratègies clau per a la didàctica de la poesia contemporània. Així doncs, des d'este necessari pluralisme metodològic (Ibarra i Ballester, 2021), s'han de plantejar propostes riques i interessants com, per exemple, els racons de poesia, els tallers d'escriptura creativa o els projectes

poètics en grups cooperatius (Rodrigo i Ballester, 2020, Rodrigo i Ibarra, 2023a). Models que es configuren com un marc idoni per a realitzar este aprenentatge i que es converteixen en un instrument ideal per al treball en la classe de llengua i literatura, perquè permet compartir sabers i experiències i permeten crear un ambient obert i motivador per a la comunicació oral i escrita.

6. La poesia pot constituir l'eix de situacions d'aprenentatge i projectes transdisciplinars en els quals es fomenta la percepció d'interrelacions entre disciplines per part de l'alumnat i se supera la compartimentació de continguts en assignatures curriculars. Com també suposa una via d'abordatge de la comunicació intercultural i la comprensió de diferents perspectives i realitats, en la qual pot col·laborar en la ruptura de barreres culturals i lingüístiques, fomentant un diàleg obert i respectuós entre diferents col·lectius.

7. La lectura i producció multimodal troben en el discurs poètic diferents exemples representatius que poden despertar l'interés per l'alumnat i permetre al docent respondre a les actuals directrius curriculars quant a lectura es refereix i producció de diferents tipus de textos, discursos i llenguatges.

2.1. Discurs poètic i multimodalitat

La relació entre educació literària i la competència digital resulta innegable en les societats contemporànies, atés que les TIC permeten l'adquisició de nous coneixements, habilitats, així com el desenvolupament d'actituds pel que fa a les transformacions en la lectura i l'escriptura i la generació d'entorns virtuals d'aprenentatge i interacció social. A més, juguen un paper clau en la innovació docent, ja que permeten enriquir l'ensenyança tradicional amb possibilitats que connecten amb els interessos de l'alumnat, a través de propostes basades en el contacte directe amb la lectura literària i l'escriptura creativa.

Els recursos i ferramentes digitals permeten treballar els textos literaris mitjançant activitats amb objectius diversos: revelar el seu sentit de manera compartida (tertúlies i presentacions en línia), afavorir tasques de recreació o recontextualització dels textos, impulsar la creativitat, multiplicar les possibilitats d'expressió individual literària i de parlar de Literatura amb altres lectors (blogs, wikis, xarxes socials, etc.) o transformar els poemes en nous textos multimodals (slides, vídeos, pòdcast...) a través de la creativitat i l'originalitat.

En el marc d'esta relació, la vídeo-poesia constitueix un gènere en creixement, amb un format que conjuga el poder de la imatge audiovisual amb la riquesa artística i emotiva del text poètic. A més, en el seu procés de creació, en aportar imatge, música i efectes especials al recitat de cada poema, ofereix una altra manera de transmetre la poesia més enllà de la lectura individual. I, en el marc d'una societat cada vegada més digital, es requereix incorporar les noves alfabetitzacions en els enfocaments i discursos docents; de manera que tinguen cabuda aspectes com els llenguatges i narratives pròpies d'esta cultura, les maneres i contextos en els quals esdevenen i les seues influències en la construcció relacional i de la identitat de les generacions més joves (Cope i Kalantzis 2009; Knobel i Lankshear, 2007; Mateus, 2020, Rodrigo i Ibarra, 2022).

En aquesta línia, Pujolà (2011, p. 12) defineix la competència comunicativa digital com “la capacitat d'una persona per a comunicar-se de manera eficaç i adequada en un entorn digital tenint en compte les subcompetències específiques per a cada competència sense oblidar les subcompetències que sorgeixen d'aquesta intersecció”. Així entendrem que la competència digital suposa, també, l'habilitat de comunicar-se de manera eficaç

i adequada en un entorn digital, en la producció i comprensió de textos i en la interacció que facilita la web 2.0 o el caràcter social de la web 3.0, a través d'estratègies com la multimodalitat, la hipertextualitat i la interacció. En les àrees de Llengua i Literatura s'entén com la capacitat de comprensió i expressió a través de l'ús analític, productiu i creatiu de les tecnologies de la informació i la comunicació.

En aquest sentit, l'educació literària contemporània postula la necessitat d'incidir en la formació de lectors competents precisament des d'aqueixa interrelació entre la lectura i producció de textos més enllà del format paper i en les transformacions radicals que les tecnologies de la informació i la comunicació han suposat en els processos comunicatius de tota índole. L'alumnat actual requereix de la integració de les competències digitals en el si de la competència comunicativa per a poder abordar de manera exitosa diferents pràctiques i situacions comunicatives que transcendeixen les dinàmiques d'antany.

En este sentit es pronuncia Bordons (2016) quan defensa el potencial de la poesia experimental per a connectar amb el receptor i, a l'ensem, destaca el procés d'experimentació de l'alumnat mitjançant ferramentes digitals en la producció de diferents opcions de constructes digitals a partir de poemes escrits, la qual cosa suposa una interpretació del poema i una nova creació per part seua. D'altra banda, Patricia Martínez León (2022) palesa l'auge de la poesia en l'espai digital, ja siga a través de blogs, llocs web personals, X, Instagram o *Youtube* com una via de connexió amb potencials lectors la lectura dels quals pot permetre crear ponts comparatistes entre estes noves pràctiques lletrades i textos denominats clàssics.

Així doncs, proposar una tasca multimodal, com és la creació d'un vídeo-poema, possibilita el desenvolupament de pràctiques pedagògiques basades en la tecnologia com mitjà instrumental per a impulsar la innovació educativa i aconseguir els objectius curriculars i procedimentals que, difícilment, s'aconseguirien en propostes analògiques (Hernández-Ortega et al., 2021). A més, tal i com apunta Rodríguez Cabrera (2022), es converteix en una forma eficaç d'estimular i fomentar l'hàbit lector i contribuir en una educació literària creativa, activa i interdisciplinària. Es tracta de pràctiques que, segons Rovira-Collado (2017), s'inscriuen en l'àmbit de la LIJ 2.0 ja que suposen la participació dels lectors en la difusió de la lectura. A més, la seua realització també està relacionada amb l'ús altres instruments d'Internet com a blogs, wikis, xarxes socials, repositoris d'imatges i de vídeo.

3. EL TEXT POÈTIC I LA SEUA DIDÀCTICA

Entre les diferents possibilitats de treball entorn del text poètic, destaquem a continuació algunes mostres representatives de projectes:

- El quadern poètic: l'alumnat, en equips, realitza un quadern a partir de les produccions realitzades al llarg del trimestre. En el següent apartat s'explicarà esta proposta amb major detall.
- El recital poètic de poemes d'escriptors i escriptores destacats o dels propis poemes escrits pels estudiants. L'equip de treball dissenya un recital amb una selecció significativa de textos dels autors i autores treballats. Realitza una presentació de l'espectacle i el complementa amb altres elements escènics (llum, música, etc.) i la incorporació d'altres tipus de textos: invitació, carta a la directora del centre, o propaganda.

- Antologia comentada de textos poètics dels autors treballats en la unitat. Selecció d'una compilació de poemes apareguts al llarg de la unitat i realització d'un comentari crític que ha de partir d'un treball de recerca i de consulta bibliogràfica entorn dels textos seleccionats.
- Audició comentada de poemes de diverses llengües i varietats dialectals, musicats per diferents cantautors/as, grups de rock, etc. L'equip realitza una presentació de l'audició i cada poema escoltat va acompanyat d'un comentari. El projecte permet també treballar la literatura comparada, la dialectologia i l'expressió oral d'una manera més motivadora.
- Fitxer digital, ja siga padlet, wiki o similars, que continga el màxim d'informació sobre autors rellevants contemporanis (autor/a, data i lloc de naixement, obres, característiques de la seua poesia: moviment poètic, temàtica, estil, selecció de poemes representatius). Al costat del fitxer pot realitzar-se el comentari d'algun poema representatiu de cada moviment o tendència poètica i poden incloure's informacions de filosofia, art, tendències culturals i artístiques, etc.
- Antologia de poemes experimentals i disseny d'una exposició. Després de conèixer els diferents gèneres de la poesia experimental, el grup confecciona diferents textos i dissenya una exposició. Per a això s'haurà de localitzar un espai i preparar-lo, organitzar les produccions, elaborar el catàleg i la publicitat pertinent per a convidar a l'acte a altres cursos. D'aquesta manera, aquest projecte permet la interdisciplinarietat amb la classe de tecnologia (elaboració de plafons, sistema de llums, etc.), de plàstica (tècniques com el collage, el cal·ligrama, etc.). Cada equip munta

el seu “estand” amb els seus cal·ligrames, els seus poemes-objecte, poemes visuals, etc.

- Ruta literària, per un espai urbà o rural en la qual es reciten textos poètics en les diverses parades de la ruta. La finalitat última consisteix en el descobriment de les interrelacions geogràfiques i literàries.
- La tertúlia poètica o el club de lectura, amb la lectura en veu alta i exegesi de poemes d'autors i la invitació si és el cas, a l'autor/a del poemari per a poder comptar amb la seua interpretació personal.
- Pòdcast sobre poesia (temes, tendències, moviments) o autors (panoràmica de l'obra, títols concrets) que incloga la gravació de poemes recitats.
- Vídeo-poemes: creació de vídeo-poemes (càpsules de creació literària sobre textos literaris realitzats amb recursos audiovisuals) sobre poemes d'autoria coneguda o creats per l'alumnat, tal com a continuació descriurem.

4. EL TEXT POÈTIC A TRAVÉS DE DOS PROJECTES

4.1. El quadern poètic: un projecte de creació poètica

Es tracta d'un projecte de treball que s'ha realitzat en 4t curs de l'ESO i en 1r de batxillerat. Mitjançant l'aprenentatge basat en projectes (ABP), els equips realitzen el seu “Quadern” a mesura que es treballen diverses etapes de la història de la literatura, així com autors destacats junta a una selecció representativa de subgèneres poètics concrets. El projecte pot dissenyar-se per a funcionar com a material complementari, vehicle per a la transmissió de continguts d'una

determinada unitat o seqüència o com un projecte independent, a partir de l'ús de diferents fonts bibliogràfiques i audiovisuals (Francesc Rodrigo, 2016).

El quadern pot contindre:

- a) Textos acadèmics (amb els seus corresponents esquemes, resums o fitxes) sobre els períodes i autors i autores treballats.
- b) Textos d'interpretació i anàlisi de textos literaris: comentaris de textos poètics i ressenyes crítiques dels llibres de poemes proposats com a lectures per al trimestre.
- c) Les creacions poètiques realitzades per l'alumnat a partir de consignes diferenciades, ja siga per imitació, per canvi de l'estructura, per canvi de la veu poètica, a partir d'una citació d'un altre poema, llibre o creació, entre altres.
- d) Els paratextos d'un llibre, entre ells, la portada i la contraportada, el pròleg, epíleg o la col·lecció.

PROJECTE DE LITERATURA	QUADERN POÈTIC
FASE I	a) Activitats inicials sobre el discurs poètic. Què és la poesia? Funcions de la poesia. b) Explicació del projecte: metodologia i fases de treball.
FASE II	a) Realització d'activitats i elaboració de resums, fitxes o esquemes sobre els continguts: <ul style="list-style-type: none"> - Autors/autores - Períodes - Formes o subgèneres poètics - Recursos literaris b) Lectura, anàlisi i recitació de diversos gèneres poètics. c) Comentari de textos poètics.

FASE III	a) Realització d'activitats: - Elaboració de textos informatius: el pròleg i l'índex del quadern. - Elaboració de textos crítics: comentari de poemes, valoració de les lectures de llibres poètics realitzats. - Creació individual i/o col·lectiva dels poemes b) Disseny del llibre: grandària, redacció (a mà, en ordinador), tapes, paratextos (portada i contraportada), imatges, etc. c) Decisió sobre el format de presentació: paper, suport informàtic (pàgina web, blog del centre, etc.).
FASE IV	Presentació del projecte final: a) Presentació del quadern poètic a la classe com una novetat editorial. b) Recital poètic: recitació o lectura de les produccions poètiques amb acompanyament musical i/o fotografia, vídeo, etc. c) Difusió en xarxes: X, instagram, etc.
FASE V	Avaluació: a) Dels quaderns, per part del professor/a. b) De l'exposició o del recital per part dels companys/es d'altres equips. c) Autoavaluació del propi equip de treball.

4.2. Vídeo-poemes

4.2.1. Objectius del projecte

Aquest projecte parteix del paradigma de l'educació literària i contempla l'enorme potencialitat de les TIC que ens permet connectar amb els interessos dels estudiants i ampliar les possibilitats de l'expressió literària a través de tasques de creació i transformació de poemes en textos multimodals. Així, la lectura, comprensió i gaudi de la poesia desemboca en la creació de vídeo-poemes, un nou producte poètic, en el qual es fusionen diferents llenguatges i que requereix de la participació i de l'ús de destreses digitals i mediàtiques, a més de la competència literària, del receptor per a la seua comprensió.

Els vídeo-poemes es poden definir com a càpsules audiovisuals articulades a partir d'un text literari, que s'inclou en les estratègies d'aprenentatge actiu a través d'un projecte de creació col·lectiu. Es tracta, així de creacions audiovisuals breus que segueixen el fil conductor d'un text o d'un fragment literari, deconstruint el text original per a reconstruir-lo amb altres llenguatges. La seua elaboració es converteix en un potent recurs d'aprenentatge per a treballar i analitzar un text literari de manera atractiva, significativa i productiva, mitjançant propostes didàctiques de: a) creació: analitzar, treballar, interpretar i recrear un text literari i b) lectura: analitzar, treballar, interpretar el text literari a través d'altres llenguatges.

En la seua elaboració s'estableixen vincles emocionals entre les persones i les cultures a través de la interpretació de l'obra literària. Així mateix, destaca el seu potencial didàctic per a adquirir competència digital, lectora, escrita, d'anàlisi i percepció, de concisió, de recursos lèxics, lingüístics, d'investigació, etc.

D'aquesta manera, es busca introduir noves maneres de treballar el discurs poètic a les aules que generen major interès en els estudiants per a ampliar la seua competència lectora, d'anàlisi crítica, la seua creativitat i potenciar el seu hàbit lector. El seu objectiu principal resideix en el desenvolupament del potencial de les TIC per a acostar el discurs poètic a l'alumnat i ampliar les possibilitats de l'expressió literària a través de tasques de creació i transformació de poemes en textos multimodals.

El projecte s'ha dissenyat per a formació inicial de mestres, en concret, s'ha dut a terme en diversos cursos des de les assignatures de Formació Literària per a Mestres de 2n del Grau de Mestre/a en Educació Infantil i Primària de la

Universitat de València i de Planificació de la Llengua i la Literatura de 4t curs del Grau de Mestre/a en Educació Primària (Universitat de València).

En funció del grup, l'assignatura pot impartir-se en diferents llengües, perquè el pla d'estudis atén a les dos llengües cooficials però, en ambdues matèries, el punt de partida són els textos poètics d'autors i autores ben representatius perquè l'alumnat pugua gaudir de les particularitats de la poesia enfront d'altres modalitats textuais que, fins al moment, han configurat el seu cànon acadèmic. També, de vegades, es compta amb textos de producció pròpia de l'alumnat, ja siguen individuals o grupals, elaborats en tallers o projectes de creativitat literària.

4.2.2. Fases del projecte.

El projecte se realitza en cinc fases:

FASE 1 SELECCIÓ DELS POEMES
En aquesta fase, l'alumnat compta amb dues opcions: 1. Selecció de poemes d'escriptors/es valencians contemporanis (donar visibilitat a la poesia actual escrita per dones). 2. Elaboració de les seues pròpies creacions.
FASE 2 LECTURA, ANÀLISI I RECITACIÓ
Esta fase contempla tres activitats: - Lectura i recitació dels poemes - Comentari de text: elements temàtics essencials i recursos retòrics utilitzats - Activitats i exercicis de recitació
FASE 3 EXPLICACIÓ DE LA TASCA
Esta fase contempla tres activitats: - Selecció o producció del text poètic - Visionat d'exemples de vídeo-poemes - Explicació de la fitxa tècnica
FASE 4 ELABORACIÓ DEL GUIÓ
Annex 1 – Fitxa guió tècnic per a l'elaboració de vídeo-poemes
FASE 5 GRAVACIÓ I DIFUSIÓ DE LES PRODUCCIONS
Tasques: - Gravació dels vídeos

- Pujar els vídeos a la plataforma *youtube*
- Sessió final de:
 1. Presentació i visualització de les produccions
 2. Reflexió final del grup: valoració de l'experiència

4.2.3. *Avaluació del projecte.*

Per a l'avaluació del projecte es contemplen tres instruments:

1. Correcció de la fitxa tècnica del vídeo-poema
2. Avaluació de las produccions mitjançant la rúbrica (Annex 2)
3. Valoració de l'experiència mitjançant preguntes en l'informe o la prova final de l'assignatura:

PREGUNTES INFORME FINAL

5. *Valora la realització del treball en equip proposat (elaboració d'un vídeo-poema: què t'ha semblat l'activitat? quins aprenentatges has adquirit? quines competències has desenvolupat? quina utilitat pedagògica té l'activitat?*

6. *Valora la docència impartida i l'atenció rebuda en la realització d'este projecte (aspectes positius – aspectes millorables).*

4.2.4. *Alguns exemples*

EXEMPLES DE L'ASSIGNATURA <i>FORMACIÓ LITERÀRIA PER A MESTRES</i> (2n curs Grau de Mestre/a d'Educació Infantil i d'Educació Primària)	
H.V.R	POEMA DE MARIA JOSEP ESCRIVÀ I VIDAL
P.A.S.	https://www.youtube.com/watch?v=7sbioffqjfc&*feature=youtu.be
J.F.	POEMA <i>QUÈ ÉS LA VIDA?</i> CREACIÓ PRÒPIA DE L'ALUMNA https://youtu.be/eywwlnpu0_m
A.D.F.	POEMA: <i>SOMIES?</i> DE BLANCALLUM VIDAL https://youtu.be/b9481su8dus
M.T.B.	CANÇÓ <i>LA MESTRA</i> DEL GRUP ZOO https://www.youtube.com/watch?v=XTiL96gauN1g

EXEMPLES DE L'ASSIGNATURA <i>PLANIFICACIÓ DE LA LLENGUA I LA LITERATURA</i> (4t curs Grau de Mestre/a d'Educació Primària)	
M.A.S., A.G.R., P.P., M.T.S.	POEMA <i>LA BELLESA DE LA VELLESA</i> - ELABORACIÓ PRÒPIA DE L'ALUMNAT https://www.youtube.com/watch?v=r4Nvz6lO6zo&t=88s&ab_channel=Andrea
L.G.S., S.P.C. R.B.B., M.T.O.	POEMA <i>TIERRA MÍA</i> -RIGOBERTA MENCHÚ https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=tnUQ-kA1qmo&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fpadlet.com%2F&source_ve_path=MzY4NDIsMTM5MTE3LDI4NjY2
A.G.P., S.A.F. L.A.M., S.K.	POEMA <i>LLAR</i> – ELABORACIÓ PRÒPIA DE L'ALUMNAT https://padlet.com/rodrigosegurafrancesc/el-mur-de-la-ruta-de-4t-b-valoracions-finals-5zc8qqm133hdhq5s/wish/lkROZPb9kRNLajMg
M.A.S., M.F.S., I.M.G., I.M.P., M.P.N	POEMA <i>L'ARBRE SOLITARI</i> – MONTSERRAT GISBERT https://www.youtube.com/watch?v=Og1NGMxi8s8&ab_channel=MarioArgudoElis

5. CONCLUSIONS

Les diferents propostes dissenyades i implementades presenten com a tret comú la resposta a la necessitat de donar un major protagonisme a l'educació poètica tot potenciant la lectura i creació de textos poètics per part de l'alumnat, com una via destacada per al descobriment de la seua funció clau en la configuració d'un diàleg interior.

No obstant això, potser caldria matisar amb Cruelles (2020) que aquesta necessitat no ha de desembocar en un plantejament curricular centrat en una defensa del seu valor estètic o la seua restricció a un gènere inclòs en programacions, perquè la lectura i producció poètica han d'entrellaçar-se amb els aprenentatges lingüístics com una possibilitat destacada d'experimentació amb

totes les possibilitats de llenguatge i la reflexió des de la pluralitat de significats que els diferents recursos al seu servei hi posen en marxa en cada vers. D'altra banda, la seua programació no ha de respondre a les necessitats o interessos d'un sol docent en funció de les seues preferències literàries, ja que la competència literària requereix d'una enriquidora diversitat d'experiències lectoliteràries per a configurar-se i desenvolupar-se de manera plena i adequada (Ibarra i Ballester, 2021).

Les diferents estratègies didàctiques plantejades en aquest capítol pretenen transcendir la mera defensa del potencial de la poesia a través de la connexió amb els interessos i necessitats dels discent actuals i sobretot, de la recerca de la seua motivació davant el descobriment del text poètic com un element constitutiu de la seua herència cultural i la seua creativitat.

De la mateixa forma, l'aposta per la multimodalitat constitueix una via d'exploració de les noves necessitats comunicatives en les societats contemporànies a través del text literari. A més, des d'aquesta òptica, s'obre la porta a plantejar propostes interdisciplinàries des de les quals apuntar les evidents relacions entre diferents disciplines artístiques que, en ocasions, queden ocultes després de la compartimentació en assignatures. El repte complex d'abordar la competència literària, en la seua relació amb la comunicativa i cultural, es complementa així amb l'extensió de les fronteres de l'alumnat a través de la lectura i producció d'altres possibilitats textuais i del descobriment dels vincles que lliguen temes, procedències, llengües, autories, amb formats, llenguatges i codis.

Des d'esta òptica, la poesia constitueix una oportunitat de creixent protagonisme per a l'educació literària contemporània, perquè ofereix una via de renovació del cànon d'aula i de desenvolupament de la competència lectoliterària, a través de textos diferents al narratiu que poden enriquir el bagatge lector del receptor. També, a través del discurs poètic, és possible descobrir el llegat cultural universal en detriment de literatures nacionals gràcies a la programació d'altres temàtiques, procedències, autories, llengües o cultures en la configuració de les lectures. I, finalment, es treballen les noves formes d'alfabetització mitjançant propostes didàctiques que integren la lectura i producció multimodal com a vies de connexió amb els seus interessos i necessitats actuals.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Agrelo-Costas, E., i Piñeiro Casal, A. (2021). La poesia: educadora de emociones. *Tejuelo*, 33, 185-216.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.185>
- Ballester-Roca, J., i Ibarra-Rius, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 72, 8-15.
- 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 Prats, M. (2019). La poesia en primaria en el siglo XXI. *Aula de innovación educativa*, 281, 12-17.
- Cerrillo, P. i Luján, A. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2009). “Multiliteracies’: New Literacies, New Learning”, *Pedagogies: An International Journal*, 4:3,164 — 195

- Cruelles Rosales, Carme (2020). Necessitat de poesia en l'educació. *Comunicació Educativa*, 33, 137-148. <https://revistes.urv.cat/index.php/comeduc/article/view/3126/3378>
- Domingo, J. (2016). Reflexions i orientacions sobre l'educació poètica. *Articles*, 69, 16-22.
- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J., i Álvarez-Herrero, J. (2021). Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. *El Guiniguada*, 30, 122-134. <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1325>
- Ibarra-Rius, N. i Ballester-Roca, J. (2021). De la investigación a la construcción de la identidad lectora del docente: educación poética y didáctica de la literatura. *El Guiniguada*, 30, 52-62. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.403>
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2007), Online Memes, Affinities, and Cultural Production. En M. Knobel y C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 199-227). Peter Lang Publishing.
- Martínez León, P. (2022). Poesía y género en Educación Secundaria: revisión teórica y análisis de manuales. *Revista Complutense de Educación*, 33 (1), 107-118.
- Mateus, J. C. (2020). Ecología de los medios en el aula. *Telos Fundación Telefónica*, (115), 68-73. <https://bit.ly/3kvgXpx>
- Monar, M. (Coord.). (2014). *Com triomfar amb les TIC en la promoció lectora*. Andana.
- 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. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.68297>
- Pujolà, J. (2011). El desarrollo de la competencia comunicativa digital de profesores y alumnos en el aula de ELE. [Presentación de PowerPoint]. <https://bit.ly/3J9n4af>
- Rodrigo-Segura, F. i Ballester-Roca, J. (2020). La formación lectora y literaria de los futuros maestros mediante la metodología de trabajo por proyectos para el desarrollo de un aprendizaje integrado basado en competencias. *Ensayos*. 34(2), 35-52. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i2.1589>
- Rodrigo-Segura, F. (2016). *La formació literària i la metodologia de projectes de treball en batxillerat i en els graus de mestre/a d'educació infantil i primària*. Tesis doctoral. Universitat de València. <https://roderic.uv.es/items/36ce38d8-172e-44d5-a1ce-a52c604eefb2>

- Rodrigo-Segura, F. i Ibarra-Rius, N. (2022). Educacion literaria y competencia digital mediante metodologias activas para la formacion de los futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 37-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.486381>
- Rodrigo-Segura, F. i Ibarra-Rius, N. (2023a). Didáctica del patrimonio literario a través de secuencias didácticas: cartografías y multimodalidad a través de la obra de María Ibars. *Contextos educativos: Revista de educación*, 32, 209-230. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/5686>
- Rodrigo-Segura, F. i Ibarra-Rius, N. (2023b). Aprendizaje basado en secuencias didácticas para enseñar a leer y a escribir a través de los objetivos de desarrollo sostenible en la formación inicial de docentes. *Aula Abierta*, 4, 333-342. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.333-342>

SECCIÓ II. LITERATURA MULTIMODAL:
PROPOSTES PER A FORMAR LECTORS
COMPETENTS

LLIBRES IL·LUSTRATS DE NO-FICCIO I ODS: ANÀLISI QUALITATIVA D'UNA EXPERIÈNCIA DIDÀCTICA EN LA FORMACIÓ LITERÀRIA DE MESTRES⁴

JERONI MÉNDEZ CABRERA

DOMINIKA FAJKISOVÁ

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓ

Inicialment, un àlbum il·lustrat es pot definir com una obra literària que combina un codi textual i un codi icònic amb l'objectiu de complementar, enriquir o expandir, mitjançant diferents processos de creació de significats de lectura, el contingut textual a través d'imatges, i viceversa. En l'àmbit acadèmic i editorial, aquests llibres es caracteritzen per la integració deliberada d'il·lustracions que no només decoren o acompanyen el text, sinó que també juguen un paper essencial en la comunicació literària, en la narració d'una història o en la transmissió d'informació o conceptes presentats (Durán, 2009; Duran, 2010; Gil, 2011; Silva-Díaz, 2010).

⁴ Aquest treball s'ha realitzat en el marc del Projecte de Recerca "Educació lectora, literària, lingüística i inclusió: una investigació a través de la literatura infantil i juvenil multimodal al voltant de la diversitat i la sostenibilitat", del Ministeri de Ciència i Innovació, ref. PID2022-139640NB-I00.

Actualment, els àlbums il·lustrats han esdevingut un dels recursos més habituals per a l'educació lectora i literària i, en virtut de les seues característiques com a obres que combinen text i imatge de diferents formes, es consideren lectures creatives, crítiques i fins i tot iròniques i controvertides en alguns casos, cosa que suposa no poques oportunitats i reptes per al foment dels hàbits de lectura i la inclusió de la literatura multimodal en els processos de ensenyament i aprenentatge (Evans, 2015; Dueñas-Lorente, 2022).

2. OBJECTIUS

Tenint en compte això, l'objectiu d'investigació del present treball és analitzar com els àlbums il·lustrats de no-ficció poden suscitar la reflexió didàctica, en el marc de la formació literària de mestres. Per això, s'ha dissenyat i implementat una proposta d'aula que tenia com a objectiu didàctic fomentar la planificació d'aprenentatges per treballar l'emergència climàtica a Primària a partir de la lectura de determinats llibres il·lustrats de no-ficció que presenten la natura com a tema central. Es tracta d'una proposta d'aula que parteix de la lectura literària per promoure la formació didàctica de futurs docents vinculada a la necessitat d'establir cruïlles significatives entre educació, didàctica específica i sostenibilitat ambiental.

3. MARC TEÒRIC

3.1. Els àlbums il·lustrats de no-ficció en el marc de la LIJ

A partir de premisses de l'eco-crítica en relació amb l'ecologisme i l'educació literària (Ciudad Camacho, 2022; García Única, 2017; Vouillamoz , 2021), podem assumir l'existència d'un tipus de llibre il·lustrat de no-ficció en el marc

de la literatura infantil actual la temàtica principal del qual és la naturalesa. En aquests llibres, la natura no apareix com a mer escenari en un marc narratiu, sinó que diferents elements de l'entorn natural s'enfoquen des d'un punt de vista que, sense defugir les possibilitats per crear significat literari de l'àlbum il·lustrat, pretenen una finalitat informativa o divulgativa per a la conscienciació mediambiental. En un marc educatiu de formació lectora i literària (Ballester, 2015), aquest tipus de lectures s'associen al gènere assagístic, per la doble finalitat divulgativa i estètica, ja que són títols on trobem una clara voluntat informativa i, alhora, artística.

En aquest sentit, els àlbums il·lustrats de no-ficció es distingeixen per la capacitat palesa de combinar informació factual amb elements visuals atractius, cosa que facilita l'aprenentatge i la retenció de coneixements als lectors infantils. Aquests llibres fan servir il·lustracions detallades i precises per complementar el text, proporcionant una representació visual que enriqueix la comprensió de temes científicament complexos. Sovint, inclouen diagrames, mapes i gràfiques que expliquen conceptes de manera clara i accessible. L'estructura assagística dels àlbums il·lustrats de no-ficció està acuradament dissenyada per mantenir l'interés del lector, utilitzant un llenguatge senzill i directe, en virtut d'una finalitat eminentment informativa, i il·lustracions de clara voluntat estètica. A més a més, aquests àlbums poden servir per fomentar el pensament crític i la curiositat, convidant els lectors a explorar i, fins i tot, qüestionar la informació presentada. La integració de dades verificables en combinació amb il·lustracions d'intenció artística contribueix a la credibilitat i valor educatiu d'aquests llibres, establint-los com a eines importants en l'educació literària i l'alfabetització visual, més

enllà d'una instrumentalització de la lectura amb finalitats merament instructives o didàctiques al voltant de la temàtica que presenten.

Els àlbums il·lustrats de no-ficció es distingeixen per la seua capacitat per barrejar informació factual amb elements visuals atractius, cosa que facilita l'aprenentatge i la retenció de coneixements als lectors, certament. Tot i això, els principals recursos utilitzats es basen en la relació fructífera entre text i imatge, ja estudiada per diversos autors al llarg de les últimes dècades (Silva-Díaz, 2006; Durán, 2010), així com en el joc irònic o paròdic amb la tradició literària (Ballester-Roca i Méndez Cabrera, 2023). Als àlbums il·lustrats, la relació entre text i imatge és intrínseca i sinèrgica, configurant-se com un element fonamental en la transmissió de coneixement i en l'experiència de lectura. El text proporciona la informació factual i narrativa essencial, mentre que les imatges actuen com un complement visual que no només il·lustra sinó també expandeix i enriqueix el contingut textual.

Aquesta integració facilita la comprensió de conceptes complexos, en oferir múltiples representacions de la informació, fet que és particularment beneficiós per als lectors joves. Les imatges sovint no es limiten a reflectir el contingut del text de manera literal, sinó que afegeixen capes de significat, context i emoció, possibilitant una lectura més profunda i multimodal. Aquesta interdependència promou un enfocament d'aprenentatge més interactiu, on el lector és convidat a interpretar i connectar tant el text com les il·lustracions. A més, la cohesió entre tots dos elements és crucial per mantenir l'interés i l'atenció del lector, aconseguint una experiència de lectura on la relació text-imatge als àlbums il·lustrats, per tant, no és simplement decorativa, sinó que exerceix un paper comunicatiu essencial.

3.2. Tipus i temes dels llibres il·lustrats de no-ficció

D'altra banda, els àlbums il·lustrats de no-ficció abasten una àmplia gamma de temes que busquen educar i fascinar els lectors a través d'una presentació de continguts visualment atractiva. Entre els temes més habituals, hi ha la biografia i la història, amb obres que presenten la vida de personatges influents com científics, artistes i líders històrics, permetent una aproximació a les seues contribucions i contextos. La ciència i la natura són també temes predominants, abordant-se des dels misteris de l'espai i les meravelles del regne animal fins als processos geològics i fenòmens climàtics, tot acompanyat d'il·lustracions, diagrames i gràfics que faciliten la comprensió i enriqueixen l'experiència de lectura. A més, els àlbums sobre cultura i societat exploren diferents civilitzacions, cultures i tradicions, promovent l'entesa intercultural i l'apreciació de la diversitat. Temes com l'ecologia i el medi ambient, així com la tecnologia i els avenços científics, també són comuns, reflectint preocupacions contemporànies, contemplades a l'Agenda 2030 de l'ONU, i fomentant la consciència i el coneixement entre els joves lectors. En aquest sentit, si ens centrem en els llibres il·lustrats sobre natura, pensats per a lectors infantils, trobem una quantitat considerable de tipologies diverses, que es poden resumir en les següents:

1. Llibres de coneixements o curiositats (sobretot sobre biodiversitat i vida animal).
2. Vocabularis il·lustrats per a primers lectors.
3. Llibres d'estimulació sensorial: sons, de textures o amb teles i miralls per a primers lectors.
4. Llibres-joc: llibres llanterna, amb adhesius, per pintar, etc.

5. Inventaris il·lustrats de fauna i flora o bestiaris, sense gaire qualitat estètica o literària.
6. Guies de natura i quaderns de camp per a infants, alguns amb il·lustracions belles.
7. Pop-ups i llibres de solapes o elements mòbils.
8. Biografies de científics, exploradors o relats de vida.
9. Adaptacions infantils d'obres científiques i mediàtiques (a partir de documentals).
10. Llibres de divulgació científica (monografies il·lustrades) o activisme mediambiental.
11. Atles i mapes il·lustrats (sobretot, de fauna).
12. Llibres de gran format que prioritzen la imatge sobre el text.
13. Àlbums narratius de temàtica relacionada (llibres de ficció amb marc narratiu).

Hi ha una gran diversitat d'opcions en la vinculació de codis visuals, textuais i característiques formals (que afecten l'acte de lectura), però el que considerem com a característica fonamental d'aquest tipus d'obres és la combinació significativa de diversos elements artístics de caràcter multimodal (Shimek, 2018), gràcies als quals es persegueix una doble finalitat divulgativa i estètica (Sampérez Hernández, 2022). A partir d'aquesta combinació d'elements multimodals com a característica principal, actualment podem identificar diferents temàtiques que són recurrents en el llibre il·lustrat sobre la natura pensat inicialment per a lectors infantils:

- Llibres sobre hàbitats i ecosistemes.
- Llibres amb focalització en un element essencial de la natura com a sistema (abelles, arbres, bacteris, aus, etc.).
- Llibres on un personatge infantil interactua amb diferents elements de la natura.
- Llibres de conscienciació ecològica, a mig camí entre l'assaig il·lustrat, el manifest ecologista i l'al·legat conservacionista (emergència climàtica).
- Llibres d'organització temàtica, amb cert biaix temàtic a l'hora d'organitzar la informació.
- Títols híbrids (tant de contingut com de format).

3.3. Funcions dels àlbums il·lustrats de no-ficció

Tenint això en compte, en contextos educatius, els àlbums il·lustrats de no ficció compleixen diferents funcions que els converteixen en eines pedagògiques valuoses, i es poden concebre com a recurs per a l'educació literària i la formació de mestres. Primordialment, faciliten la comprensió de conceptes intricats a través de la combinació de text informatiu, més o menys elaborat, i elements visuals atractius (normalment, il·lustracions d'alta qualitat estètica), cosa que és especialment beneficiosa per al foment multimodal de la comprensió lectora. A més, fomenten la curiositat i el pensament crític, convidant els estudiants a explorar temes diversos, des de la biologia i la història fins a la tecnologia i l'ecologia (Taberner Sala i Colón Castillo, 2023). En aquest sentit, promouen l'alfabetització científica i cultural en presentar dades verificables i contextos

històrics de manera accessible i visualment atractiva, cosa que pot repercutir favorablement en el foment lector i en l'establiment progressiu d'hàbits de lectura en lectors infantils.

Aquest tipus de llibres, encara que es categoritzen com a àlbums il·lustrats de no-ficció, reuneixen les tres funcions que Colomer (2010) va establir per a les obres de literatura infantil i juvenil en general: permetre l'accés a l'imaginari col·lectiu; fomentar l'aprenentatge del llenguatge a través de les formes del discurs literari i l'alfabetització visual; i oferir una versió articulada del món que serveix com a instrument de socialització cultural. Això passa així en virtut de certes característiques i de la relació que s'estableix entre la imatge i el text. Backman (2022) afirma que la funció d'aquests llibres és tant informar i ensenyar com entretenir i suscitar respostes afectives al lector.

Però les funcions dels llibres no només depenen de la qualitat intrínseca de les obres i de la seua adequació a les capacitats de lectura dels destinataris, sinó que cal tenir en compte “per a qui” i “per a què” s'està escollint el llibre (Colomer, 2010, p. 228). En aquest sentit, ja que no es tracta de llibres de conceptes, llibres de text o manuals, merament expositius i amb preeminència del codi textual, els processos de mediació de la lectura resulten no sols convenients sinó necessaris. De fet, la mediació didàctica és clau perquè es produïska un aprenentatge significatiu, és a dir, la interiorització de nous coneixements adquirits, però també la seua posterior transferència i aplicació en contextos de la vida real (Strouse, Nyhout i Ganea , 2018).

3.4. Relació amb els ODS i l'Agenda 2030

Els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), tal com apareixen definits al web de les Nacions Unides, constitueixen “una crida universal a l’acció per posar fi a la pobresa, protegir el planeta i millorar les vides i les perspectives de les persones a tot el món”. El 2015, tots els Estats Membres de les Nacions Unides van aprovar 17 Objectius com a part de l’Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible, on s’estableix un pla per assolir els Objectius en 15 anys. El desenvolupament sostenible s’ha definit com “el desenvolupament capaç de satisfer les necessitats del present sense comprometre la capacitat de les futures generacions per satisfer les seues pròpies necessitats” (ONU) i, en aquest sentit, exigeix esforços concentrats a construir un futur inclusiu, sostenible i resilient per a les persones i el planeta. Per assolir el desenvolupament sostenible, seguint el marc de l’Agenda 2030, és fonamental harmonitzar tres elements bàsics: el creixement econòmic, la inclusió social i la protecció del medi ambient. Encara que aquests elements estiguen interrelacionats, ja que tots són essencials per al benestar de les persones i les societats, ens hem volgut centrar en el tercer: la protecció del medi ambient, i la seua relació especial amb l’educació literària.

Figura 1

Objectius de desenvolupament sostenible



Nota. Font: web oficial de l'ONU.

En aquest sentit, els àlbums il·lustrats de temàtica mediambiental, especialment aquells llibres de no-ficció sobre la natura, suposen una oportunitat interessant per vincular la formació lectora i literària amb les necessitats i els reptes que la societat ha de fer front des d'una perspectiva de sostenibilitat. Per tant, la lectura d'aquests àlbums es relaciona amb la voluntat d'una millora real, no només d'una adquisició de coneixements teòrics sobre el tema, en l'àmbit de la conservació dels entorns i recursos naturals. Per això, cal fer explícit l'enllaç que hi ha entre la lectura d'aquests àlbums en la formació literària de mestres i la consciència mediambiental i ecològica a les escoles. Així doncs, a continuació, ens agradaria detallar, a partir de la informació continguda al web oficial de

l'ONU, no només els ODS amb què la nostra experiència d'aula es vincula sinó amb metes específiques de cadascun dels objectius seleccionats.

En primer lloc, l'Objectiu 11 (Ciutats i comunitats sostenibles) pretén aconseguir que les ciutats i els assentaments humans siguin inclusius, segurs, resilients i sostenibles. Les ciutats representen el futur del mode de vida global. La població mundial va assolir els 8.000 milions de persones el 2022, de les quals més de la meitat viuen en zones urbanes. Es preveu que aquesta xifra augmenti i que per al 2050 el 70% de la població viurà a ciutats. El creixement urbà descontrolat, la contaminació atmosfèrica i l'escassetat d'espais públics oberts persisteixen a les ciutats. Per aquest motiu, considerem que l'experiència de lectura dels àlbums il·lustrats de no-ficció de temàtica mediambiental en contextos educatius pot contribuir, gràcies a diferents estratègies didàctiques, a la meta 11.4 pertanyent a aquest ODS: “Redoblar els esforços per protegir i salvaguardar el patrimoni cultural i natural del món”.

És, però, l'Objectiu 13 (Acció pel clima), l'ODS vinculat de manera més significativa amb l'experiència que presentem, duta a terme a les aules de Magisteri, ja que ens basem sobretot en aquest Objectiu per proposar als estudiants universitaris la lectura dels àlbums seleccionats i l'activitat els resultats d'aprenentatge de la qual analitzem en aquest treball. Segons l'ONU, el canvi climàtic afectarà totes les persones de tots els països de tots els continents d'alguna manera. Amb l'augment de les emissions de gasos amb efecte d'hivernacle, el canvi climàtic evoluciona a un ritme molt més ràpid del previst. Els efectes poden ser devastadors i poden provocar fenòmens meteorològics extrems i canviants, així com la pujada del nivell del mar o les denominades gotes fredes (o DANA). La nostra proposta es basa a contribuir a la meta 13.3: Millorar

l'educació, la sensibilització i la capacitat humana i institucional respecte de la mitigació del canvi climàtic, l'adaptació a ell, la reducció dels efectes i l'alerta primerenca.

També resulta rellevant l'Objectiu 14 (Vida submarina), que pretén conservar i utilitzar sosteniblement els oceans, els mars i els recursos marins. L'existència humana i la vida a la Terra depenen d'uns oceans i mars sans. Els oceans són intrínsecs a la nostra vida a la Terra. Cobreixen tres quartes parts de la superfície terrestre, contenen el 97% de l'aigua de la Terra i representen el 99% de l'espai vital del planeta per volum. Proporcionen recursos naturals clau com aliments, bio-combustibles i altres productes; assolint nivells extrems. Més de 17 milions de tones mètriques contaminaven l'oceà el 2021, xifra que es duplicarà o triplicarà per a l'any 2040, cosa que resulta preocupant. El plàstic és el tipus de residu marí més perjudicial. Així doncs, considerem que la nostra proposta, a través de l'educació ecològica i literària, és vinculable a la meta 14.1, que pretén prevenir i reduir significativament la contaminació marina de tota mena, en particular la produïda per activitats realitzades a terra, ja que els àlbums il·lustrats de no-ficció presenten també aquest tema.

Finalment, l'Objectiu 15 (Vida d'ecosistemes terrestres) pretén conservar, protegir i restablir la vida d'ecosistemes terrestres, gestionar sosteniblement els boscos, lluitar contra la desertificació, aturar i invertir la degradació de les terres i aturar la pèrdua de biodiversitat. Els ecosistemes terrestres són vitals per al sosteniment de la vida humana, contribueixen a més de la meitat del PIB mundial i inclouen diversos valors culturals, espirituals i econòmics. Tot i això, el món s'enfronta a una triple crisi del canvi climàtic, a la contaminació i a la pèrdua de la biodiversitat. Les metes relacionades amb la lectura dels àlbums de

no-ficció serien la 15.1, que aposta per vetllar per la conservació, restabliment i ús sostenible dels ecosistemes terrestres i els ecosistemes interiors d'aigua dolça i els serveis que proporcionen, en particular els boscos, aiguamolls, muntanyes i zones àrides; i la 15.9, que se centra a integrar els valors dels ecosistemes i la diversitat biològica en la planificació nacional i local.

4. MARC METODOLÒGIC

Aquest capítol detalla un estudi qualitatiu de 15 propostes didàctiques elaborades per estudiants universitaris, a partir de la lectura d'un àlbum il·lustrat de no-ficció de temàtica mediambiental, com a resultat d'aprenentatge d'una experiència d'aula a Magisteri. Els participants, atenent un mostreig intencional per conveniència, han estat seleccionats com a docents en formació que realitzen les primeres planificacions didàctiques al Grau de Mestre/a d'Educació Primària. Es tracta, en total, de 80 estudiants de la Universitat de València, dividits en dos grups de l'assignatura de *Formació literària per a mestres*, matèria obligatòria de segon curs, durant l'any acadèmic 2023-2024.

Les propostes analitzades són el resultat d'aprenentatge d'una experiència d'aula duta a terme al primer semestre del curs acadèmic, i on es va establir un màxim de 90 minuts per a la lectura presencial de diferents àlbums il·lustrats i posterior elaboració a l'aula d'una proposta didàctica per treballar l'emergència climàtica a l'etapa de Primària. Es va distribuir entre els alumnes dels dos grups un total de 10 títols, un per cada equip de treball (cada equip estava constituït per 4-5 alumnes). Cada equip havia de llegir un llibre i planificar una proposta didàctica que, partint de la lectura de l'àlbum, suposés una intervenció educativa

per fer front a l'emergència climàtica des del marc de l'educació lectora i literària, seguint les indicacions d'una fitxa o graella orientativa proporcionada pel docent.

La graella que es proporciona a l'alumnat porta per títol "Proposta didàctica per treballar l'emergència climàtica a l'aula a partir d'un llibre infantil de no-ficció". S'hi requereix als estudiants de Magisteri, en primer lloc, la informació bàsica del llibre a través d'una fitxa tècnica on s'ha d'incloure el títol, autor o autors, editorial, col·lecció i una breu sinopsi. També cal una planificació de resultats d'aprenentatge (actitudinals, procedimentals i conceptuals) per a l'etapa de Primària a partir de la lectura de l'àlbum seleccionat. Així mateix, se sol·licita una relació amb les competències clau del currículum de Primària de la Comunitat Valenciana (Decret 106/2022), així com els materials i recursos necessaris per a la implementació de la proposta a l'aula com a intervenció educativa (incloent-hi altres possibles lectures i recursos TIC). S'hi inclou un apartat per a la descripció de la proposta didàctica (tasques de lectura, tallers d'escriptura, sessions d'aula, sortides del centre, etc.) i, finalment, un apartat d'avaluació, on l'alumnat universitari ha d'incloure quin tipus i instruments consideren idonis per valorar, si escau, la proposta realitzada.

Per a l'experiència, com hem apuntat, s'ha fet una selecció de 10 llibres il·lustrats, atenent determinats criteris: en primer lloc, el criteri temàtic; la relació significativa entre text i imatge; la qualitat literària i de les il·lustracions. A nivell de contingut, hem prioritzat, per una banda, aquells àlbums de divulgació mediambiental, científica i amb voluntat estètica, però fugint de l'objectivitat dels llibres de conceptes o merament informatius. I de l'altra, aquells llibres que presenten una relació entre l'infant-protagonista-lector i la natura (a favor de la representació d'una experiència vital amb els entorns naturals, amb finalitat

divulgativa). Cal afegir que es tracta de llibres l'any d'edició dels quals va del 2016 al 2019. A més, atenent el criteri d'accessibilitat de les lectures en la formació de mestres, són títols que figuren al catàleg de la Biblioteca d'Educació María Moliner, al costat de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, on s'ha dut a terme l'experiència d'aula. A continuació, incloem els àlbums utilitzats:

1. *Per què els pingüins no passen fred: Com s'adapten els animals al seu entorn*, de Linh Dao i Pavla Hanáčková (2019).
2. *Animals en perill*, de Jess French i James Gilleard (2019).
3. *Amistats increïbles a la natura*, de Linh Dao i Pavla Hanáčková (2019).
4. *Un petit miracle de la natura: ABEJA*, de Britta Teckentrup (2016).
5. *Viatgers extraordinaris*, de Gastón Hauviller (2019).
6. *Arbres*, de Piotr Socha i Wojciech Grajkowski (2018).
7. *Abelles*, de Piotr Socha (2016).
8. *El llibre dels arbres*, d'Iris Volant i Cynthia Alonso (2019).
9. *El jardí de les meravelles*, de Kristjana S. Williams i Jenny Broom (2016).
10. *Com cuiden els animals els seus petits: estil de cura parental al món animal*, de Linh Dao i Pavla Hanáčková (2019).

Situant-nos al paradigma qualitatiu, les propostes realitzades pels estudiants s'han sotmès a una anàlisi categorial de codificació oberta, on s'estableixen diferents categories *etic*, és a dir, aquelles provinents del coneixement de l'investigador sobre la disciplina acadèmica (McMillan i Schumacher, 2005, pp. 484 i 494). En aquest sentit, cal recordar que el propòsit de la codificació oberta

és utilitzar les dades per generar categories interpretatives que ens ajuden posteriorment a la construcció de la teoria. Un dels aspectes clau és clarificar què exemplifica cada grup de dades, les quals s'agrupen en aquestes categories. De fet, el resultat de la codificació oberta és un conjunt de categories conceptuais generades a partir de les dades analitzades que, en aquest cas, són les propostes didàctiques obtingudes com a resultat d'aprenentatge de l'experiència d'aula (Dorio, Sabariego i Massot, 2014 , p. 323).

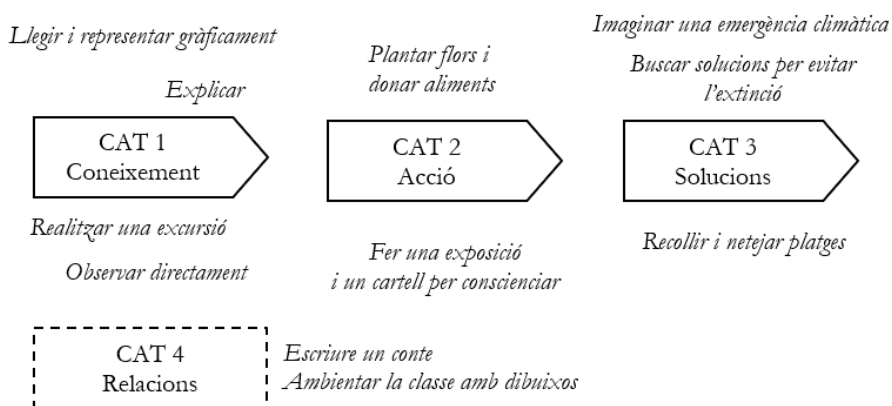
4.1. Anàlisi qualitativa de les propostes didàctiques

L'anàlisi es va realitzar d'acord amb la codificació entesa com un procés que consisteix a identificar aquella informació del text que il·lustra una idea temàtica, relacionada amb un codi presentat en forma d'abreujament que serveix per a la seua identificació (Silverman, 1993; Vasilachis de Gialdino , 2006; Gibbs, 2008). D'aquesta manera, a l'anàlisi van emergir 7 codis que formen part de 4 categories diferents. Aquestes darreres impliquen un significat referit a diferents perspectives sobre una problemàtica determinada. Aquestes perspectives ajuden a entendre, en aquest cas específic, la teoria sobre les funcions didàctiques dels àlbums il·lustrats de no-ficció que tracten la natura i el medi ambient com a tema. Val a dir que les tres primeres categories (CAT 1, CAT 2, CAT 3) tenen una relació directa amb la problemàtica mediambiental, mentre que la darrera (CAT 4) inclou activitats creatives o interdisciplinàries on es treballen els ODS només marginalment. Cal recordar que cap de les 15 propostes s'inclou en més d'una categoria, perquè la identificació d'aquestes propostes és el resultat d'una representació significativa de propietats recognoscibles i, per tant, agrupables en 4 categories diferents.

A més, les categories no emergeixen de la metodologia docent triada i plantejada pels futurs mestres en les propostes analitzades, tenint en compte que aquesta no és un resultat del potencial didàctic dels àlbums il·lustrats. Per tant, la pertinença a una categoria i el codi corresponent no reflecteix la qualitat d'una proposta en el sentit de durada o construcció del coneixement. Sinó que mostra progressivament la correlació entre la lectura dels àlbums il·lustrats de no-ficció de temàtica mediambiental i el disseny de les propostes que vinculen la problemàtica dels ODS.

Figura 2

Categories i codis



Com es pot observar al mapa conceptual anterior, les tres primeres categories mostren una complexitat progressiva, ja que, tenint en compte la problemàtica mediambiental plantejada a l'àlbum llegit a classe, van des de propostes didàctiques per afavorir purs coneixements sobre el tema fins al plantejament de

solucions concretes a partir de la lectura dels llibres, passant per la proposta d'accions educatives vinculades a l'adquisició de conceptes relacionats. Les propostes pertanyents a la darrera categoria (CAT4) se centren en el desenvolupament de les activitats més creatives o interdisciplinàries, com són l'elaboració de poemes, contes o dibuixos i no acaben de treballar en profunditat continguts vinculats als ODS. Mentre que els codis corresponents, compresos per Vives i Hamui (2021) com a etiquetes que es construeixen en la interacció amb les dades, serveixen per designar accions didàctiques planificades pels futurs mestres per aconseguir els objectius i sabers perseguits.

A continuació, es descriuen les 4 categories que emergeixen de l'anàlisi realitzada i es detallen els codis inclosos a cadascuna, amb exemples sostrets de les propostes didàctiques realitzades per l'alumnat participant.

CAT1: Conceptes

En aquesta categoria s'inclouen huit propostes didàctiques en total, quatre d'elles s'agrupen al codi a (*Aprenentatges teòrics*) i les quatre restants al codi b (*Contacte amb l'ambient*). La planificació de situació d'aprenentatge, en les propostes analitzades, es limita al desenvolupament del coneixement sobre el tema. D'aquesta manera, l'àlbum il·lustrat de no-ficció té la funció d'informar. És a dir, es concep com un recurs a partir del qual s'aprenen conceptes de la naturalesa i la terminologia ambiental.

CODa : *Aprenentatges teòrics* – Els resultats d'aprenentatge presenten una sèrie de coneixements conceptuals obtinguts o construïts dins de l'aula. Exemples extrets de les propostes realitzades pels estudiants, originalment en català:

- *Explicar la importància del canvi climàtic i la manera com aquest afecta la flora i fauna donant exemples . Es repartiran fotocòpies de diferents animals del llibre “Animals en perill”. S'expliquen característiques de cada animal, on es troba i per què està en perill .*
- *A cada grup se li assignen unes determinades espècies d'animals. Hauran de llegir la informació disponible al llibre i després dur a terme una representació gràfica que exposaran a la classe.*

CODb: *Contacte amb l'ambient* – Els resultats d'aprenentatge es preveuen com una sèrie de coneixements conceptuals obtinguts o construïts tant dins de l'aula com a fora. És a dir, una part dels conceptes que apareixen a l'àlbum treballat es comproven o es comparen en un context real.

- *Explicar a classe les abelles, el seu cicle i la seua importància. Llegim el llibre d'Abella entre tots. Realitzar una excursió amb el conjunt de classe a una granja escola o a un altre lloc on es treballa l'apicultura. D'aquesta manera, un expert en la matèria pot ensenyar-los com treballen les abelles.*
- *Portarem els alumnes a un jardí botànic. Aquest entorn ens proporcionarà una oportunitat molt bona per observar directament una varietat d'arbres. La connexió entre la teoria del llibre i la realitat de veure els arbres en persona pot fer que l'experiència de lectura siga més significativa. És llegirà la història de l'arbre específic al lloc on es troba.*

CAT2: Acció

En aquesta categoria hi ha dues propostes didàctiques; cadascuna pertany a un dels codis c (*Ajuda a l'animal*) i d (*Desenvolupament de la consciència*). L'àlbum il·lustrat presenta en aquest cas una funció *activadora*. Tot i això, l'acció que es planteja en les propostes didàctiques no traspasa l'ambient físic i social del grup. És a dir, la lectura només estimula a descobrir els conceptes del llibre i, a més, a crear una millora puntual, vinculada a un temps i a un espai concrets.

CODc: *Ajuda a l'animal* – L'objectiu d'aquest disseny de proposta és relacionar el coneixement amb una descoberta pràctica que, a més, serveix d'ajuda puntual a l'animal estudiat. Exemple de proposta:

- *S'ix a un jardí, perquè els xiquets **planten flors**, per donar aliment a les abelles i facilitar-los el seu treball de pol·linització amb més flors d'on extraure el pol·len. Al llarg del curs, es torna al mateix lloc per ensenyar als xiquets com el moviment de les abelles ha ocasionat el creixement de flors.*

CODd: *Desenvolupament de la consciència* - El disseny de l'activitat va més enllà d'aprendre la informació que proporciona el llibre. Els alumnes han de preparar materials per ensenyar la problemàtica ambiental a un públic més ampli i contribuir així a la difusió d'informació sobre la protecció i conservació del medi ambient. Exemples:

- *Imagineu que sou uns exploradors i aneu a viatjar a cadascun d'aquests llocs. Teniu un diari de viatge on apuntareu tot allò que us ha cridat l'atenció d'aquests llocs per després explicar-ho a tots els vostres amics. Quines coses haureu*

d'apuntar: on està situat aquest hàbitat, espècies característiques (vegetals i animals) i alguna curiositat de l'hàbitat que acabeu de visitar. Recordeu que podeu utilitzar el llibre “El jardí de les meravelles” i consultar a internet i fora necessari. Cada pàgina del vostre diari hi haurà d'anar acompanyada d'un dibuix que represente el lloc .

- *Excursió al Bioparc! Heu de buscar les espècies que heu apuntat al vostre diari de viatge i explicar on estan situades dins del parc zoològic (...). **Dibuixeu un cartell per conscienciar els vostres companys del col·legi sobre l' emergència climàtica d'un dels hàbitats treballats. Fer una exposició del cartell i diaris de viatge .***

CAT3: Solucions

Aquesta categoria inclou 3 propostes didàctiques, de les quals 2 pertanyen al codi e (*A nivell teòric*) i una al codi f (*Realització*). Les propostes analitzades persegueixen contribuir a la problemàtica mediambiental amb una millora més global o duradora. Per tant, aquest cas, l'àlbum il·lustrat té una funció transformadora. Els coneixements treballats són tant conceptuals i procedimentals com aptitudinals, amb un èmfasi especial en la necessitat de buscar i dissenyar solucions concretes per protegir, salvar o conservar el medi ambient.

CODE: *A nivell teòric* – Les solucions buscades i definides es desenvolupen a nivell teòric o amb simulacions que requereixen accions pràctiques però sense aplicació en un context real. Exemples:

- *Cada grup d'alumnes hi haurà d'investigar les diferents causes i conseqüències de per què està en perill d'extinció un animal seleccionat i com això pot afectar el medi ambient i la vida en general. S'agafen els fulls d'investigació de cada equip, es mesclen i es tornen a repartir. Tindrà un nou animal i hauran de **buscar solucions, per intentar evitar l'extinció de l'animal que els ha tocat**. Es convidarà a un expert per a parlar amb els estudiants sobre el treball que s'està fent per protegir els animals en perill. Els alumnes presentaran les seues solucions.*
- *L'hàbitat del bosc es trobarà ple de deixalles i farem als alumnes **imaginar que han passat 10 anys i hem travessat per una catàstrofe climàtica, la qual ha creat destrosses al nostre entorn**. Els alumnes hauran de reconstruir l'hàbitat alliberant els animals dels residus que es troben al seu voltant. A més, aquests residus els hauran de llençar al contenidor de fem que corresponga per ensenyar-los a reciclar.*

CODf: *Realització* – Es planifica, en primer lloc, el disseny de possibles solucions davant d'una problemàtica ambiental concreta i, a continuació, les millors idees s'acaben portant a la pràctica, en una situació real (plantejada a la proposta, no implementada). Exemple:

- *És contacta amb BIOgradables (una organització sense ànim de lucre amb seu a València que cuida les platges) per **establir relacions i realitzar ajudes dins d'un marc més ampli**. Els alumnes juntament amb els familiars que poden assistir recullen i netegen les platges de València durant dos dies. A més, creen un vídeo sobre la problemàtica i sobre la neteja del medi ambient per conscienciar els visitants sobre la protecció i conservació de l'entorn. Els QR vinculats amb els*

vídeos dels alumnes es posaran per la platja amb els cartells informatius creats a l'aula .

CAT4: Relacions

Aquesta categoria inclou un sol codi g (*Activitats creatives*), en què es troben dues propostes. La propietat que comparteixen i que les reuneix en aquest codi és que no serveixen per a complir l'objectiu d'utilitzar l'àlbum il·lustrat de no-ficció com a recurs per a treballar directament la problemàtica mediambiental a l'aula (vinculada als ODS), tal com està plantejat a l'objectiu didàctic de l'experiència. Sí que hi ha relació amb la lectura del llibre àlbum i la temàtica de la natura, però, en les propostes no es planteja ni adquisició immediata de coneixements, ni accions educatives (dins o fora de l'aula) o solucions relacionades amb la problemàtica. Es tracta més aviat de propostes superficials. En aquestes propostes, l'àlbum serveix com a estimulador per centrar-se en altres tasques. Té una funció inspiradora que incita a la realització d'activitats més creatives. No obstant això, les tasques pensades per als infants no estan directament relacionades amb els ODS en la seua execució, encara que potser pogueren fomentar certa consciència o sensibilització mediambiental entre l'alumnat de Primària.

CODg: *Activitats creatives.*

- *Realitzarem una activitat que consisteix a escriure un conte sobre dos animals que aparentment és duen malament, però que podrien beneficiar-se entre si. I per*

finalitzar, fer un dibuix sobre la història que han escrit. Exemple: els antílops i babuïns que viuen junts per tenir millor protecció davant el perill de la sabana.

- *La primera part de la classe consistirà en la lectura del llibre on s'explica la part dels mars i els seus habitants. A la segona part de la sessió els alumnes treballaran els habitants del mar, a partir d'uns dibuixos que tindran que (sic) pintar. Una vegada estiguen els dibuixos pintats, s'ambientarà la classe com un hàbitat marí.*

5. RESULTATS

L'àlbum il·lustrat de no-ficció sobre temàtica mediambiental presenta en les propostes didàctiques analitzades en aquest estudi les funcions següents:

1. *Informar.* L'àlbum il·lustrat es fa servir com a recurs divulgatiu que, en el marc de l'educació lectora i literària, serveix per divulgar continguts conceptuals sobre natura, ecologia i medi ambient.
2. *Activar.* La lectura del llibre serveix com a incentiu per a propostes que fan un pas més enllà de l'adquisició de coneixements a partir de la lectura, però no suposen unes propostes que pretenguen una millora real més enllà del context escolar.
3. *Transformar.* La lectura de l'àlbum suscita una reflexió didàctica que pretén, d'acord amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible, influir directament a l'entorn per millorar algun element del context social des de la perspectiva de la sostenibilitat ambiental.
4. *Inspirar.* El llibre àlbum es planteja com a lectura prèvia a tasques de creativitat literària; tasques que, encara que adequades per fomentar la creació

de textos literaris a través de la pràctica, no mantenen una connexió directa ni amb l'adquisició de coneixements sobre la natura, ni amb el plantejament d'accions o solucions vinculades als ODS o la protecció i la conservació del medi ambient.

Les tres primeres funcions que van emergir de l'anàlisi qualitativa serveixen com a resposta a la pregunta de recerca plantejada a partir de l'objectiu general de l'estudi: analitzar en quina mesura els àlbums il·lustrats serveixen per suscitar la reflexió didàctica. I és que l'àlbum il·lustrat de no-ficció pot servir com un recurs didàctic a través del qual es treballen els ODS i la problemàtica mediambiental a diferents nivells: el desenvolupament del coneixement sobre els entorns i els hàbitats naturals, l'acció que influeix en l'entorn proper i la cerca i creació de solucions en contextos reals més enllà de l'escola. L'última funció, la d'inspirar tasques de creació literària, significativa per la seua representació en les propostes de classe, no té vinculació directa amb l'objectiu general de la investigació.

Cal assenyalar que els vincles entre la planificació didàctica (en les propostes analitzades) i les funcions emergents no sempre mostren un nivell de desenvolupament òptim ni suposen una complexitat necessària per realment promoure un aprenentatge significatiu relacionat directament amb els ODS, a partir de la lectura dels àlbums. En qualsevol cas, l'objectiu didàctic de fomentar la reflexió didàctica a partir de la lectura d'àlbums il·lustrats de no-ficció per plantejar intervencions educatives sobre l'emergència climàtica, atenent al marc dels ODS que l'Agenda 2030 ens planteja, sembla haver-se aconseguit a la pràctica totalitat de les propostes que pretenen informar, activar i sobretot plantejar solucions directes a la problemàtica mediambiental.

6. CONCLUSIONS

Aquest treball ha permès ampliar la teoria sobre les funcions dels àlbums il·lustrats a través de la pràctica educativa i l'estudi d'un context formatiu concret, destacant la necessitat de treballar en la mediació de la lectura com un dels aspectes més importants de la formació lectora i literària. En aquest sentit, pot servir per discutir alguns dels possibles beneficis de la lectura de llibres il·lustrats, i com es poden presentar a l'aula, oferint algunes possibilitats per concebre l'àlbum il·lustrat de no-ficció com a recurs per suscitar la reflexió didàctica. Atenent les tipologies i particularitats pròpies de l'àlbum il·lustrat (Durán, 2009; Duran, 2010; Gil, 2011) i les característiques i estratègies d'anàlisi pròpies de les investigacions qualitatives realitzades en àmbits educatius (Kostrub, 2016; Severini i Kostrub, 2018), així com al context real d'implementació de l'experiència didàctica els resultats d'aprenentatge de la qual hem analitzat, podem concloure que els àlbums il·lustrats de no-ficció: per una banda, ofereixen oportunitats interessants per a la formació lectora i literària de mestres; i de l'altra, possibiliten la relació entre educació literària, formació didàctica i alguns dels objectius de desenvolupament sostenible. Almenys, aquells vinculats a la protecció de la biodiversitat i al foment de la consciència ecològica, i que advoquen per la conservació i protecció de la natura.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Backman, A. (2022). Fictionalised Non-fiction Picturebooks for Preschoolers: Children's Responses to Imaginary Constructs in Designed Reading Activities. *Children's Literature in Education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09510-y>
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

- Ballester Roca, J., y Méndez Cabrera, J. (2023). De dragones y caballerías: la literatura medieval para lectores infantiles a través del álbum ilustrado. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (32), 91–108. <https://doi.org/10.18172/con.5684>
- Ciudad Camacho, I. (2022). Conciencia medioambiental, ecocrítica y literatura infantil: enfoques y formatos dentro de la educación literaria. En E. Larrañaga y S. Yubero (Coords.) *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 97-106). Dykinson.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Dao, L. i Hanáčková, P. (2019). *Por qué los pingüinos no pasan frío: Cómo se adaptan los animales a su entorno*. Albatros.
- Dao, L. i Hanáčková, P. (2019). *Amistades increíbles en la naturaleza*. Albatros.
- Dao, L. i Hanáčková, P. (2019). *Cómo cuidan los animales a sus pequeños: estilo de cuidado parental en el mundo animal*. Albatros.
- Dorio, I., Sabariego, M. i Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.
- Dueñas-Lorente, J. D. (2022). Leer la ironía en el libro álbum. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2924
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro-Sensat.
- Duran, T. (2010). L'álbum dins la narrativa visual. *Articles de didàctica de la llengua i literatura*, 52, 10-22.
- Evans, J. (2015). *Challenging and controversial picturebooks. Creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- French, J. y Gilleard, J. (2019). *Animales en peligro*. Fundación SM.
- García Única, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 31, 90(31.3), 79-90.
- Gibbs, G. (2008). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications.
- Gil, M. R. (2011). L'álbum il·lustrat: gaudi literari o recurs imprescindible per a l'aprenentatge lector? *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 55, 42-52.
- Hauviller, G. (2019). *Viajeros extraordinarios*. Tres Tigres Tristes.

- Kostrub, D. (2016). *Základy kvalitatívnej metodológie*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- McMillan, J. H. i Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Sampérez Hernández, M. (2022). Del libro informativo al libro ilustrado de no ficción. En R. Taberero Sala (coord.). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Severini, E. i Kostrub, D. (2018). *Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní*. Rokus.
- Shimek, C. (2018). Sites of Synergy: Strategies for Readers Navigating Nonfiction Picture Books. *Reading Teacher*, 72(4), 519-522.
- Silva-Díaz, M. C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza*, 75, 23-33.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data*. SAGE Publications.
- Socha, P. i Grajkowski, W. (2018). *Árboles*. Maeva Ediciones.
- Socha, P. (2016). *Abejas*. Maeva Ediciones.
- Strouse, G. A., Nyhout, A., Ganea, P.A. (2018). The Role of Book Features in Young Children's Transfer of Information from Picture Books to Real-World Contexts. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00050>
- Taberero Sala, R. i Colón Castillo, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia*, 23(75). <https://doi.org/10.6018/red.545111>
- Teckentrup, B. (2016). *Un pequeño milagro de la naturaleza: ABEJA*. Bruño.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vives Varela, T., i Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Volant, I. i Alonso, C. (2019). *El libro de los árboles*. Ediciones SM.
- Vouillamoz, N. (2021). Ecocrítica y Literatura Infantil y Juvenil. La naturaleza en el álbum ilustrado. En B. Echauri y J. Ori (eds.). *Nuevos horizontes de la literatura comparada. Vol. 2, Literatura y naturaleza: voces ecocríticas en poesía y prosa* (pp. 146-157). SELGYC.
- Williams, K. S. i Broom, J. (2016). *El jardí de les meravelles*. Editorial Flamboyant.

LA LECTURA DE LA LITERATURA GRÀFICA DAVANT DEL REPTE DE CANVI DE L'AGENDA 2030: CAP A UNA EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT SOSTENIBLE (EDS)⁵

PEDRO V. SALIDO LÓPEZ

Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓ

Des de fa algun temps, investigacions de diversa índole han destacat el potencial de les narratives iconicotextuals i de la imatge per abordar plantejaments pedagògics innovadors que adopten un enfocament interdisciplinari. Davant d'aquesta realitat, és crucial considerar la promoció de la lectura de literatura gràfica per donar resposta als processos de formació integral que deriven de les normatives sobre educació actuals. A més de contribuir a l'adquisició de competències lectores, diversos estudis han demostrat la importància en el desenvolupament d'habilitats analítiques, el foment del treball en equip o l'enfortiment de l'autonomia personal. Per tant, aquest tipus de recursos visuals ha de ser un component fonamental a l'educació lectora, alineat amb els requisits educatius i formatius de les diferents etapes educatives.

⁵ Aquest treball s'ha realitzat en el marc del Projecte de Recerca "Educació lectora, literària, lingüística i inclusió: una investigació a través de la literatura infantil i juvenil multimodal al voltant de la diversitat i la sostenibilitat", del Ministeri de Ciència i Innovació, ref. PID2022-139640NB-I00.

Aquest enfocament estableix les bases de la recerca desenvolupada en els apartats següents, ja que actualment existeix una àmplia producció de narratives iconicotextuals que no han de ser obviades en el context d'una educació actualitzada i renovada. Concretament, la finalitat última és presentar diferents títols de narratives amb imatges les temàtiques de les quals es relacionen amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible (d'ara endavant ODS) i permeten donar a conèixer els reptes de l'Agenda 2030.

D'acord amb les directrius de la UNESCO per a una Educació per al Desenvolupament Sostenible (d'ara endavant EDS), s'han de posar a disposició d'una formació íntegra mitjans i recursos que faciliten l'adquisició de coneixements, habilitats i actituds necessàries per transformar la manera de pensar mitjançant una educació de qualitat. La vinyeta, el còmic, l'àlbum il·lustrat o la novel·la gràfica, publicacions que comparteixen el component visual com a element essencial de la seua gramàtica, seran la referència i el punt de partida per abordar el desafiament de l'Agenda 2030. Ningú no dubta que l'educació és una baula fonamental per assolir les metes que els ODS organitzen al voltant de cinc línies d'acció d'un pla de treball globalitzat: People, Planet, Prosperity, Partnerships and Peace (“Five P”).

2. ÀLBUM IL·LUSTRAT, NOVEL·LA GRÀFICA I CÒMIC COM A RECURSOS EDUCATIUS: CAP A UN ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Tot i les seues diferències, en la concreció terminològica de còmic, novel·la gràfica i àlbum il·lustrat s'entronquen elements comuns, ja que tots ells destaquen per l'ús del component visual i de la il·lustració com a elements essencials del seu llenguatge. Per això, siga quina siga la denominació adoptada,

s'han considerat mitjans per a la narració multimodal en què el text i la imatge conciten amb èxit i que, evidentment, responen a uns criteris gramaticals propis (Altarriba, 2011; Falguera-García i Selfa-Sastre, 2023; García, 2009).

Deixant de banda aquests problemes terminològics, ja que no és l'objectiu de la recerca aportar noves perspectives d'anàlisi a aquest debat, al llarg d'aquest estudi ens referirem a narratives d'índole diversa per fonamentar teòricament una proposta de treball que, evidentment, es fa ressò del potencial de la imatge com a recurs educatiu. Per al cas del còmic, exemple per excel·lència de narrativa gràfica, McCloud fa esment a una gramàtica marcada per “il·lustracions juxtaposades i altres imatges en seqüència deliberada, amb el propòsit de transmetre informació i obtenir una resposta estètica del lector” (2009, p. 9). Aquestes narratives visuals, pel seu atractiu de lectura, han destacat per ser un mitjà molt propici per al desenvolupament de competències d'alfabetització en contextos educatius de classe i condició diferents. Entre altres enfocaments pedagògics, el còmic ha destacat per ser un mitjà per a la millora dels coneixements en un context interdisciplinari davant d'una necessitat de formació integral que parteix d'una metodologia activa, participativa i col·laborativa. Juntament amb el foment de l'hàbit lector, aquest tipus de literatura s'ha posat al servei de l'ensenyament-aprenentatge de continguts curriculars de naturalesa diversa (Coronel, Ulli, Sánchez i Espinosa, 2022; Gómez-Trigueros i Ruiz-Bañuls, 2019; Guerrero i López, 2021; Ibarra i Ballester, 2020; Ibarra-Roca, 2022; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022; Jaffé & Monnin, 2013; Jiménez, Bañales-Faz y Lobos-Sepúlveda, 2020; Paré y Soto-Pallarés, 2017b). Però, a més, el còmic ha destacat per ser una eina de gran potencial en el context de metodologies visuals que permeten aprofundir en la conscienciació sobre temes

socials i generar processos reflexius en contextos de diversitat (López-Prados i Sáez-de-Adana, 2023). L'important potencial didàctic de les narratives gràfiques, evidenciat en aquest cas a través del còmic, va més enllà de l'atractiu del llenguatge iconogràfic. La seua lectura suposa donar resposta a un aprenentatge significatiu de naturalesa interdisciplinària allunyat del tradicional aprenentatge repetitiu propi dels mètodes tradicionals (Guerrero, 2003).

Al costat del seu component purament didàctic, cal no oblidar que és un recurs que ha destacat pel seu abast comunicatiu a la societat actual, per l'estímul de la creativitat, el paper de finestra al món, el desenvolupament d'actituds crítiques cap a la transmissió de missatges o el seu paper per comprendre la realitat cultural i social del moment (Paré i Soto-Pallarés, 2017a).

Aquesta potencialitat de les narratives visuals i iconicotextuals per dur a terme processos educatius interdisciplinars no ha de romandre al marge de la necessitat de donar a conèixer en contextos educatius els ODS de l'Agenda 2030. La seua incorporació al currículum acadèmic s'ha convertit en una prioritat dels darrers anys. El seu aprenentatge s'ha implementat a partir d'una EDS que, evidentment, requereix nous enfocaments educatius i recursos pedagògics (Dieste, Coma i Blanco-Serrano, 2019; Montero, 2021; Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, 2017). Aquest enfocament ajuda a assolir els resultats d'aprenentatge cognitius, socioemocionals i conductuals, així com les competències transversals clau orientades a donar resposta als ODS. En aquest sentit, i de manera globalitzada, es considera necessari integrar l'EDS i/o conceptes educatius relacionats, com l'educació per al desenvolupament, l'educació per a la pau, l'educació per a la ciutadania mundial, l'educació per als drets humans i l'educació ambiental, a l'aprenentatge

formal i no formal (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, 2017, p. 48). L'EDS ha d'incloure temes de sostenibilitat als plans d'estudi, així com resultats específics d'aprenentatge relacionats amb la igualtat o la inclusió, entre d'altres temes propis de l'Agenda 2030. Aquest enfocament global no queda al marge d'una realitat política i social canviant que, com no podia ser d'altra manera, també ha calat en la formació competencial establerta des d'un context europeu en la *Recomanació del Consell de 22 de maig de 2018 relativa a les competències clau per a l'aprenentatge permanent* (CE, 2018).

Els esmentats estudis evidencien que la narrativa gràfica es presenta com un mitjà per a l'ensenyament i l'aprenentatge de continguts en un context interdisciplinari i recull i transmet estereotips socials i temàtiques que imperen en una societat determinada. Precisament, aquest valor de reflex del pensament social és el que motiva aquest estudi, que busca revisar com s'han tractat les cinc línies d'actuació dels ODS al còmic o la novel·la gràfica, l'àlbum il·lustrat i, fins i tot, la vinyeta. A partir d'una selecció de títols publicats els darrers anys, concretament deu, es pretén donar a conèixer el potencial de la imatge per dur a terme processos educatius en un context pedagògic transformat, globalitzat i orientat a l'acció en la línia del que estableix Soler-Quílez (2020).

3. LA PRESÈNCIA DELS ODS A LES NARRATIVES AMB IMATGES: PLANET, PEOPLE, PROSPERITY, PARTNERSHIP I PEACE (“FIVE P”)

L'escola actual no ha de romandre al marge d'una realitat educativa que, en un context globalitzat i emmarcat en les exigències de l'Agenda 2030, s'ha d'adaptar a una innovació educativa necessària i contínua que requereix una

selecció de recursos pedagògics actualitzats. Els 17 ODS recullen accions i metes globals en cinc línies d'actuació (Five P) orientades a millorar la vida de les persones, eradicar la pobresa, protegir el planeta i assegurar una prosperitat mundial (Guerra i Lourenço, 2018). L'ampli marge de propostes de l'Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible ha tingut una repercussió considerable al món de la creació artística i, concretament, al de la narrativa gràfica. En aquest sentit, actualment es compta amb un considerable nombre de publicacions en què es troben implicats des de dibuixants a docents, així com institucions de diferent naturalesa, la producció de les quals, si s'atén amb un fi didàctic, es converteix en un mitjà per a l'EDS.

Si bé és cert, un repàs per la producció de vinyetes, còmics, novel·les gràfiques i àlbums il·lustrats posa de manifest que algunes de les preocupacions dels ODS no són una novetat de l'Agenda 2030. Amb anterioritat a la redacció d'aquells es poden trobar títols propicis per donar resposta a una EDS i que, per qüestions evidents, no seran exclosos de l'anàlisi que recull aquesta investigació. Un cas destacable en aquest context cronològic és el de l'humorista gràfic i historietista argentí Quino, que ens va deixar reflexions crítiques protagonitzades per la seua inseparable Mafalda en què va tractar temes com la guerra, la fam, el racisme, la violència o la salut i el benestar (Fundació General UCLM, 2022). Això no obstant, i per qüestions d'economia d'espai, resulta complicat donar visibilitat a totes les publicacions que es poden incloure a la tessitura temàtica dels ODS en un treball d'aquestes característiques. Per això, s'han seleccionat diferents publicacions que permeten destacar i analitzar el calat de l'Agenda 2030 a la literatura gràfica i que, evidentment, han esdevingut recursos imprescindibles per a l'EDS.

Els primers títols que s'analitzen donen a conèixer des d'una perspectiva general les finalitats d'un projecte que implica un compromís comú i universal com és el de l'Agenda 2030. En aquest context, es poden destacar algunes narratives com *Héroes para el cambio*, de Josh Elder, Natabara Rollososon i Sean Southey, i il·lustrat per Grace Allison i Karl Kesel (2015); *El desafío de los ODS en secundaria*, de María Soledad Aneas Franco, Carlos Ferreiro González, Julieta Jiménez del Llano, Julia Mercedes Martín Álvarez, Elena Rico Donovan, Verónica Rivera Reyes i María Dolores Vidal Silva, amb il·lustracions de Rocío Copete Piris i Pedro J. Cifuentes Bellés (2017); o *Archipiélago 2030* (2023), una producció del Govern de les Canàries que centra la seua narrativa en la sostenibilitat integral.

Títol 1. *Héroes para el cambio* (Elder, Rollososon y Southey, 2015). Aquesta publicació suposa un recurs per conscienciar el públic en general sobre el compromís amb el canvi a partir dels ODS. En un marc de foment del treball col·laboratiu, el guió d'Elder, Rollososon i Southey, i les il·lustracions de Grace Allison i Karl Kesel pretenen donar a conèixer la importància de salvaguardar la Terra i l'espècie del que suposa el mal al medi ambient. Així mateix, és un clar al·legat a la defensa dels drets humans. La capacitat d'imaginar un món millor és un superpoder que tenen tots els humans “i si fem servir aquest poder per ajudar els altres, tots ens convertim en superherois” (p. 5). Aquest missatge al·ludeix clarament un projecte globalitzat per a la construcció d'un món millor, essència mateixa de l'Agenda 2030 i dels ODS.

Títol 2. *El desafío de los ODS en Secundaria* (Aneas, Ferreiro, Jiménez, Martín et. al., 2017). La literatura gràfica d'aquest títol, que pretén donar a conèixer els reptes de l'Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible en l'etapa d'Educació Secundària, serveix com a marc per al disseny d'intervencions didàctiques que pretenen desenvolupar una consciència davant el canvi global i que formen part de la publicació. En el marc dels ODS, una de les prioritats és generar escoles transformadores on “la participació, el pensament crític, la inclusió i la sostenibilitat siguin arguments contundents dels nostres idearis de treball. Ser capaços de pensar globalment i actuar localment” (Agència Espanyola de Cooperació Internacional per al Desenvolupament, Ministeri d'Afers Estrangers i de Cooperació, 2017, p. 11). Amb aquesta finalitat sorgeix una literatura gràfica il·lustrada per Rocío Copete Piris i Pedro J. Cifuentes Bellés i que ofereix l'oportunitat d'endinsar-se en el coneixement dels ODS a través de problemàtiques importants, cas de la desertificació, l'extinció d'espècies o la contaminació. El contrast entre dos mons, el desenvolupat i el que es troba en vies de desenvolupament, es converteix en *El desafío de los ODS en Secundaria* en una guia per reflexionar sobre les finalitats de l'Agenda 2030 des de l'essència de la literatura gràfica.

Títol 3. *Archipiélago 2030* (Gobierno de Canarias, 2023). Aquesta literatura gràfica sorgeix amb la finalitat de contextualitzar els ODS i informar sobre les cinc línies d'actuació de l'Agenda 2030: persones, planeta, prosperitat, governança i cultura (p. 8). El guió de Francisco de Zárate i les il·lustracions de Fer Calvi suposen una narrativa breu, ja que es dedica una pàgina a cada

dimensió, i són un clar al·legat a la sostenibilitat i a la necessitat de canvis socials i econòmics, reptes a què s'enfronta el món globalitzat del segle XXI.

Si ens centrem en l'anàlisi de les cinc línies d'actuació dels ODS a què es feia esment paràgrafs enrere, cal tenir en compte que els objectius 1, 2, 3, 4 i 5, que s'engloben dins de la primera acció temàtica de l'Agenda 2030 (People), s'orienten a la millora de la vida de les persones. En relació amb aquest bloc d'objectius, que al·ludeixen de manera clara a la necessitat i urgència de posar fi a la pobresa al món, hi ha la proposta d'Intermón Oxfam i la iniciativa “Más y Mejor Ayuda”. Aquestes organitzacions van oferir la possibilitat a representants del món del còmic de presentar el potencial d'aquest tipus de narratives com a motor de canvi. Sonia Pulido, Cristina Durán, Miquel Àngel Giner o Álvaro Ortiz van convertir en imatge històries reals que evidencien la necessitat d'ajuda per a la cooperació al desenvolupament (Zurro, 2014). En aquest context de conscienciació contra la pobresa, alguns anys més tard van veure la llum còmics com *Lache*, d'Ana Sabe (2023), una narrativa de naturalesa social que posa en valor la tasca d'ajuda als barris més pobres.

La preocupació per la salut i el benestar, que també forma part d'aquest bloc d'objectius de l'Agenda 2030, es troba en molta literatura gràfica. Els problemes de naturalesa psíquica, l'experiència en centres de diversa índole o la convivència amb un diagnòstic i/o tractament individual han estat l'essència de guions com el de *Cara o cruz. Conviviendo con un trastorno mental*, de Lou Lubie (2018), *Desmesura. Una historia cotidiana de locura en la ciudad*, de Fernando Balias i Maruo Pellejer (2019), *Diagnósticos*, de Diego Agrimbau i Lucas Varela (2016) o *El día de la victoria*, de Guillermo Carandini (2013).

Títol 4. *Desmesura. Una historia cotidiana de locura en la ciudad* (Balius y Pellejer, 2018). Aquest títol, que respon a les característiques d'un àlbum il·lustrat i va ser Premi Popular Còmic 2019, és un repositori de veus de pacients que permet reflexionar sobre la importància de la salut mental *-voice hearer-* a partir de l'experiència de Fernando Balius, doncs narra la història en primera persona i el suport gràfic de les il·lustracions de Mario Pellejer. En paraules de Medina Doménech, el llibre difon les vivències “d'un jove procedent de la classe mitjana, perdut en una experiència que l'allunyava de la gent i que donar-li sentit era impossible en un procés d'aïllament, silenci familiar i farmacologització” (2018, p. 3).

Una altra temàtica recurrent al còmic i que forma part de l'ODS4 d'aquesta primera línia d'actuació temàtica és la necessitat de garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge per a tothom. En aquest cas, i anant més enllà de la mera lectura, hi ha propostes que atorguen un protagonisme a la narrativa gràfica des del punt de vista de la creació (López-Prados i Sáez-de-Adana, 2023). Però, a més, la finalitat d'aquest objectiu ha calat de manera significativa a la narrativa gràfica de còmics i àlbums il·lustrats, tant en aquells focalitzats en aportar una visió àmplia i generalista dels ODS (Aneas, Ferreiro, Jiménez, Martín et al. , 2017; Departament de Comunicació Global de les Nacions Unides, 2019), com en treballs que, sense fer referència a les finalitats de l'Agenda 2030, centren el seu guió en els requeriments d'una educació de qualitat, cas de *Los guardianes de la Red* (Rodríguez, 2024).

Títol 5. *Los guardianes de la Red* (Rodríguez, 2024). En vinculació amb l'ODS4, Educació de qualitat, es poden destacar alguns còmics com *Los guardianes de la Red*, una publicació de Santy Rodríguez en col·laboració amb la Policia Nacional que es presenta com un recurs per ajudar menors, famílies i educadors en el disseny de formació digital de qualitat. Per això, Rodríguez centra la seua narrativa en donar a conèixer en què consisteixen la protecció de la identitat digital, la petjada digital i la reputació en línia, aspectes clau d'una educació que dóna resposta als reptes de la societat actual. L'ODS4 estableix, entre altres aspectes, la necessitat d'adoptar la transformació digital com una mesura essencial davant dels canvis globals i en la narrativa de Rodríguez es tracten aspectes clau d'aquest requeriment formatiu.

En vinculació amb l'ODS5, que porta per títol Igualtat de gènere, hi ha nombrosos títols d'interès que permeten conscienciar a partir de l'educació literària i lectora sobre un dels grans problemes de la societat actual. Entre molts altres títols, es poden destacar els analitzats per Salido-López (2023) en un context de coeducació i superació de l'estereotipia: *Mi experiencia lesbiana con la soledad*, de Kabi Nagata (2016), *Más vale Lola que mal acompañada*, de Raquel Riba Rossi (2017), *El príncipe y la modista*, de Jen Wang (2018), *Sobre patines*, de Victòria Jamieson (2018) o *Lola Vendetta y los hombres*, de Raquel Riba Rossi (2019) en són alguns dels exemples més destacats. La lectura d'aquestes narratives, doncs, es converteix en un mitjà per avançar cap a una igualtat real entre gèneres i empoderar el col·lectiu femení, la finalitat principal de l'ODS5.

Títol 6. *Más vale Lola que mal acompañada* (Rossi, 2017). La violència psicològica, l'assetjament i les frustracions sexuals o la superació de l'estereotipia

i els rols socials i culturals al voltant de la figura de la dona formen part del títol de Rossi. En aquest sentit, i en vinculació amb l'ODS5, la lectura d'aquesta narrativa suposa el desenvolupament d'una consciència al voltant d'una necessària igualtat de gènere abordada des d'una perspectiva feminista. El seu guió, a més, és una reflexió sobre la caducitat de rols atribuïts a un i altre sexe quant a accions i funcions. La caracterització de la protagonista es converteix en una mostra de la superació dels estereotips propis d'altres èpoques. En definitiva, *Más vale Lola que mal acompañada* dona a conèixer la imatge d'una dona renovada que s'enfronta a una nova vida a la recerca de l'amor propi.

Títol 7. *El príncipe y la modista* (Wang, 2018). En algunes narratives gràfiques que han proliferat els darrers anys amb perspectiva de gènere s'han abordat la identitat, l'amor i la família, temàtiques que serveixen de guió a l'obra de Jen Wang. Tot i que la imatge de la portada convida a pensar en una història protagonitzada per un príncep salvador davant d'una submissa modista, la trama de la narrativa de Wang gira al voltant d'altres principis. D'una banda, el biaix de gènere queda clarament evidenciat en la vestimenta utilitzada en la caracterització dels personatges, mostrant una crítica a través de la imatge del fill del rei: "Sóc l'únic fill del rei. Si algú descobreix que m'agrada posar-me vestits, seria una catàstrofe per a tota la família" (Wang, 2018, p. 37). La història, d'altra banda, presenta un ingredient fonamental sobre un tema d'actualitat com la identitat sexual: el príncep, coronat com a Miss Mermelada, diu que es diu Lady Cristalía. Mentrestant, el contrast d'aquesta realitat i la crítica al model clàssic i unidireccional del concepte de parella queden posats de manifest amb la proposta

de matrimoni per conveniència al si de la família del rei, així com amb la representació del príncep Sebastián vestit de dona i besant la modista Frances.

Els ODS 6, 12, 13, 14 i 15, com a segona línia d'actuació temàtica a l'Agenda 2030 (Planet), són una crida clara al desenvolupament d'una consciència mediambiental i a la cura del planeta, ja que repercuteix en l'accés a recursos fonamentals com l'aigua potable, el sanejament o l'energia neta. No és cap novetat assenyalar que el progrés econòmic i social experimentat a l'últim segle ha estat acompanyat d'una degradació del medi natural que amenaça els sistemes de què depèn la nostra supervivència. Entre altres publicacions preocupades per aquest accés a béns de primera necessitat en un món que necessita la cura dels recursos naturals, hi ha el calendari humorístic del Programa d'Aigua i Sanejament del Banc Mundial. La proposta és anterior a l'acord de l'Agenda 2030, però fa una al·lusió clara a que més tard van ser preocupacions globalitzades. Vladimir Kadyrbaev, Jesús Fèlix-Díaz, Sudhir Dar, Wisnoe Lee i Frank Odoi van posar imatge a aquest repte de l'Agenda 2030 a *Acceso al agua y saneamiento* (GsAgua, s. f.). Al costat de propostes com aquesta, personatges clàssics del còmic, cas de Mortadelo i Filemón o Superlópez, també han protagonitzat històries en què es fa present el canvi climàtic i la necessitat de generar una consciència entorn del que suposa el deteriorament del medi ambient (Álvarez-Herrero, 2021). El reciclatge com a mitjà per tenir cura de l'entorn és el tema del guió de títols com *¿De verdad esto es necesario? Un cómic sobre la reducción de desechos y desperdicios alimentarios para ser un consumidor crítico* (ADICAE, 2017).

Títol 8. ¿De verdad esto es necesario? Un cómic sobre la reducción de desechos y desperdicios alimentarios para ser un consumidor crítico (ADICAE, 2017). Aquesta narrativa gràfica, realitzada per l'Associació d'Usuaris de Bancs, Caixes i Assegurances (ADICAE) en col·laboració amb XCAR Malavida, pretén influir de manera significativa al model de consum actual. Es proposa informar sobre el sistema de producció i distribució d'aliments i les seues repercussions en el context social, ambiental i econòmic, així com promoure un consum crític, responsable i solidari. Els seus protagonistes, Rezi i Klaje, presenten una història que dóna a conèixer l'activitat d'ADICAE, centrada en els canvis en els models de consum, en la protecció dels drets com a consumidors, en l'activisme i la implicació associativa, en la formació i educació en matèria de consum i en la responsabilitat crítica i solidària. En aquest cas, el reciclatge esdevé el fil de la trama d'una obra centrada en donar a conèixer modalitats de consum i producció sostenibles que permeten tenir cura dels mitjans de subsistència de les generacions actuals i futures.

D'altra banda, els ODS 7, 8, 9, 10 i 11 se centren en la prosperitat de les nacions i formen part de la tercera línia temàtica de l'Agenda 2030 (Prosperity). L'accés a una energia assequible i no contaminant per al desenvolupament de l'agricultura, les empreses o l'educació (ODS7); el creixement econòmic inclusiu i sostenible, així com l'ocupació i el treball decent per a tothom (ODS 8); la industrialització, la innovació i el desenvolupament d'infraestructures que fomenten el desenvolupament econòmic (ODS9); la superació de la desigualtat que amenaça el desenvolupament social i econòmic (ODS10); i la construcció de ciutats inclusives, segures i resilents (ODS 11) formen part d'aquesta línia d'actuació de l'Agenda 2030. Per la seua part, l'ODS 17 estableix la penúltima

línia d'actuació (Partnerships), centrada en la col·laboració per al desenvolupament sostenible, mentre que l'ODS 16, Pau, Justícia i Institucions sòlides tanca la cinquena i última via temàtica de l'Agenda 2030 (Peace).

Títol 9. *¡Vaya siglo nos espera! Instrucciones para cambiar el mundo*, (Cifuentes, 2021). Es correspon amb el primer d'una sèrie de quatre còmics titulada "Instrucciones para salvar el mundo". Aquest primer tom, de la mà de Pedro Cifuentes, està dedicat a la divulgació dels ODS amb una finalitat eminentment didàctica, ja que tal com s'assenyala al pròleg d'aquest títol, l'educació és el millor camí per transformar la nostra vida i la de les persones que ens envolten (Cifuentes, 2021). Esperanza, la professora protagonista de la història, fa un viatge pels llacs desertificats d'Àsia, dóna a conèixer els conflictes al Congo o viatja a Nova York per descobrir la seua alta tecnologia. En aquest viatge es dóna protagonisme a personatges històrics que ajuden a reflexionar sobre algunes causes i efectes dels problemes que s'aborden a l'Agenda 2030. Així, per exemple, les reflexions de Kant o de la filòsofa Hannah Arendt, coneguda per la defensa de les democràcies i per la lluita contra els totalitarismes formen part d'una literatura gràfica que al·ludeix de manera clara a la necessitat de prosperar de les nacions i que centra aquesta línia d'actuació dels ODS.

Títol 10. *Paz* (Braña et. al., 2022). Aquest títol, que parteix de la iniciativa del guionista David Braña i l'editorial Serendipia, reuneix 62 autors i autores en 29 historietes i 10 il·lustracions al voltant de la desraó i la injustícia que plana en els enfrontaments bèl·lics i les conseqüències que pateixen els refugiats de guerra, amb especial atenció a la situació entre Rússia i Ucraïna. La defensa dels drets

humans forma part d'una narrativa col·lectiva que, tal com es recull al pròleg de Nicolás Castellano, és una “invitació gràfica a la pau, aquesta eterna desitjada” (p. 2). En alguns casos, dibuixants i guionistes recorren a obres de la història de l'art que reflecteixen la crueltat de la guerra: Montse Mazoriag presenta la seua versió del Guernica a la seua *Pinceladas para la memoria*, una obra que va realitzar Pablo Picasso per a l'Exposició Internacional de París de 1937. El mural de l'artista espanyol és un clar reflex de les conseqüències dels enfrontaments bèl·lics representades al bombardeig de la aviació alemanya a la població basca que li dóna nom a la Guerra Civil espanyola (Museu Nacional d'Art Reian Sofía, 2024).

4. CONCLUSIÓ

Les narratives gràfiques tenen un valor indubtable per generar processos reflexius sobre l'evolució del pensament social i cultural i, a més, suposen un recurs per renovar el cànon escolar (Ibarra i Ballester, 2015). Per això aquest tipus de literatura, en qualsevol dels seus formats, és una eina de primer ordre per al disseny de models pedagògics que donen resposta als reptes educatius actuals. Tal com es manifesta des de la introducció, més enllà del potencial de la narrativa gràfica per al desenvolupament de la competència lectora, la vinyeta, el còmic, la novel·la gràfica o l'àlbum il·lustrat obren un ampli ventall de possibilitats davant d'un paradigma educatiu que està marcat per l'Agenda 2030. La imatge i allò eminentment visual, en aquest sentit, suposen un mitjà per a la “reflexió crítica sobre els grans problemes ètics del nostre temps i el desenvolupament d'un estil

de vida sostenible d'acord amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS)” (Ministeri d'Educació i Formació Professional, 2022, p. 24).

En definitiva, i com a tancament de l'anàlisi de títols que recull aquesta investigació educativa, es conclou destacant que les narratives amb imatges han de ser considerades un recurs fonamental davant les exigències de l'EDS, una iniciativa promoguda per la UNESCO per abordar els desafiaments globals al segle XXI. D'aquesta manera, es planteja una perspectiva de recerca centrada en una introducció obligatòria del còmic i la lectura a les aules de les diferents etapes educatives i l'avaluació de tot el que suposa per a una formació íntegra en el context d'un aula renovada.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ADICAE (2017). *¿De verdad esto es necesario? Un cómic sobre la reducción de desechos y desperdicios alimentarios para ser un consumidor crítico*. Asociación de Usuarios de Bancos, Cajas y Seguros.
- Agrimbau, D., y Varela, L. (2016). *Diagnósticos*. La Cúpula.
- Altarriba, A. (2008). La historieta, un medio mutante. *Quimera. Revista de Literatura*, 293, 48-55.
- Aneas, M. S., Ferreiro, C., Jiménez, J., Martín, J. L., et. al. (2017). *El desafío de los ODS en secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Álvarez-Herrero, J. F. (2021). Mortadelo y Filemón y Superlópez contra el cambio climático. Cuando el cómic español esconde algo más que aventura y diversión. *CuCo, Cuadernos de cómic*, 17, 38-62. <https://doi.org/10.37536/cuco.2021.17.1562>
- Balius, F., y Pellejer, M. (2018). *Desmesura. Una historia cotidiana de locura en la ciudad*. Bellaterra.
- Braña, D., et. al. (2022). *Paz*. Serendipia.
- Carandini, G. (Abril de 2013). *El día de la victoria*. Verkami. <https://www.verkami.com/projects/3646-comic-el-dia-de-la-victoria>

- CE (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas*. <https://eur-lex.europa.eu/TodayOJ/>
- Cifuentes, P. (2021). *¡Vaya siglo nos espera! Instrucciones para cambiar el mundo*. Penguin.
- Coronel, C. J., Ulli, W. E., Sánchez, R. E., y Espinosa, J. A. (2022). Cómics como recurso educativo y su uso como herramienta didáctica. *Código Científico Revista de Investigación*, 3(1), 168-177. <https://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/41>
- Departamento de Comunicación Global de las Naciones Unidas (2019). *Frieda y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Dieste, B., Coma, T., y Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible en el currículum de Educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Elder, J., Rollosson, N., y Southey, S. (2015). *Héroes para el cambio*. Josh Elder.
- Falguera-García, E., y Selfa-Sastres, M. (2023). El cómic como lectura crítica de la historia en la construcción de la identidad y la diversidad territorial. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 22(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.337
- Fundación General UCLM (19 de julio de 2022). *Diecisiete viñetas en las que Quino anticipó los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://fundaciongeneraluclm.es/diecisiete-vinetas-en-las-que-quino-anticipo-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Gobierno de Canarias (29 de junio de 2023). *Archipiélago 2030*. <https://www.gobiernodecanarias.org/agendacanaria2030/noticias-eventos/detalle/Archipelago-2030-un-comic-sobre-la-sostenibilidad-integral/>
- Gómez-Trigueros, I. M., y Ruiz-Bañuls, M. (2019). El cómic como recurso didáctico interdisciplinar. *Revista Tebeosfera. Tercera Época*, 10. https://www.tebeosfera.com/documentos/el_comic_como_recurso_didactico_interdisciplinar.html
- GsAgua (s. f.). *Acceso al agua y saneamiento (cómic)*. <https://gsagua.com/acceso-al-agua-y-saneamiento-comic/>
- Guerra, J., y Lourenço, L. B. (2018). The 2030 Agenda: trends of transition toward sustainability. In A. Delicado, N. Domingos y L. de Sousa (Eds.). *Changing societies: legacies and challenges. The diverse worlds of sustainability*. Vol. 3 (55-87). Imprensa de Ciências Sociais.

- Guerrero, P. (2003). La interpretación ekfrástica, una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico. En A. Mendoza y P. C. Cerrillo (Coords). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 181- 224). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Guerrero, R., y López, M. J. (2021). El cómic como recurso para el aprendizaje histórico en el Grado de Educación Primaria (Córdoba). *Revista San Gregorio*, 1(47), 81-94. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i47.1645>
- Ibarra, N., y Ballester, J. (2015). Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tono Digital*, 28, 1-23. <http://hdl.handle.net/10201/42932>
- Ibarra, N., y Ballester, J. (2020). El cómic en la formación de lectores: del descubrimiento de la lectura a la alfabetización. En G. de la Maya y M. López-Pérez, (Coords.). *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 195-205). Marcial Pons. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1grb9vr.15>
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753
- Jaffe, M., & Monnin, K. (2013). *Using content-Area Graphic Texts for Learning: a Guide for Middle-Level Educators*. Maupin House.
- Jamieson, V. (2018). *Sobre patines*. Maeva.
- Jiménez, V., Bañales-Faz, G., y Lobos-Sepúlveda, M.^a T. (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85). <https://www.redalyc.org/journal/140/14064761007/html/#B18>
- López-Prados, S., y Sáez-de-Adana, F. (2023). El cómic como herramienta para la sensibilización sobre la necesidad de atender a la diversidad: una mirada inclusiva. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 22(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.333
- Luibie, L. (2018). *Cara o cruz: conviviendo con un trastorno mental*. Norma.
- McCloud, S. (2009). *Entender el cómic: el arte invisible*. Astiberri.
- Medina, R. M.^a (2018). Reseña del libro *Desmesura*. Una historia cotidiana de locura en la ciudad. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 70(2), 1-4. <https://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/download/805/1342?inline=1>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la

- Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 02 de marzo. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Montero, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, 23. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>
- Museo Nacional de Arte Reina Sofía (11 de mayo de 2024). *Guernica*. <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>
- Nagata, K. (2018). *Mi experiencia lesbiana con la soledad*. Fandogamia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- Paré, C., y Soto-Pallarés, C. (2017a). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 134-143. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1300
- Paré, C., y Soto-Pallarés, C. (2017b). Análisis descriptivo del uso del cómic en los libros de texto de francés lengua extranjera. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 275-294. <https://doi.org/10.6018/j/298611>
- Riba, R. (2017). *Lola Vendetta. Más vale Lola que mal acompañada*. Penguin Random House.
- Riba, R. (2019). *Lola Vendetta y los hombres*. Lumen.
- Rodríguez, S. (2024). *Los guardianes de la Red*. Edelvives.
- Sabe, A. (2023). *Lache*. Crash.
- Salido-López, P. V. (2023). Lectura y narrativa gráfica para la coeducación en el siglo XXI: la ilustración como herramienta para la superación de estereotipos. En J. Ballester-Roca y J. V. Salido-López (Coords.). *Investigación y buenas prácticas en educación lectora* (pp. 105-118). Octaedro.
- Salido-López, P. V., y Salido-López, J. V. (2014). La educación artística en la formación del profesorado: usos didácticos de las herramientas plásticas en Educación Infantil y Primaria. En B. Peña (Coord.). *Vectores de la pedagogía docente actual* (pp. 465-484). ACCI.
- Soler-Quílez, G. (2020). Cómics y álbumes ilustrados sobre Federico García Lorca: obra y vida ¿gay? *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 123, 173-184. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi123.4412>
- Trondheim, L., y García, S. (2009). *Cómo hacer un cómic*. Faktoria K de libros.

Zurro, J. (2014). El arte intenta que suban las ayudas a la cooperación. El cómic conciencia al Gobierno contra la pobreza. *El Confidencial* [Recurso en Internet]. https://www.elconfidencial.com/cultura/2014-02-17/el-comic-conciencia-al-gobierno-contra-la-pobreza_89411/

Wang, J. (2018). *El príncipe y la modista*. Trad. J. Osuna. Saprستی.

BENESTAR EMOCIONAL I RELACIONS INTERFAMILIARS AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE MITJANÇANT L'ÀLBUM IL·LUSTRAT EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA⁶

ROCÍO DOMENE- BENITO

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓ

A mitjan segon decenni del segle XXI i amb l'Agenda 2030 cada vegada més integrada en totes les esferes de la societat, inclosa l'educació, la necessitat de dotar a aquesta Agenda d'un caire pedagògic, multicultural i interdisciplinari constituïx una necessitat, una responsabilitat i una obligació tant des d'un prisma investigador com docent. Per això, la inclusió dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS, d'ara en avant) en les investigacions i propostes docents adquirix una nissaga imperativa i fonamental des de l'enteniment de la democratització del coneixement com a transferència de mediació primerenca. Així mateix, la incorporació de temàtiques pròpies i inherents a l'ésser humà com les relacions que s'establixen en els nuclis familiars o la decisiva implicació del benestar emocional en el desenvolupament integral

⁶ Aquest treball s'ha realitzat en el marc del Projecte d'Investigació "Educació lectora, literària, lingüística i inclusió: una investigació a través de la literatura infantil i juvenil multimodal entorn de la diversitat i la sostenibilitat", del Ministeri de Ciència i Innovació, ref. PID2022-139640NB-I00.

de l'ésser humà des de la infància es convertixen en desafiaments intrínsecs per a una educació literària del segle XXI, interpretada des dels postulats de la sostenibilitat (consecució de metes dels ODS, perspectiva de gènere, l'equitat intergeneracional, la tolerància social...).

Al voltant de les idees precedents, l'objectiu fonamental del present capítol és examinar els beneficis de l'ús pedagògic de l'àlbum il·lustrat i la seua especial caracterització des de la triple dimensionalitat del text, la imatge i la materialitat per a fomentar el benestar emocional i les relacions interfamiliars amb perspectiva de gènere, concretament, en el cas de les fraternals entre germanes. A més, secundàriament, però no per això menys rellevant, seguint les premisses de la justícia social de Rawls (2010) es pretén donar visibilitat a la figura femenina de Virginia Woolf, però no sols com una representant literària i cultural de reconegut prestigi sinó també com la xiqueta que va ser amb les seues problemàtiques, sentiments i relacions interfamiliars. En aquesta línia argumentativa, i seguint a Benhabib (2009), el dret a la filiació femení no se cenyix exacta i únicament a un criteri de visibilitat de fetes i esdeveniments públics sinó a una interrelació entre fetes i conductes públiques i privades experimentades majoritàriament en l'univers femení.

Pel que respecta a l'estructura de la investigació, en primer lloc, es realitza una prospectiva teòrica sobre l'àlbum com a objecte cultural, social i artístic, amb especial atenció al seu entramat visual i material i les seues imbricacions amb els objectius de desenvolupament sostenible, particularment amb el 3, 4 i 5 quant a estat de benestar, educació de qualitat i igualtat de gènere, així com al seu ús pedagògic com a promotor de benestar emocional, arrelat en les relacions interfamiliars. Seguidament, ja en l'enfocament metodològic, s'aporten criteris

per a la selecció de l'àlbum il·lustrat *Virginia WOLF* (2012) que s'endinsa en la relació entre l'artista Virginia Woolf i la seua germana Vanesa i com aquesta incidix en la personalitat i en el benestar emocional sobretot de la primera, aplicable a la realitat que viu la infància actual. A través d'una anàlisi multimodal de l'obra, tenint en compte paràmetres com la perspectiva de gènere, la literacitat gràfica i visual o la lectura detinguda (Tishman, 2018), s'observa que una contemplació estètica, artística i crítica de l'àlbum genera uns beneficis palpables entre l'alumnat d'Educació Primària no sols en el que concernix al desenvolupament de competències lectores i literàries sinó també emocionals des del punt de vista de la justícia ecosocial.

2. L'ÀLBUM IL·LUSTRAT: UN RECURS MULTIMODAL DES DE LA HIBRIDACIÓ DEL TEXT, LA IMATGE I LA MATERIALITAT

La principal finalitat d'aquest epígraf no se centra exclusivament a realitzar una aproximació teòrica al concepte d'àlbum il·lustrat i les seues vicissituds, sinó més aviat a aprofundir en la seua comprensió com un recurs multimodal a partir de la interrelació de tres elements essencials en una interpretació adaptada a les exigències globals del segle XXI: text, imatge i materialitat. A tal semblar, en primer lloc, abordarem les teories més clàssiques on impera la conjugació entre text i imatge, per a després aprofundir en el tercer eix vertebrador d'aquest trinomi: la materialitat.

L'àlbum il·lustrat com a categoria dogmàtica d'investigació ha constituït un singular objecte d'estudi des de la dècada dels 70 fins a l'actualitat prenent especialment en consideració no sols la seua naturalesa "llibresca" sinó també la

seua concepció social, cultural, artística i pedagògica. Ja en l'esmentada dècada dels 70, Bader (1976) parla d'un "disseny total" que inclou una conceptualització àmplia i plural on l'àlbum ja es representa com una obra d'art i s'incidix en el "drama" de passar la pàgina(s). Seguint apreciacions similars s'han manifestat autors i autores tant internacionals com nacionals que també assenyalen el caràcter pedagògic de l'àlbum (amb més detall en la següent secció) i la seua significativa repercussió en el desenvolupament del pensament crític, la sensibilització estètica, la creativitat i la imaginació (Nodelman, 1988; Caparrós, 1989; Colomer, 2002; G. Lartitegui, 2004; Dupont-Escarpit, 2006; Ruiz i Molina, 2021; Martínez, 2022). En el mateix orde de coses, arran de l'anàlisi i interpretació de totes les investigacions anteriors, podem concloure que una de les característiques essencials d'aquest format és la seua complexitat i que, per consegüent, no existix en la doctrina ni en l'Acadèmia una definició clara, precisa i fidedigna sobre l'àlbum, en tant que, sense dubte, traspasa les fronteres del que s'identifica com a llibre. En aquesta línia de pensament, la descripció de Fajardo (2014), emparada per les consideracions de Lewis (2005), Hanán-Díaz (2007) i Durán (2009) aporta més informació sobre aquest format:

más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción (exceso, indeterminación y subversión de la forma narrativa), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de los significados narrativos y emocionales, generando así otros rasgos característicos como la simultaneidad de planos narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la capacidad de síntesis y visión caleidoscópica de la realidad, la relatividad del conocimiento que trata, y sobre todo: exigir la participación activa de los receptores en esa construcción de significados, todo lo cual lo convierte en un producto emblemático de la postmodernidad (p. 57).

Tal com pot observar-se en l'àmplia definició precedent, els dos elements als quals ens referíem a l'inici d'aquest epígraf mostren la seua perfecta comunió i germanor en la creació de significats i coneixements. De manera complementària, Hoster i Lobato (2007) van un pas més enllà i ressalten la naturalesa estètica i didàctica d'aquest peculiar format:

El álbum ilustrado es un producto estético, artístico y, a menudo, didáctico: narra historias o nos transmite emociones, pero también constituye un material ideal para formar lectores competentes, capaces de enfrentarse a obras complejas. Acercarnos a niños y jóvenes con este nuevo material es un reto porque, si bien la educación literaria ha privilegiado durante mucho tiempo el texto escrito, hay que aceptar que la lectura de la imagen cobra cada vez más relevancia a medida que su presencia en la vida cotidiana aumenta; y las características del álbum ilustrado lo convierten en un recurso idóneo tanto para la iniciación a la competencia literaria como para el afianzamiento de la habilidad lectora en los jóvenes (p. 119).

Si reprenem les idees assenyalades en el primer paràgraf d'aquest epígraf, el segon element, imatge, es troba cada vegada més revaloritzat d'acord amb el desenvolupament de les literacitats en el segle XXI, concretament la visual. En aquest context, Bang (2016) descriu exhaustivament com la integració i la seqüenciació de les imatges en aquest format influïx en el desenvolupament d'emocions a través del poder que adquirixen en el tractament de la història. Amb la mateixa opinió es manifesta Nikolajeva (2018) quan advertix del fort component emocional de l'àlbum mitjançant l'ús dels seus principals elements visuals, que no sols són aptes per a la lectura, sinó també per a l'observació, el deteniment i la contemplació, la qual cosa Pantaleo (2020) denomina, seguint a Tishman (2018), “*Slow looking” i del qual es desprén la idoneïtat d'una lectura detinguda i pausada de l'àlbum, que afavorix indiscutiblement una orientació més expansiva i democràtica cap a la literatura (Zapata *et al.*, 2017).

Finalment, en els últims anys, atenent diferents estudis, observem com el binomi tradicional entre el text i la imatge adquireix una dimensió tridimensional amb la incorporació d'un tercer element: la materialitat (Veryeri-Alaca, 2018; Taberero Sala, 2018 i García González i Deszcz-Tryhubczak, 2020). Aquesta concepció beu dels models cartesians corporis de mobilitat on la lectura s'identifica primitivament amb un acte físic i que exigix un “esforç” de coordinació de les articulacions abans d'un procés intel·lectual, és a dir, tots dos moments són fonamentals i s'imbriquen en la finalitat crítica i reflexiva de l'acte de llegir i interpretar, que deriva en la meta de la formació d'una ciutadania crítica en democràcia (Ibarra, 2020 i Taberero Sala i Colón, 2023).

En suma, els tres elements que acabem de desgranar conformen un suggeridor engranatge que dota a l'àlbum il·lustrat d'una singularitat i particularitat dignes de reflexió i de plantejaments que s'escapen de l'espectre teòric per a confluïr en les pràctiques pedagògiques i educatives, que esgrimirem en la pròxima secció. En relació amb això, es pretén demostrar com l'ús d'aquest format és idoni no sols per a afavorir el desenvolupament crític i reflexiu de l'educació lectora i literària (Ballester, 2007 i 2015), sinó també en l'avanç de competències globals que precisen d'un “aprendizaje dinámico, comprometido e interdisciplinar que permita comprender y actuar en asuntos de interés global” (Bermúdez i Iñesta, 2023, p.1). Entorn d'aquests assumptes d'interés global també es discutirà en la següent secció, sobretot, pel que concerneix el benestar emocional i mental, promogut per l'impuls de beneficioses relacions interfamiliars amb perspectiva de gènere.

3. L'ÚS PEDAGÒGIC DE L' ÀLBUM IL·LUSTRAT PER A FOMENTAR EL BENESTAR EMOCIONAL I LES RELACIONS INTERFAMILIARS AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE

Tal com es va comentar en la introducció, l'àlbum il·lustrat ofereix nombrosos avantatges i possibilitats per a desenvolupar no sols competències lectores i literàries crítiques, sinó també emocionals, que afavorixen un clar benestar individual des de l'autoconeixement i l'acceptació del propi jo i un col·lectiu correlacionat amb les relacions que s'establixen entre els personatges de ficció i no ficció d'un àlbum. En aquest cas, ens centrarem en les relacions interfamiliars que es desenvolupen entre germanes.

En primer lloc, remetent-nos de nou a la introducció, realitzarem una revisió de la concepció pedagògica de l'àlbum des de la sostenibilitat en vinculació amb els ODS. En aquest sentit, Martínez *et al.*, (2023) manifesten que: “los ODS representan una llamada de atención acerca de cómo reflexionar sobre un modelo de progreso que contemple la importancia del cambio de modelo económico, la reivindicación de la justicia social y la preservación medioambiental” (pp. 88-89). En aquesta concepció àmplia de sostenibilitat amb un marcat caràcter social en aquesta investigació ens centrem en els ODS 3, 4 i 5, amb especial recalcamet en el 3 i 5. Del 4 només precisar que ha de ser inherent a qualsevol pràctica o investigació educativa que persegueixca la finalitat d'oferir a l'alumnat una proposta des de la qualitat i la significació crítica. Ens interessa particularment el 3 seguint el plantejament de Ramírez *et al.* (2020), que identifica un ODS3+ que abasta sis dimensions entre les quals destaca el gènere, la salut mental i la dimensió global de la salut i que es definix com:

ODS3+ hace referencia, siguiendo el enfoque de “salud en todas las políticas”, a la permeabilidad de la salud y el bienestar como medio y fin en la Agenda 2030 más allá del ODS3. Esta idea pretende servir de estímulo para ahondar en el análisis e implementación de los ODS desde una perspectiva caleidoscópica, multisectorial y multiactor, que incorpore el impacto en la salud de las personas de medidas tomadas en sectores, en principio, alejados del sanitario (p. 28).

En aquest punt, es proposa la qüestió de si l'educació es troba tan allunyada de l'àmbit sanitari. La resposta és clara quan un dels objectius primordials de l'educació és el desenvolupament integral de l'ésser humà des d'edats primerenques, un desenvolupament que inclou, indubtablement, totes les esferes vitals de la infància, inclosa la salut, en aquest cas en particular, concretament la mental i que incidix decisivament en el benestar emocional d'aquest grup de població i en les seues relacions amb l'Alteritat tant a nivell familiar com escolar. En aquest marc, el rol de la persona educadora s'enfoca des d'un prisma de promoció de salut i així ho advertix Peña (2020) quan sosté que:

podemos razonar que el profesor o maestro, puede desempeñar un rol relevante desde su posición de comunicador, orientador o modelo, ya que la escuela o institución educativa, es un espacio donde constantemente se están intercambiando influencias, y con ellas, sentimientos y emociones (p. 4).

Com es desprén de l'anterior, els equips docents com a models i orientadors adquirixen una responsabilitat específica no sols en el foment de sabers tradicionalment cognitius i acadèmics, sinó també aquells vinculats amb la salut, les emocions i els sentiments.

Referent a la millora de la salut mental, no podem obviar la contribució decisiva experimentada a través de la defensa d'una educació literària inclusiva. Aquest argument emparat en les premisses de Martínez (2023) també té la seua

raó de ser en les directrius de “la propia OMS [que] reconoce la alfabetización lectora como uno de los determinantes sociales de la salud en general y de la mental, en particular” (Martínez, 2023, p. 152). Per tant, els estigmes socials derivats poden ser combatuts, sense indici de dubte, mitjançant estratègies literàries inclusives com per exemple l'estudi realitzat per Molina (2023) sobre l'ús de contes a favor de la resiliència.

Una vegada contrastada la dimensió educativa i, per tant, literària de l'ODS3+, podem seguir la nostra dissertació assenyalant que aquest s'interrelaciona amb el número 5 que al·ludix a la igualtat de gènere i a la meta d'una visibilitat crítica de les dones i les xiquetes, que vaja molt més allà d'una descriptiva presentació dels seus assoliments i que realment configure un clar compromís feminista amb al·lusions directes al moviment i la seua especial idiosincràsia (Senís *et al.*, 2023). Similarment, aquesta visió plural s'inserix dins dels postulats del feminisme interseccional en els quals Moraes (2020) aprofundix, amb la pretensió d'excloure la noció d'universalitat del moviment i de donar visibilitat a múltiples agendes.

Les noves ones feministes, ja emmarcades en manifestacions post-humanistes, advoquen per una justícia social amb perspectiva de gènere i amb un marcat enteniment des de l'univers femení. D'acord amb això cal realitzar una breu exploració dels tres principis rectors de la teoria de la justícia de Rawls (2010) que vehiculava la seua concepció universal a l'empar de les nocions de distribució, reconeixement i participació. Pel que respecta a la primera, aplicada a l'àmbit literari, podríem subratllar la importància de distribuir els espais, les veus i els sentirs perquè no sols se senta identificada una part de la població. Quant a la segona, es podria aplicar la teoria del subaltern de Spivak (2003) que

advoca pel reconeixement d'una pluralitat de veus, incloses les dels col·lectius menys afavorits i tradicionalment més vulnerables. Finalment, la rellevància de participació, que es conjuga amb les altres dos, consisteix en la necessitat de la facilitació o, almenys, no impediment de contribucions en l'àmbit públic i no sols privat de totes les persones sense discriminació com éssers humans amb drets i dignitat pròpia.

Si extrapolem les idees anteriors a les reivindicacions de Fraser (2008), observem com la distribució, el reconeixement i la participació des de visions androcèntriques i heteropatriarcal afecten decisivament les dones, a la seua història i a la necessitat de promoure la desconstrucció del pensament binari per a aconseguir una dignificació més complexa i interseccional i potenciadora de transformacions de sistemes de coneixement i maneres de mirar (Haraway, 1995). Anàlogament, Benhabib (2009) insisteix en la reivindicació d'un dret de filiació per a les dones que exigix no sols un reconeixement sinó la identificació de les dones com un col·lectiu de ple dret on les seues particularitats i especificacions es tinguen en compte.

Aquestes particularitats i especificacions s'han de tindre en compte en qualsevol aspecte de la vida, inclosa l'educació de les xiquetes i els xiquets des de la infància i també en la família a través de les relacions interfamiliars resultants de la integració dels seus membres. En el cas d'aquesta investigació ens interessen especialment les relacions interfamiliars que es produïxen entre germanes. Malgrat que la majoria de les investigacions no mostren una diferenciació apreciable quant al gènere en temàtiques sobre inclinació fraterna, sí hem trobat alguns treballs on s'exposa que, en efecte, sí que existixen trets de distinció entre tindre germanes o germans i que les relacions que s'experimenten entre ells/elles

no són exactament iguals. Destaquem la investigació duta a terme per Padilla-Walker *et al.* (2010) on es demostra després d'un estudi detallat de 395 famílies que tindre una germana s'identifica directament com una xarxa de suport, de sororitat i de protecció des de la infància, sense importància de les edats ni la seua diferència. Afigen, a més, que tindre germanes afavorix el desenvolupament d'habilitats socials, que engloben aspectes com la comunicació, el compromís i la negociació. En la mateixa línia, aquest equip investigador conclou que el fet de tindre una germana pot contribuir a la millora de la salut mental, l'autoestima i el benestar emocional. Aquestes mateixes idees són compartides per Kluger (2012) que determina que tindre una germana pot ser una font de suport imprescindible per a la resolució de conflictes i per a aprendre a bregar amb situacions més complexes i difícils.

Les situacions referides anteriorment, enteses des d'un feminisme interseccional i post-humanista que va més enllà dels assoliments de les dones i les integra com a col·lectiu indispensable en la comprensió de la societat dinàmica del segle XXI, són objecte d'estudi en la literatura infantil i juvenil, concretament a través del format d'àlbum il·lustrat, que, com ja hem vist en la seua triple configuració: text, imatge i materialitat, afavorix a través del seu ús pedagògic des d'edats primerenques el benestar emocional i la millora de la salut mental. D'aquesta manera, l'àlbum, tal com afirmen Gómez i Godínez (2023), actua com a promotor i auxiliar en la salut mental i, per consegüent, en el benestar emocional del lector/a. El desenvolupament i la comprensió de les emocions i la literatura, especialment mitjançant l'ús de l'àlbum, són dos esferes indivisibles que obrin noves vies d'explotació de concepcions com la literacitat crítica (Cassany i Castellà, 2010). Aquesta relació bidimensional es relaciona

inherentment amb l'impacte que els mons ficticials tenen en les emocions de la persona lectora (Bermúdez, 2009), que s'associen, al seu torn, amb la necessitat de conjugar l'educació emocional i el benestar (Guerrero, 2018). Per a això, l'àlbum s'erigix com a format inefable ja que proposa la presència de temàtiques desafiadors i amb una certa controvèrsia, com poden ser la salut mental i el benestar emocional (Evans, 2015).

Com a conclusió, podem establir que l'ús pedagògic de l'àlbum afavorix el desenvolupament del benestar emocional. Així doncs, en el següent epígraf s'aborda una anàlisi multimodal de l'àlbum il·lustrat *Virginia Wolf* des de concepcions textuales, visuals i materials per a demostrar els beneficis del seu ús a l'aula de primària amb la finalitat d'afavorir el benestar emocional i com les relacions intergeneracionals entre germanes influïxen positivament en això.

4. ANÀLISI MULTIMODAL DE VIRGINIA WOLF

El principal objectiu d'aquesta secció és realitzar una anàlisi multimodal de l'àlbum il·lustrat *Virginia Wolf*, escrit per Kyo Maclear, il·lustrat per Isabelle Arsenault i publicat en 2012, però prèviament es justifiquen breument alguns dels criteris de selecció emprats i que es relacionen directament amb els plantejaments elaborats en el marc teòric. En primer lloc, atén l'estructura tridimensional de l'àlbum (text, imatge i materialitat) tal com quedarà demostrat en l'anàlisi. En segona instància, la temàtica fonamental es relaciona amb el benestar emocional a través de les relacions interfamiliars entre germanes i la inclusió de la perspectiva de gènere. En tercera instància, s'advertix per la seua lectura i anàlisi prèvia que es tracta d'un àlbum adequat i pertinent per a treballar

àrees del currículum i competències bàsiques d'Educació Primària com la de comunicació lingüística, la de consciència i expressió culturals o la ciutadana.

Per a realitzar l'anàlisi multimodal, s'han seleccionat unes categories predeterminades inspirades i adaptades dels estudis recents de Reyes-Torres i Portalés-Raga (2020) i els de Domene-Benito i Portalés-Raga (2022) i exploren tant paràmetres pròpiament lingüístics i literaris, com a estètics, artístics, culturals i democràtics, amb un explícit èmfasi en la perspectiva de gènere i en la justícia social.

A continuació, es mostra una tabla amb l'adaptació d'aquestes categories d'anàlisi per a l'àlbum de Kyo Maclear:

Taula 1

Categories d'anàlisi adaptades a *Virginia Wolf*

Literatura paral·lela (text, imatge i materialitat)	<ul style="list-style-type: none"> • Història i argument: ficció i no ficció • Personatges • Estil literari, visual i material
Democràcia, sostenibilitat, justícia social i gènere	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de gènere • Drets Humans i Justícia Social • Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS)
Didàctica i aula ecològica	<ul style="list-style-type: none"> • Continguts d'aprenentatge crítics • Temàtiques socials i desafiaments del segle XXI

Font: Elaboració pròpia

Pel que respecta a la primera categoria, s'explora un exhaustiu aprofundiment en la tridimensionalitat de l'àlbum (text, imatge i materialitat). La història combina elements de ficció i no-ficció a fi d'acostar al lector/a la història d'infantesa de Virginia Woolf al costat de la seua germana Vanessa, on

ja s'advertixen els primers presagis dels seus problemes de salut mental, que van influir després decisivament en la seua producció literària (Ballester i Ibarra, 2018). No obstant això, com a característica tradicional de la LIJ observem la presència d'un final feliç i esperançador (Nodelman, 2010). A més, les imatges formen part intrínseca de la història des d'un punt de vista representacional (Arizpe i Styles, 2016) i remetent a diferents estats emocionals pels quals va passant la protagonista, com la tristesa, l'apatia o l'alegria i l'empatia. Quant a la selecció de personatges, a les protagonistes Virginia i Vanesa s'unix un llop, personatge que tradicionalment s'ha associat amb la maldat (Bettelheim, 1977) i que, en aquest cas, servix com a joc de paraules metafòric entre el cognom de la figura real i el terme en llengua anglesa. En aquesta anàlisi hem volgut assenyalar com a protagonistes tant a Virginia com a Vanesa per la relació establida (examinada en la segona categoria) i per l'estatus que aconsegueix Vanesa com a narradora de la història. Un altre element essencial és la representació dels colors (Vásquez Rodríguez, 2014) que, de nou, s'identifiquen amb els diferents estats d'ànim que experimenta Virginia (el negre es vincula amb el caos i la malaltia i les tonalitats més vibrants amb moments de goig, creació i relació d'inclinació fraternal). Tampoc és fútil l'ús de les lletres que es fan majúscules i amb grandàries més grans per a ressaltar aquests estats (“DÉJAME SOLA”, “MUCHO MEJOR”, “AHORA VAMOS A JUGAR FUERA”).

La segona de les categories aprofundix en la igualtat real i efectiva entre dones i homes i en la dignitat de l'ésser humà i el dret a la integritat física i psíquica com a drets inviolables a aquest com a concepcions de la justícia social. Des del camp educatiu, Sánchez i Druker (2021) defenen una aproximació a la justícia social des del saber, el coneixement i el poder que, en aquest cas, es

trasllada a la visibilitat de Virginia com una xiqueta amb problemàtiques socials i emocionals i a la contribució decisiva de la seua germana Vanesa (figura oblidada) en el maneig de conflictes. Ens interessa especialment la inclusió de la perspectiva de gènere en abordar la relació entre aquestes dos germanes des de l'ètica de la cura, amb un dret de filiació, representació i participació equitatiu. Al llarg de l'obra, Vanesa intenta ajudar i ser sempre un suport per a la seua germana des d'un inici de desafecció, tristesa i melancolia (“Hice todo lo que pude para animarla”; “Nos hundimos profundamente entre las almohadas”) fins a la realització d'accions positives per a afavorir el benestar emocional de Virginia i el seu canvi d'actitud més optimista i feliç (“he creado un lugar llamado Bloomsbury”; “Mi hermana empezó a prestar atención”; “y Virginia contó una historia”). Com es pot observar, la història s'emmarca essencialment en els ODS: (1) fi de la pobresa, entesa en termes culturals (dret de la infància a conèixer i donar nom a realitats com la salut mental i el benestar emocional) i (5) igualtat de gènere que es manifesta en el dret de les dones a contar les seues pròpies històries i a donar veu a les relacions que s'establixen entre elles, en aquest cas, entre germanes (història de Virginia Woolf i la seua germana Vanesa).

La tercera de les categories al·ludix a la pertinència de la inclusió de continguts d'aprenentatge crítics entorn de temàtiques socials com el benestar emocional, especialment en les dones i entre elles a través de la cura de la seua salut (Puleo, 2022), especialment la mental. En aquesta contextualització, l'ecofeminisme en la seua combinació d'igualtat i pràctiques sostenibles i de cura de salut juga un paper decisiu com a element imprescindible en l'educació del segle XXI.

5. CONCLUSIONS

L'abordatge d'una educació integral de l'ésser humà en el segle XXI des dels fonaments d'una educació literària inclusiva, feminista i interseccional constituïx un dels desafiaments més suggeridors en l'actualitat. En aquest marc d'actuació, aquest capítol pretén afavorir una promoció crítica de l'ús de l'àlbum il·lustrat en Educació Primària amb la finalitat de donar resposta a una de les situacions més problemàtiques que es presenten en les etapes inicials del procés de creixement acadèmic i personal i que s'identifica amb els procediments de l'autoconeixement i del desenvolupament de relacions familiars, extensibles a escolars, des del respecte, l'enteniment i l'empatia.

Així mateix, en aquesta investigació hem volgut incidir en la rellevància de la perspectiva de gènere, en particular, en l'estudi de les relacions interfamiliars entre germanes i com aquestes beneficien de manera significativa l'impuls del benestar emocional des d'edats primerenques. En aquesta mateixa línia, mitjançant l'ús de l'àlbum seleccionat s'evidencia que no sols és factible, sinó també necessària la inclusió de la perspectiva de gènere de manera interseccional i múltiple, sota el paraigua d'un enteniment que va molt més allà de la (re)dignificació dels assoliments de les dones i aprofundix en la seua especial idiosincràsia com a dones i com a col·lectiu.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Arizpe, E., i Styles, M. (2016). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual*. Routledge.
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast within*. MacMillan.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. Publicacions Universitat de València.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

- Ballester, J. i Ibarra, N. (2018). Virginia Woolf: between writing and disease. *Mètode*, 8, 222-229.
- Bang, M. (2016). *Picture this: How Picturebooks Work*. Chronicle Books.
- Benhabib, S. (2009). Claiming Rights across Borders. International Human Rights and Democratic Sovereignty. *American Political Science Review*, 103(4), 691-704.
- Bermúdez, S. (2009). Las emociones como centro del impacto narrativo en la interacción con mundos ficcionales. Su necesidad para la teoría literaria. Espéculo. *Revista de Estudios Literarios*, 41.
- Bermúdez, M. i Iñesta, E.M. (2023). Competencia global y educación literaria: fundamentos teóricos y aportes críticos. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 22(2), 1-14. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2023.22.2.341>
- Bettleheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Caparrós, M. (1989). El niño ante el libro de imágenes. *Comunidad educativa*, 174, 14-16.
- Cassany, D. i Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica, *Perspectiva Florianópolis*, 28(2), 353-374.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Domene-Benito, R., i Portalés-Raga, M. (2022). "My museum": a cultural & artistic responsible study through silent picturebooks. En B. Cortina, A. Andúgar, Á. Álvarez-Cofiño, S. Corral, N. Martínez i A. Otto (eds.), *Addressing future challenges in early language learning and multilingual education* (pp.295-302). Dykinson.
- Dupont-Escarpit, D. (2006). Leer un álbum ¡es fácil!. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 7-22.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Evans, J. (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- Fajardo, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria intercultural. *Educación en Revista*, 52, 45-68.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- G. Lartitegui, A. (2004). El nuevo concepto de libro ilustrado. *Educación y biblioteca*, 144, pp. 7-14.

- García González, M. i Deszcz-Tryhubczak, J. (2020). New Materialist Openings to Children's Literature Studies. *International Research in Children's Literature*, 13(1), 45-60. <https://doi.org/10.3366/ircl.2020.0327>
- Gómez, X.G. i Godínez, C. (2023). Bienestar emocional infantil: el libro ilustrado como auxiliar en la salud mental. *RUDICS*, 14(26), 30-49.
- Guerrero, R. (2018). *Educación emocional y apego. Pautas prácticas para gestionar las emociones en casa y en el aula*. Cúpula.
- Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En: *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Universitat de València.
- Hoster, B. i Lobato, M. J. (2007). Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado. *Lenguaje y textos*, 26, 119-134.
- Ibarra, N. (coord.) (2020). *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria*. Octaedro.
- Kluger, J. (2012). *The Sibling Effect: What the Bonds Among Brothers and Sisters Reveal About Us*. Penguin Publishing Group.
- Lesá, C. (2021). Recuperar el sentido. Álbum ilustrado y salud mental. <https://fundadeps.org/recursos/recuperar-el-sentido-album-ilustrado-y-salud-mental/>
- Lewis, D. (2005). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. En BANCO DEL LIBRO (Ed.), *El libro álbum, invención y evolución de un género para niños* (pp.86-113). Banco del Libro.
- Martínez, R. (2022). La traducción de un álbum-ilustrado postmoderno: el peso de la imagen en la dinámica multimodal. *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 35, 71-91. DOI: 10.7311/ITINERARIOS.35.2022.04.
- Martínez, F.A., Miras, S., Ballester, I., Martín, A. i de los Santos, D. (2023). Aproximación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible a partir del libro álbum en el profesorado en formación en Educación infantil. En R. Satorre (ed), *Nuevos formatos para el aprendizaje informal: ¿útiles para el formal?* (pp.88-97). Octaedro.
- Martínez, P. (2023). El tratamiento de la salud mental desde una educación literaria inclusiva. *Digilec: revista internacional de lenguas y culturas*, 10, 149-161. <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9778>
- Molina, M.J. (2023). Cuentos, resiliencia y salud mental. En M. Kazmierczak, M.T. Signes i C. Carreira (coords.), *Aproximaciones interdisciplinarias a la resiliencia en la sociedad del siglo XXI* (pp.105-124). Dykinson.

- Moraes, M. (2020). La ampliación de las pautas feministas desde una perspectiva interseccional. En F.A. Oliveira i S.S. Takazaki (coords.), *El género en la comunicación: relaciones y representatividad* (pp. 81-98). Egregius.
- Nikolajeva, M. (2018). Emotions in Picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp.110-118). Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. The University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (2010). Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer i M. C. Silva-Díaz, *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp.18-33). BANCO DEL LIBRO.
- Padilla-Walker, L. M., Harper, J. M., i Jensen, A. C. (2010). Self regulation as a mediator between sibling relationship quality and early adolescents' positive and negative outcomes. *Journal of Family Psychology*, 24, 419-428. doi:10.1037/a0020387
- Pantaleo, S. (2020). Slow looking: "reading picturebooks takes time". *Literacy*, 54(1), 40-48. <https://doi.org/10.1111/lit.12190>
- Peña, N.M. (2020). Los relatos históricos como fuente para el desarrollo de la resiliencia. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12(1), 1-10.
- Puleo, A. (2022). El ecofeminismo, conciencia feminista profunda de la crisis socioambiental. *Análisis Carolina*, 23, 1-11.
- Ramírez, O., Carrasco, J.M., González, R. i Fanjul, G. (2020). ODS3+: del concepto a la implementación de la "Salud en todas las políticas" en España. *Revista Diecisiete: Investigación Interdisciplinar para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. 3, 25-42. DOI:10.36852/2695-4427_2020_03.02
- Rawls, J. (2010). *Una teoría de la justicia*. Accent.
- Reyes-Torres, A., i Portalés-Raga, M. (2020). A Multimodal Approach to Foster the Multiliteracies Pedagogy in the Teaching of EFL through Picturebooks: The Snow Lion. *Atlantis: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*, 42(1), 94-119. DOI: <http://doi.org/10.28914/Atlantis-2020-42.1.06>.
- Ruiz, L., i Molina, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.12897>.
- Sánchez, R.A. i Druker, S. (2022). Saber, poder y justicia: una aproximación decolonial a la deconstrucción epistémica de la educación. *Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 101-120.

- Senís, J., Pena, M. i del Moral, C. (2023). Análisis de webs editoriales en biografías de mujeres para público infantil y juvenil. *Revista colombiana de educación*, 89, 389-408. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17421>
- Spivak, G.C. (2003). *¿Puede hablar el subalterno?* El cuenco de plata.
- Tabernero Sala, R. (2018). Leer el álbum desde la materialidad: la manipulación como estrategia discursiva. En: *Arte y oficio de leer obras infantiles: investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp.75-86). Octaedro.
- Tabernero Sala, R. i Colón, M.J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *RED: revista de educación a distancia*, 23(75), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>
- Tishman, S. (2018). *Slow Looking: The Art and Practice of Learning through Observation*. Routledge.
- Vásquez Rodríguez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19(2), 333-345. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a12>.
- Veryeri-Alaca, I. (2018), Materiality in picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 59-68). Routledge.
- Zapata, A., Fugit, M. i Moss, D. (2017). Awakening socially just mindsets through visual thinking strategies and diverse picturebooks. *Journal of Children's Literature*, 43(2).

EDUCACIÓ LITERÀRIA I DISCURS MULTIMODAL: ANÀLISI DE KINTSUGI D'ISSA WATANABE

FRANCISCO ANTONIO MARTÍNEZ-CARRATALÁ
JOSÉ ROVIRA-COLLADO

Universitat d'Alacant

1. INTRODUCCIÓ

Les narratives visuals, a través del seu discurs multimodal, representen un important recurs per a l'aproximació des de l'educació literària a una mena de comunicació que amplia els processos tradicionals d'alfabetització sobre els textos orals i escrits. Aquesta precisió es concreta en els diferents currículums educatius des de l'etapa d'Educació Infantil on s'inclou el terme multimodalitat, i especialment en les etapes d'Educació Primària i Educació Secundària en els Reials decrets 157/2022 i 217/2022, respectivament. Dins del desenvolupament competencial des de les primeres etapes educatives es troba la Competència en Comunicació Lingüística (CCL) i la seua articulació en diferents competències específiques centrades en el desenvolupament de les habilitats de compressió i expressió de textos orals, escrits i, ara, també multimodals. Així, l'amplitud del terme multimodal s'emparenta amb els fins de l'educació literària que proposa Ballester-Roca (2015): “comunicar de manera adecuada, reflexionar sobre la comunicación, así como construir referencias y valores culturales” (p. 32). Per

aquest motiu, s'entén que l'ampliació de la competència comunicativa i literària ha d'incloure el desenvolupament en l'alumnat de la capacitat de comprendre i expressar-se a partir de textos multimodals. A més, com assenyala Regna (2014) l'educació literària ha de contemplar la importància de transversalitat i interdisciplinarietat en aquest procés i es contempla la necessitat d'adoptar un enfocament alfabetitzador més ampli, com el que definia el New London Group (1996) a través de la seua pedagogia de les *multiliteracitats*. Aquesta pedagogia pren l'educació sobre els processos comunicatius des de la necessitat d'incloure la multiplicitat de discursos que s'originen a partir de la unió dels diferents modes/dissenys (lingüístic, visual, auditiu, espacial i cinestèsic). Un enfocament que es troba present en els diferents currículums educatius sense un major desenvolupament i amb un enfocament que sembla indicar un enfocament que part del convencionalisme que la comunicació multimodal és aquella que es produeix en contextos digitals. Com indiquen Arbonés *et al.* (2015): “es preciso matizar que multimodal no es necesariamente sinónimo de digital, aunque la denominada alfabetización multimodal sí se halla muy vinculada al desarrollo de las tecnologías de la comunicación digital” (p. 106). Per aquest motiu, l'objectiu d'aquest estudi és analitzar la importància de desenvolupar la capacitat d'anàlisi del discurs multimodal a partir d'una mena de narrativa gràfica estàtica que comunica, principalment, a partir del mode visual com són els àlbums sense mots.

1.1. Lectura multimodal al llibre-àlbum

El llibre-àlbum és una narrativa gràfica estàtica determinada per la interdependència entre els modes visual i lingüístic. Una de les definicions més citades en la investigació acadèmica és la de Bader (1976, p. 1) que parla del

concepte “disseny total” per a referir-se al llibre-àlbum. Aquesta definició es completa amb la reflexió sobre els elements comunicatius del llibre-àlbum assenyalats per Zaparaín i González (2010, p. 23) que contempnen el text (bé siga implícit o explícit) dins del mode lingüístic i dins del mode visual la imatge, el format material de llibre com a objecte i la seqüencialitat en la qual s'ordena i fragmenta la seua narrativa visual (principalment la doble pàgina o la pàgina senzilla). Cal destacar la capacitat d'experimentació artística i hibridació en la seua comunicació amb una altra narrativa gràfica com és el còmic i que també ha sigut fruit d'anàlisi per diferents investigacions (Hatfield i Svonkin, 2012; Postema, 2014; Christensen, 2017; Saguisag, 2018; Trabado-Cabado, 2020; Santiago-Ruiz, 2021).

Una vegada definits els elements que caracteritzen al llibre-àlbum, s'aprofundeix en la importància de contemplar la particularitat del missatge creat pel seu discurs per a la comprensió d'aquests textos multimodals. Donada la convergència de dos modes per a la creació d'un missatge, s'ha de considerar que la doble vessant del missatge emés i creat per l'autoria de l'obra (on es poden trobar o encavalcar les figures de les persones que escriuen i il·lustren) per a oferir diferents opcions de relació entre els seus modes (Nikolajeva i Scott, 2001). Aquest missatge multimodal pot oferir diferents espais interpretatius on el mode lingüístic i el visual estableixen una relació solidària per a la construcció de significats. En eixe procés constructivista, s'ofereix un espai silenciós per a construir, interpretar i globalitzar el significat que la persona receptora llig a partir d'eixe missatge articulat per dos modes amb una intenció estètica. En aquest sentit, la comprensió de textos multimodals en el llibre-àlbum ha de considerar el bagatge lector de qui llig (a partir del seu intertext lector i cultural)

i les seues experiències personals que demanden la seua activació per a construir i concretar un significat a aquest espai d'indeterminació entre els seus modes. Aquesta relació solidària permet contemplar en el discurs multimodal del llibre-àlbum la capacitat de qui llig per a analitzar el sentit del discurs de l'autoria de l'obra i reconstruir a partir del seu bagatge el missatge com assenyala Fittipaldi (2012) en la classificació de categories de respostes lectores del llibre-àlbum que, addicionalment, requerirà una competència lectora que afavorisca la lectura inferencial i reflexiva d'aquests missatges (Serafini, 2010). Per tant, aquesta tasca de comprensió lectora ha de considerar que el procés de transducció entre els modes està subjecte a una recontextualització de qui llig del missatge de l'autoria i que també està mediada pels condicionants contextuals (històrics, socials i culturals) de qui llig (Bezemer i Kress, 2008).

El llibre-àlbum i el seu discurs multimodal posen en rellevància la importància de la multiliteracitat en els processos d'alfabetització i que, tradicionalment, eixe procés es vincula principalment al mode lingüístic (Bezemer i Kress, 2016). El seu paper en l'educació literària resulta d'interés a causa de la seua capacitat interdisciplinària d'estudi que, com assenyalen Serafini i Reid (2022), té interès des dels àmbits literari, artístic i semiòtic. Com a esdeveniment multimodal (Serafini, 2023), el llibre-àlbum traça més punts en comú amb el nové art (el còmic) que no amb la concepció tradicional de la literatura. Així, tots dos poden considerar-se narratives gràfiques. No obstant això, tant el còmic com l'àlbum permeten la ruptura d'aquesta visió ortodoxa de l'educació literària i reflecteixen la importància de l'alfabetització visual en la narrativitat comunicativa d'aquestes obres per al desenvolupament de la CCL. Per tant, es connecta amb la perspectiva de Lomas (2023) on: “la educació

literaria comienza a orientarse ahora a enseñar a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto”. En aquest cas, un text multimodal que comunica amb una intenció estètica i artística en la confluència connotativa dels modes semàntics i semiòtics on qui llig ha de reconstruir el seu significat i reflexionar sobre la comunicació dels seus elements tant de manera aïllada com en conjunció.

Adicionalment, el llibre-àlbum ha superat les convencions que és un tipus d'obra destinat principalment al públic infantil (o per als primers anys escolars sent un recurs que pot emprar-se en diferents etapes educatives per l'amplitud temàtica i complexitat de les seues narratives visuals (Ommundsen et al., 2022). De la mateixa manera, el llibre-àlbum com a suport artístic té capacitat per a captar l'atenció de públic de qualsevol edat per la seua ampliació temàtica (Reynolds, 2007; Beckett, 2012; Evans, 2015) i l'interés del qual en l'àmbit educatiu es trasllada en el terme de temàtiques radicals o desafiadors per a qui llig, sent un recurs que amplifica la capacitat reflexiva a partir d'aquesta mena d'obres complexes que busquen un efecte detonant en els qui lligen com comenta Véliz (2022, p. 205) en el seu estudi sobre aquesta mena de temàtiques (com la guerra, la migració o la mort, entre altres).

1.2. Àlbums sense mots y educació literària

Dins de les diferents especificitats del llibre-àlbum, els àlbums sense mots posen de rellevància la importància de l'enfocament de la multiliteracitat dins de l'educació literària i on la seua narrativa multimodal es construeix en la interdependència del mode visual amb el lingüístic que, en aquest cas, presenta

un text subjacent (Bosch, 2012) o implícit. Aquest tipus d'àlbums han proliferat en el mercat editorial, amb un interès creixent en la recerca acadèmica (Martínez-Carratalá, 2022), i un especial interès dins de la pràctica educativa (Arizpe, 2013). Aquests àlbums confirmen i substàncien la importància de la mediació per al desenvolupament competencial de l'alfabetització visual (Pantaleo, 2023). Aquest interès s'origina per la llibertat de qui llegeix per a reconstruir el seu text subjacent a partir de l'estimulació del seu bagatge lector (intertextual), social i cultural com assenyalen Arizpe *et al.* (2014), però que s'amplifica pel fet que la gramàtica visual d'aquestes obres presenta nous reptes en la lectura.

En primer lloc, se centra en la pluralitat de tipologies d'àlbums sense mots definida per Bosch (2012): “sense mots”, “gairebé sense mots” i “falsos àlbums sense mots”, la diferenciació de les quals depèn de la quantitat de text intraicònic que pot ampliar la informació de l'obra (com els rètols de cartells, entre altres elements). Així mateix, hem d'entendre les diferents veus narratives que es troben en aquestes obres visualment a partir de les seues expressions gestuals o icòniques (Bosch, 2015) o la importància dels peritextes (Bosch, 2014) per a oferir una informació prèvia a qui llegeix des del seu títol o notes editorials (o resums argumentals) en la contracoberta, i l'interès de la qual serà preservar l'espai d'ambigüitat del text subjacent i no revelar el sentit de manera unívoca.

En segon lloc, la complexitat de la seua lectura també variarà a partir del bagatge icònic i pictòric de qui llegeix a partir del procés d'intericonicitat (Bosch, 2022) la identificació del qual permet l'ampliació de significats de l'obra i la reconstrucció del missatge creat per l'autoria de l'obra. Pel fet que la narrativa es desenvolupa en el pla visual, les al·lusions o referències artístiques en el mode visual vertebren una nova càrrega simbòlica que poden tenir diferents funcions

(com parodiar, transformar o homenatjar) per a accedir a una comprensió de l'obra que precisa d'una lectura atenta i reiterada per a globalitzar el seu argument, reflexionar sobre el seu missatge i inferir significats ocults (Serafini, 2014).

En tercer lloc, un altre repte es planteja des de la complexitat del seu llenguatge visual i la qualitat composicional de les obres per a transmetre i matisar el seu missatge. Aquestes aportacions s'articulen des de la importància de la gramàtica visual (Kress i van Leeuwen, 2006) i la seua aplicació al llibre-àlbum (Painter et al., 2013; Moya-Guijarro, 2014) on es contempen les funcions “representacional”, “interpersonal/interactiva” i “composicional” del missatge visual en un context social, històric i cultural determinat. Aquests aspectes resulten essencials per a l'anàlisi dels àlbums sense paraules i mostren un potencial educatiu per a afavorir competencialment les capacitats comprensives de la lectura multimodal amb propostes com les tertúlies dialògiques (Colón-Castillo i Tabernero-Sala, 2018; Martínez-Carratalá i Miras, 2023; Tabernero-Sala i Colón-Castillo, 2024) o l'escriptura creativa (Martínez-Carratalá i Rovira-Collado, 2022; Martínez-Carratalá et al. 2024a, 2024b). Aquest acte de lectura estarà incomplet sense la incorporació de l'anàlisi del mode visual i on els àlbums sense paraules substancien la necessitat educativa de l'alfabetització sobre el mode visual que forma part essencial de la comunicació en les nostres societats (Pereira et al., 2023). En aquest sentit, tornant als fins de l'educació literària proposats per Ballester-Roca (2015) resulta indubtable que la didàctica sobre la comunicació ha d'atendre el desenvolupament de les habilitats de comprensió, expressió i la reflexió sobre els missatges multimodals en la construcció de valors i referències culturals. Un fet que resulta evident en les plataformes digitals i

serveixi com a exemple són els estereotips de gènere en les autorepresentacions de les persones joves en xarxes socials com Instagram (Calvo-González i San Fabián-Maroto, 2018), a partir de les seues expressions visuals on medien les influències culturals i socials de la publicitat o les diferents estratègies visuals de presentació.

L'opció de silenciar un àlbum també té un clar component ideològic per part de la seua autoria i que moltes vegades serveix com a denúncia. Hi ha diferents exemples paradigmàtics en àlbums de reconegut prestigi com *Per què?* (Popov, 2018) on el silenci representa la falta de diàleg entre dos personatges que s'enfronten en una escala constant de la violència que desemboca en una guerra acarnissada que arrasa amb tot allò que troben al seu pas. Aquest exemple pot vincular-se a un missatge simbòlic, però també a un context concret, la guerra a Ucraïna, com en l'obra *Yellow butterfly* (Shatokhin, 2023). Altres exemples poden ser: la denúncia de la pèrdua del petit comerç en detriment de les grans corporacions, centrat en una llibreria en *Des de 1880* (Gottuso, 2020), la gentrificació en *Window* (Baker, 1991) o les desigualtats socials en *Noi e lloro* (Greder, 2018). Entre les temàtiques destacades per a optar per un text subjacent es troben els processos migratoris que, com assenyalen Duckels i Jacques (2019), permeten reflectir el silenci que sofreixen aquests col·lectius en el discurs social i històric on han hagut de conviure amb espais d'exclusió en el seu traspass de fronteres amb exemples dramàtics com els de l'Illa de Nauru o, en l'actualitat, a l'Illa de Lampedusa. És apropiat recordar que en aquesta última illa es desenvolupen diferents iniciatives lectores des de l'Organització Internacional per al Llibre Juvenil (IBBY) o la xarxa *Children's Literature in Contexts of Precarity* on els àlbums sense mots han tingut un paper clau en les seues seleccions

literàries. No obstant això, cal destacar que la lectura del mode visual presenta una alta complexitat i diferents reptes que, com s'ha assenyalat, no han de passar-se per alt en la recerca amb aquesta mena d'obres, ja que precisen d'una anàlisi especialitzada del seu discurs semiòtic-social com assenyalen Coderre (2019) o Martínez-Carratalá i Cañamares-Torrijos (2024). La temàtica migratòria compta amb alguns exemples silencis des del còmic, com és l'aclamat *Emigrants* (2007) de Shaun Tan o en l'àlbum, amb propostes descarnades com les de Armin Greder en *Mediterraneo* (2017) o el multipremiat *Migrants* (2019) de l'autora peruana Issa Watanabe. Per tant, les particularitats comunicatives dels àlbums sense mots suposen un recurs d'un elevat interès per a l'educació literària, atès que la seua comunicació té una funció estètic-narrativa, però s'ha d'aprofundir en la formació de les persones mediadores sobre la capacitat d'anàlisi dels seus elements visuals per a mediar de manera efectiva a l'aula. Així, per a substanciar aquesta rellevància en l'anàlisi de contingut, es proposa com a objectiu de l'estudi analitzar les característiques discursives i multimodals d'un recent àlbum sense mots de l'autora Issa Watanabe per a mostrar la complexitat i sofisticació del mode visual.

2. MÉTODE

Dins de les diferents especificitats del llibre-àlbum, els àlbums sense mots posen en relleu la importància de l'enfocament de la multiliteracitat dins de l'educació literària i on la seua narrativa multimodal es construeix en la interdependència del mode visual amb el lingüístic que, en aquest cas, presenta un text subjacent (Bosch, 2012) o implícit. Aquest tipus d'àlbums han proliferat

en el mercat editorial, amb un interès creixent en la investigació acadèmica (Martínez-Carratalá, 2022), i un especial interès dins de la pràctica educativa (Arizpe, 2013). Aquests àlbums confirmen i substàncien la importància de la mediació per al desenvolupament competencial de l'alfabetització visual (Pantaleo, 2023). Aquest interès s'origina per la llibertat de qui llig per a reconstruir el seu text subjacent a partir de l'estimulació del seu bagatge lector (intertextual), social i cultural com assenyalen Arizpe *et al.* (2014), però que s'amplifica pel fet que la gramàtica visual d'aquestes obres presenta nous reptes en la lectura.

En primer lloc, se centra en la pluralitat de tipologies d'àlbums sense mots definida per Bosch (2012): “sense mots”, “quasi sense mots” i “falsos àlbums sense mots”, la diferenciació de les quals depèn de la quantitat de text intraicònic que pot ampliar la informació de l'obra (com els rètols de cartells, entre altres elements). Així mateix, hem d'entendre les diferents veus narratives que es troben en aquestes obres visualment a partir de les seues expressions gestuals o icòniques (Bosch, 2015) o la importància dels peritextos (Bosch, 2014) per a oferir una informació prèvia a qui llig des del seu títol o notes editorials (o resums argumentals) en la contracoberta, i l'interès de la qual serà preservar l'espai d'ambigüitat del text subjacent i no revelar el sentit de manera unívoca.

En segon lloc, la complexitat de la seua lectura també variarà a partir del bagatge icònic i pictòric de qui llig a partir del procés d'intericonicitat (Bosch, 2022) la identificació del qual permet l'ampliació de significats de l'obra i la reconstrucció del missatge creat per l'autoria de l'obra. Pel fet que la narrativa es desenvolupa en el pla visual, les al·lusions o referències artístiques en el mode visual vertebren una nova càrrega simbòlica que poden tindre diferents funcions

(com parodiar, transformar o homenatjar) per a accedir a una comprensió de l'obra que requereix una lectura atenta i reiterada per a globalitzar el seu argument, reflexionar sobre el seu missatge i inferir significats ocults (Serafini, 2014).

3. ANÀLISI LITERARI, ARTÍSTIC I SEMIÒTIC DE *KINTSUGI*

3.1. Anàlisi artístic-literari

L'àlbum sense mots *Kintsugi* (2023) es compon de vint-i-una seqüències en el cos principal de la narrativa, però també resulta pertinent la inclusió de les tres seqüències de la portada i les guardes finals i inicials per a la valoració completa de l'obra. En aquest sentit, l'esquema narratiu ternari mostra una situació inicial que pren tres seqüències: la primera, l'aparició en la portada del personatge principal, una llebre que porta dues tasses; la segona, amb la presentació de la taula separada pel plec central on se senta envoltat d'objectes diversos inserits entre branques que broten de les estovalles al costat d'un ocell roig situat en l'extrem oposat de la pàgina (a la dreta); la tercera, la sobtada pèrdua de color en el costat de l'ocell on comença a tornar-se blanc. El conflicte, dividit en tres parts, s'inicia amb la pèrdua de color i fractura de la tassa de l'ocell i la marxa d'aquest emportant-se amb si les branques verdes i deixant caure tots aquells objectes que subjectaven. En aquesta part, comença una cerca per part del protagonista per a buscar a l'ocell que ha alterat l'ordre i calma inicial. En aquest progrés, el personatge principal travessa diferents entorns subjectant una branca i se submergeix en les profunditats en la seua cerca desesperada. El conflicte central succeeix en la progressió de les seqüències onze a tretze, on l'entorn natural perd

el seu color fins que defalleix en una sort de vegetació marina mancada de color on tanca els ulls exhaustos pel seu viatge. Aquest conflicte central marca el punt més dramàtic de la narrativa visual en afonar-se en una naturalesa mancada de vida i els ulls tancats del personatge transmeten idees de calma davant l'acceptació del punt més baix de la seua desesperació (inclusivament, acceptar la pèrdua de la vida). La resolució mostra com l'esperança, representada simbòlicament a partir de la xicoteta branca verda, fa que flote fins a la superfície i emprenga abatut el seu camí de tornada al lloc de partida. En la seua volta, el personatge troba els fragments de tots els objectes fracturats que va deixar la sobtada marxa de l'ocell i comença un procés on, davant la nova soledat, decideix recompondre aquests objectes emprant els diferents fragments per a tornar a servir una tassa en la cadira que està en l'altre costat. Així, la situació final es presenta en les últimes dues seqüències amb la reparació i nova florida de la naturalesa en eixa tassa inicialment fracturada i que es conforma per fragments combinats de les dues tasses inicials.

La rellevància en la narrativa visual de les guardes es constata amb l'aparició en les inicials d'una cadira amb un niu on apareix un ou al costat d'un parell de branques verdes i el simbolisme de les quals té un pes determinant en les accions representades. En les guardes finals, es troba un poema d'Emily Dickinson (*L'esperança és eixa cosa amb plomes*) que marca el to poètic d'una narrativa visual que mostra un procés de dol o superació d'una circumstància sobrevinguda que transforma la realitat del seu personatge. L'espai interpretatiu per a qui llig pot vincular-se a les seues experiències personals i intertextuals per a donar-li un sentit obert i poètic a les accions mostrades. Finalment, el peritext de la contracoberta defineix el títol de l'obra, Kintsugi, com l'art japonès de reparació

de les peces ceràmiques fracturades a partir d'una mescla d'or i resina perquè destaquen aquestes clivelles. La vinculació amb l'art japonés també es produeix a partir de les arrels familiars de Issa Watanabe, filla del poeta Jorge Watanabe, amb orígens nipons. De nou, l'autora continua amb la representació antropomòrfica d'animals humanitzats com en la seua anterior obra, però ara la narrativa visual se centra en un personatge concret, una llebre, més que en el trànsit col·lectiu. Curiosament, entre els migrants que moren en el seu anterior àlbum es troba una llebre a la qual li donen sepulcre i on es repeteix el recurs estilístic de representar l'esperança amb el color roig. En *Migrants* es mostra en les branques mentre dormen durant el trànsit previ a embarcar-se, i en la present obra amb el color de l'ocell. De nou, els objectes tenen un paper crucial com a memòria del que és quotidià que desapareix abans de la pèrdua i on s'aprecia una maleta que també connecta als qui lligen amb el seu anterior àlbum sense mots. D'aquesta manera, les claus artístiques i intericòniques de l'obra estableixen un diàleg estilístic coherent i que es reforça amb l'aparició abans del conflicte central d'un animal de grans dimensions com un cavall blanc (en *Migrants* era un os) que deixen un espai d'interpretació simbòlica a qui llig. En aquest sentit, en el seu pla literari i artístic l'obra juga amb un discurs narratiu ric i obert a interpretacions diverses per a qui llig perquè es mostra simbòlicament un procés de pèrdua i de transformació a partir d'aquest succés traumàtic. La seua concreció depén de cada persona distinta que llig i el seu bagatge de lectures, experiències personals, socials i culturals.

3.2. Anàlisi semiòtic: representacional, interactiu i composicional

La comunicació multimodal de *Kintsugi* es completa amb la descripció de les tres metafuncions de la seua narrativa visual. La primera, la

representacional/ideacional té en compte com es representa a cada personatge i l'aparició d'aquest. El personatge, la llebre protagonista, sempre es representa de manera completa (al contrari que en una manifestació metonímica a partir de diferents parts del cos), excepte en la seqüència quinze on només apareix la meitat del seu cos subjecta a una roca (la resta del cos es troba en eixa mar negra que impedeix veure l'altra meitat). De la mateixa manera, la seua aparició es mostra en continuïtat en totes les seqüències exceptuant la tercera on l'extrem de la taula que estava en la pàgina dreta, es mostra en la pàgina esquerra per a reforçar l'absència de color i la soledat d'aquesta pèrdua a un altre personatge (l'ocell). En aquesta obra, al contrari que en *Migrants*, la representació dels personatges opta per la soledat enfront de la diversitat de representacions que assenyala Pereira *et al.* (2023). Aquest silenci de *Kintsugi* reflecteix com la pèrdua és un procés personal, intransferible i solitari. Un altre element essencial és la seqüenciació a doble pàgina de la narrativa visual que, tan sols es fragmenta en la cinquena seqüència, on el personatge entropessa i es mostra aquesta caiguda en el pas de l'extrem esquerre al dret (amb el plec central com a element narratiu clau). Ací on el personatge apareix quatre vegades per a generar la sensació dinàmica d'una narració cinematogràfica. La sisena seqüència mostra al personatge en el sòl enfront del cavall blanc la grandària del qual excedeix a la del personatge. L'espai visual de la narrativa mostra clarament la successió d'accions amb fluïdesa en cada pas de pàgina i connecta amb la fluïdesa visual de la seqüència del viatge que vam veure en *Migrants*. El personatge de la llebre manté una grandària similar en la part central del conflicte narratiu i la seua cerca davant la pèrdua, però és lleugerament menor que en la situació inicial i la resolució del conflicte. Aquest és un aspecte que pot oferir diferents interpretacions als qui lligen i pot

generar un espai de diàleg per a inferir el significat d'aquest canvi de grandària respecte a les parts inicial i final de l'obra. Com a últim aspecte, crida l'atenció l'ús del plec central per a crear una sensació de dinamisme en el moment de submergir-se en el fons de la mar i el ressorgiment del personatge després de defallir, que alternen la posició del personatge entre les pàgines esquerra i dreta.

La segona metafunció, la interpersonal/interactiva mostra en les seues dimensions un ús continuat de les seues diferents opcions. Respecte a la focalització, les imatges d'oferta són les que determinen la narrativa pel fet que no es produeix un contacte visual directe amb qui llig que demande la seua atenció directa. En aquest sentit, la narrativa visual pren un rol de narració omniscient on la imatge situa com espectadora a la persona que llig i contempla aquestes accions des de fora (com s'ha comentat anteriorment, no s'opta per un recurs metonímic). El segon aspecte clau de la dimensió de focalització és la perspectiva/punt de vista que és coherent amb les imatges d'oferta pel fet que no se situa a qui llig mitjançant en el punt de vista dels personatges (bé siga observant les situacions representades des de la seua esquena, perspectiva mediata inscrita, o bé des dels seus propis ulls, perspectiva mediata inferida). Respecte a la dimensió de la distància social, aquesta es determina pel tipus de pla emprat, sent principalment el mateix en tota la narrativa visual i provocant una distància proxèmica pública entre qui llig i el personatge representat. Aquesta distància amb el personatge reforça la contemplació del context en el qual es veu immersa la llebre per a jugar amb l'absència de color en la naturalesa com a element simbòlic. El nivell de detall naturalista de les il·lustracions amb les peces, malgrat ser un animal humanitzat, i el seu entorn són els aspectes que generen una major proximitat amb qui llig. El pla, tan sols pateix un xicotet augment en les

seqüències inicials i finals, obrint possibles interpretacions com que la distància entre el personatge i qui llig és menor a mesura que el personatge torna a l'entorn domèstic inicial. De nou, les il·lustracions no troben un fons més que el negre en la doble pàgina i permet la interpretació simbòlica de l'ús del color: la seua absència per a reflectir la desesperació o el desànim, la seua presència per a mostrar la vitalitat i noves esperances. Finalment, l'actitud es determina per l'angulació: l'horitzontal és frontal per a reforçar la implicació de qui llig i la vertical no s'altera i situa a qui llig en una relació d'igualtat amb el personatge representat.

Finalment, la tercera metafunció (composicional) permet observar la importància dels peritextos en els àlbums sense mots pel fet que el poema d'Emily Dickinson de les guardes finals i la nota editorial de la contracoberta serveixen com a espai simbòlic i interpretatiu per a qui llig. El poema de *L'esperança és eixa cosa amb ales* mostra de nou a l'ocell roig (que no reapareix fins a aquest moment) sobre el fragment i reforça el simbolisme poètic del procés de pèrdua i transformació. El peritext del títol és un concepte complex d'origen japonés, que ha de ser explicat, i fins i tot pot servir per a nomenar el protagonista. En aquest sentit, dona menys informació que en *Migrants*, on el mateix títol defineix el periple dels protagonistes. El peritext de la contracoberta ofereix una informació que serveix com a fil conductor en una obra que no utilitza un marc per a la representació de les seqüències que ocupen tota la doble pàgina on el fons negre elimina conscientment el context d'un paisatge per a reforçar les alteracions en els elements naturals que apareixen. L'ambientació fosca té una relació estreta amb la temàtica que reflecteix l'obra que, igual que *Migrants*, tenen un to ombrívol i complex on qui llig es troba immers en les alteracions dels colors per

a provocar la seua resposta empàtica depenent de l'aparició de colors pàl·lids o vius.

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

A partir de l'anàlisi literària, artística i semiòtica de l'àlbum sense mots d'Issa Watanabe, *Kinstugi*, s'aconsegueix l'objectiu d'aquest estudi que es proposava mostrar la importància de contemplar la comunicació des d'una perspectiva pedagògica que incloga el discurs multimodal en línia amb la pedagogia de les multiliteracitats del New London Group (1996). Malgrat que l'estudi se centra en l'anàlisi de contingut, s'ofereixen les claus discursives d'una obra que subratlla la complexitat del mode visual en els àlbums sense mots (Pantaleo, 2023) i la importància de comprendre les metafuncions del mode visual en l'àlbum (Painter et al., 2013; Moya-Guijarro, 2014; Martínez-Carratalá i Cañamares-Torrijos, 2024). En l'obra de Issa Watanabe es troba un espai metafòric i poètic que destaca la naturalesa d'un text subjacent i que ofereix un espai interpretatiu a qui llig obert a la inferència i reflexió sobre el discurs de la imatge proposat per l'autora peruana i el sentit reconstruït pels coneixements intertextuals, personals i culturals (Arizpe et al., 2014). Així mateix, l'argument de les obres de Issa Watanabe té un potencial catalitzador per al reflex de temàtiques complexes que, com revisava Véliz (2022), trenquen amb les convencions que els llibres-àlbum són suports destinats exclusivament per a les primeres etapes educatives. L'ús del color, les decisions artístiques i els matisos que es deriven de la seua anàlisi semiòtica són una constatació que l'àlbum és un disseny i suport que pot tindre una alta sofisticació (Bader, 1976). Són claus els espais d'indeterminació entre el

mode lingüístic (amb un text subjacent que activa qui llig) i el visual amb una funció estètica que mostra clarament, en els àlbums sense mots, la importància de la recepció de l'obra per part de qui llig. Com assenyalen Costa i Ramos (2021) sobre els àlbums sense mots: “La existencia de una narrativa literaria, de naturaleza estética y plural, no depende de su materialidad lingüística, suponiendo en el libro-álbum un carácter implícito, resultante de la lectura secuencial de las imágenes” (p. 80). En aquesta línia, els àlbums sense mots representen un recurs idoni per al desenvolupament d'una alfabetització visual amb un missatge estètic que té un elevat valor en l'educació literària i que contempla la comunicació com un fenomen complex i amb un elevat potencial per als aprenentatges interdisciplinaris i transversals en un context social, històric i cultural on predomina la comunicació multimodal (Bezemer i Kress, 2016).

Per aquest motiu, resulta imprescindible dotar d'eines d'anàlisi en la formació docent de les futures persones mediadores de la lectura a l'aula per a poder desenvolupar una competència clau en el currículum com és la CCL. Aquesta competència abasta el concepte de la multimodalitat en el desenvolupament de les diferents competències específiques centrades en les habilitats de compressió i expressió, sent en el discurs multimodal un espai en el qual l'educació literària ha de reflexionar i ensenyar a comunicar eficaçment. En aquest sentit, els àlbums sense mots són un valuós recurs en l'educació literària a l'aula (Arizpe, 2013) amb la possibilitat de desenvolupar una competència comunicativa multimodal que tinga en compte les habilitats de compressió i expressió a partir de propostes com les tertúlies literàries (Taberero-Sala i Colón-Castillo, 2024), la creació d'un text d'acompanyament amb funció estètica per a subratllar la importància de la creació d'espais metafòrics i

d'indeterminació en els modes lingüístic i visual (Martínez-Carratalá et al. 2024a, 2024b). I sobretot, serveixen per a prestigiar la importància d'anàlisi del mode visual més enllà d'un mer acompanyament il·lustrat a la narrativa. En aquest estudi es mostren la complexitat del llenguatge visual i les possibilitats d'interpretació del codi semiòtic en la comunicació. Per tant, la mediació a l'aula amb àlbums sense mots no pot limitar-se a una lectura referencial de la seua narrativa, sinó que aprofundeix en la comprensió d'obres amb un espai obert per a la intepretació i expressió (Serafini, 2014). Per a finalitzar, un àlbum com *Kintsugi* desplega en la seua narrativa visual un ampli ventall d'elements que permeten la reflexió sobre les diferents metafuncions del mode visual, precisant que la persona que llig, de qualsevol edat, active els seus coneixements, inferisca significats i reflexione de manera crítica sobre la imatge. A més, i no menys important, que la seua narrativa visual té el poder d'emocionar a l'aula amb el seu missatge estètic-visual.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Arbonés, C., Mendoza, A., Muñoz, S., Prats, M., i Sanahuja, E. (2015). Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación. En J. M. de Amo, O. Cleger, i A. Mendoza (Eds.), *Redes hipertextuales en el aula: literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 97-120). Octaedro.
- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163-176. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.767879>
- Arizpe, E., Colomer, T. i Martínez Roldán, C. (2014). *Visual journeys through wordless narratives: an international inquiry with immigrant children and The Arrival*. Bloomsbury.

- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. Macmillan Publishing Company.
- Ballester-Roca, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Baker, J. (1991). *Window*. Walker Books.
- Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks: a genre for all ages*. Taylor and Francis.
- Bezemer, J., i Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166–195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bezemer, J., i Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. Routledge.
- Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (8), 75-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07
- Bosch, E. (2014). Texts and peritexts in wordless and almost wordless picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks: Representation and narration* (pp. 71–90). Routledge.
- Bosch, E. (2015). La voz de los personajes en los álbumes sin palabras. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 13, 9-19.
- Bosch, E. (2022). Si no lo has visto antes, no puedes verlo: Intericonicidad en álbumes y cómics sin palabras. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.275
- Calvo-González, S., i San Fabián-Maroto, J. L. (2018). Selfies, jóvenes y sexualidad en Instagram: representaciones del yo en formato imagen. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (52), 167–181. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.12>
- Christensen, N. (2017). Between picture book and graphic novel: mixed signals in Kim Fupz Aakeson and Rasmus Bregnhøi's *I love you Denmark*. En N. Hamer, P. Nodelman, y Reimer, M. (Eds.), *More words about pictures: current research on picturebooks and visual/verbal texts for young people* (pp. 155-170). Routledge.
- Coderre, E. L. (2019). Dismantling the “visual ease assumption:” A review of visual narrative processing in clinical populations. *Topics in Cognitive Science*, 12(1), 224-255. <https://doi.org/10.1111/tops.12446>

- Colón-Castillo, M. -J., i Taberero-Sala, R. (2018). El álbum sin palabras y la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 31-41. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2018.17.3.1796>
- Costa, I., i Ramos, A. M. (2021). Literatura sin palabras: El caso de los libros-álbum sin texto. *Acta Poética*, 42(1), 69-86. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2021.1.886>
- Duckels, G., i Jaques, Z. (2019). Visualizing the voiceless and seeing the unspeakable: understanding international wordless picturebooks about refugees. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 11(2), 124–150. <https://doi.org/10.3138/jeunesse.11.2.124>
- Evans, J. (Ed.). (2015). *Challenging and controversial picturebooks: creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En T. Colomer, i M. Fitipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Banco del Libro-Gretel.
- Gottuso, P. (2020). *Desde 1880*. Kalandraka.
- Greder, A. (2017). *Mediterraneo*. Orecchio Acerbo.
- Greder, A. (2018). *Noi e loro*. Else Edizioni.
- Hatfield, C., y Svonkin, C. (2012). Why comics are and are not picture books: introduction. *Children's Literature Association Quarterly*, 37(4), 429-435. <https://doi.org/10.1353/chq.2012.0046>
- Kress, G., i van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (2a ed.). Routledge.
- Lomas, C. (2023). Enseñar literatura en tiempos revueltos. el deseo de leer y la educación literaria. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 36, 27-50. Recuperado a partir de: <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/32718>
- Martínez-Carratalá, F. A. (2022). Álbumes sin palabras: revisión teórica de los artículos publicados entre 1975-2020. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2022.21.1.2746>
- Martínez-Carratalá, F. A., y Cañamares Torrijos, C. (2024). Las relaciones interpersonales y parasociales en las *Frog Stories* de Mercer Mayer: un análisis

semiótico multimodal. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), 1–17.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353885>

- Martínez-Carratalá, F. A., i Miras, S. (2023). Promoción de la argumentación multimodal mediante álbumes sin palabras en la formación docente. En M. T. Caro-Valverde, J. M. de Amo Sánchez Fortún, i M. T. Martín-Sánchez (Eds.), *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (pp. 197-213). Peter Lang.
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., i Rovira-Collado, J. (2024a). Creencias del alumnado en formación docente sobre los álbumes sin palabras. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, OnlineFirst*, 1-18.
<https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.6156>
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., i Rovira-Collado, J. (2024b). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563971>
- Martínez-Carratalá, F. A., i Rovira-Collado, J. (2022). Álbumes sin palabras y creatividad: propuesta didáctica para los grados de Educación Infantil y Primaria. *Journal of Literary Education*, (6), 28-49.
<https://doi.org/10.7203/JLE.6.24341>
- Moya-Guijarro, A. J. (2014). *A multimodal analysis of picture books for children: a systemic functional approach*. Equinox.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Nikolajeva, M., i Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland.
- Ommundsen, A. M., Haaland, G., i Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.). (2022). *Exploring challenging picturebooks in education: international perspectives on language and literature learning*. Routledge.
- Painter, C., Martin, J., i Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: image analysis of children's picture books*. Equinox.
- Pantaleo, S. (2023). Reviewing the multifaceted complexity and potential of wordless picturebooks. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 61(2), 15-25. <http://doi.org/10.1353/bkb.2023.0020>
- Pereira, Í. S. P., Gil, M., i Bunzen, C. (2023). Wordless picturebooks as resources for the construction of the pedagogy of multiliteracies. The case of Migrants, by

- Issa Watanabe. *Children's Literature in Education*, 1-21.
<https://doi.org/10.1007/s10583-023-09544-w>
- Popov, N. (2018). *¿Por qué?* Kalandraka.
- Postema, B. (2014). Following the pictures: Wordless comics for children. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 5(3), 311–322.
<https://doi.org/10.1080/21504857.2014.943541>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Real Decreto 217/ 2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Reynolds, K. (2007). *Radical children's literature: future visions and aesthetic transformations in juvenile fiction*. Macmillan.
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual. *Signa: Revista De La Asociación Española De Semiótica*, 23, 753-777.
<https://doi.org/10.5944/signa.vol23.2014.11756>
- Saguisag, L. (2018). Picturebooks and comics. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 315-324). Routledge.
- Santiago-Ruiz, E. (2021). El lápiz y el dragón: semiótica de la secuencialidad en el álbum ilustrado infantil. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(3).
https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2510
- Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41(2), 85–104.
<https://doi.org/10.1007/s10583-010-9100-5>
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *Reading Teacher*, 68(1), 24–26.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1294>
- Serafini, F. (2023). How multimodality matters in children's literature scholarship. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46(3), 245–256.
<https://doi.org/10.1007/s44020-023-00046-2>
- Serafini, F., i Reid, S. F. (2022). Analyzing picturebooks: semiotic, literary, and artistic frameworks. *Visual Communication*, 0(0), 1-21.
<https://doi.org/10.1177/14703572211069623>

- Shatokhin, O. (2023). *Yellow butterfly: a story from Ukraine*. Red Cornet Press.
- Tabernero-Sala, R., y Colón-Castillo, M. J. (2024). Álbum sin palabras y hospitalidad de la lectura: Estudio de caso en una biblioteca rural. *Revista Prisma Social*, (45), 73–96. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/5424>
- Tan, S. (2007). *Emigrantes*. Barbara Fiore Editora.
- Trabado-Cabado, J. M. (Ed.). (2020). *Encrucijadas gráfico-narrativas: novela gráfica y álbum ilustrado*. Ediciones Trea.
- Véliz, S. (2022). Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 27(1), 199–223. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a10>
- Watanabe, I. (2019). *Migrantes*. Libros del zorro rojo.
- Watanabe, I. (2023). *Kintsugi*. Libros del zorro rojo.
- Zaparaín, F., i González, L. D. (2010). *Cruces de caminos: los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; Secretariado de publicaciones de la Universidad de Valladolid.

ADOLESCÈNCIES *TRANS*⁷ O EL CÒMIC COM A ELEMENT D'ACOMPANYAMENT EN EL PROCÉS DE TRANSICIÓ⁸

ANDRÉS GINER LATORRE

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓ

Des de les últimes dècades, assistim a un boom del mitjà del còmic, amb possibilitats per a tots els públics. En el cas específic de la presència de personatges *trans*^{*}, s'observen diferents perspectives que podrien treballar-se en l'aula de Secundària, especialment les obres (auto)biogràfiques, per tal de sensibilitzar i identificar l'alumnat adolescent amb realitats presents en persones de la seua edat. A més, el còmic té la particularitat, pel sistema mixt de signes, de representar de manera explícita certes expressions o identitats de gènere, així com el procés en primera persona dels sentiments (por, inseguretats, acceptació, etc.) com a conseqüència de diferents experiències de les persones *trans*^{*} (disfòria de gènere, discriminació, tractaments, etc.).

⁷ Fem servir el terme *trans* com a abreviatura de la paraula “transgènere” o “transsexual” i *trans*^{*} com a terme paraigües que inclou, a més, altres identitats i expressions de gènere que qüestionen el binarisme. Disponible en el *Glosario colaborativo feminista*: <https://www.mujeactivando.org/concepto/trans/>.

⁸ Aquest capítol s'emmarca en el projecte de recerca “Educació lectora, literària, lingüística i inclusió: una investigació a través de la literatura infantil i juvenil multimodal al voltant de la diversitat i la sostenibilitat”, del Ministeri de Ciència i Innovació, ref. PID2022-139640NB-I00.

En el present treball analitzarem les obres de *Llamadme Nathan* (2019), *Ensayo de la vida real* (2022), i *Diana & Charlie* (2022), per mostrar diferents perspectives i trames relacionades amb personatges adolescents que viuen la seua transició de manera diferent.

1.1. Ser *trans** en una societat binària

Les teories *queer* pretenen la transgressió de les normes de gènere, així com desdibuixar categories com “home” i “dona”, apreses d'un binomi acceptat socialment. Aquest sistema binari de gènere entén una relació mimètica entre gènere i sexe, en què el gènere reflecteix un sexe biològic concret (Butler, 2010/1997, 54). Com a éssers humans, es pretén que siguem capaços de desconstruir aquesta naturalització sexual i del sistema de gènere i reconèixer-nos com a “cossos parlants”; d'aquesta manera, se situen fora els mecanismes d'oposició binària masculí-femení –en el cas de la identitat- (Preciado, 2016, 12-13), acceptades en el passat. Però la realitat social és que s'articula una identitat antinatural basada en l'heterosexualització del desig i la jerarquia de gènere, que Butler (p. 282) anomena “matriu heterosexual”, i la qual és capaç d'instaurar-se en oposicions de gènere i eliminar també algunes identitats. Estes podran construir-se mitjançant interrupcions, desplaçaments o perversions, que escapen de la dicotomia i trenquen l'estructura del sistema binari de gènere (Preciado, p. 22).

Així i tot, fugir del binomi no és fàcil i encara menys si està tan instaurat en la nostra cultura, sobretot per a les persones *trans* (o no cisgènere), perquè han estat socialitzades en un context que assigna una identitat als dos cossos: home i dona. Aquesta idea provoca una pressió de l'autopercepció i condueix a sentir un

rebuig cap al propi cos, etiquetant-lo com una “equivocació” per no encaixar als motlles (Missé, 2018, pp. 29-30); però este ideal beneficia l'àmbit legal i mèdic i transformar-lo seria pensar que el problema es troba a la cultura i no al cos. No obstant això, el discurs de poder de la “tecnologia de gènere” permetrà “crear” cossos que s'ajusten a la qüestió biològica cis o “*passing*”, és a dir, passen per quiròfan per “semblar” dones o homes cis (Missé, pp. 116-118).

Pel que fa a l'àmbit mèdic, tota intervenció de canvi de sexe (vaginoplàstia, faloplàstia, ablació de la nou, mastectomia...) resol els “problemes” vistos pel sistema binari de gènere com a discordances entre el sexe, gènere i orientació. Que una persona *trans* pugui passar “desapercebuda” estarà molt valorat socialment, i fins i tot pot salvar-la de la discriminació, però hi ha opinions (Missé, p. 138) que assegurin que els casos d'èxit en visibilitat *trans* són, en realitat, persones amb un *passing* contrari a l'apoderament per eliminar tota empremta de la transició de gènere. A més, els professionals de la salut han rendibilitzat les necessitats de canvi corporal –i fins i tot van més enllà del “tractament” de la disfòria- i acaben fonamentant-se en una hostilitat social cap a la diferència sexual i de gènere (Núñez Vidal, 2002, 132); així com generar necessitats en les persones, que creixen odiant-ne el cos o algunes parts (Missé, p. 40). La paraula “transsexual”, de fet, prové de l'àmbit mèdic i es defineix com a tractament que permet un “canvi de sexe” perquè el subjecte “encaixe” en el gènere assignat (Núñez Vidal, p. 134).

Com a conseqüència, des de certs sectors crítics del col·lectiu *trans* es reivindica la despatologització, és a dir, deixar d'entendre la transsexualitat com una qüestió biològica amb possibles solucions mèdiques i pensar-la com un fet social, cultural i polític (Missé, p. 111), amb referents positius corporals i que

fugen del concepte “*self-made trans*”, que és un discurs individualista (pp. 113-114). És molt similar el maltractament dels cossos intersexuals, que són una amenaça per a l'ordre heterosexual per alterar les fronteres de la diferenciació i manifestar una arbitrarietat de la identitat i el binomi de sexe/gènere (Preciado, pp. 120-121). En aquest cas, se'ls dona a triar entre les dos variables acceptades per la “normalitat” heteronormativa, i si algun òrgan no està entre aquests paràmetres, serà considerat subdesenvolupat, malformat o inacabat (p. 129). Per tant, les tecnologies de gènere -en terminologia de Preciado- es mobilitzen a nivell epistemològic i institucional (p. 130): la primera per ser l'hospital qui condiona la producció d'un cos que s'ajuste a la norma; i la segona, com l'escola o la família, per garantir la constància de sexualització i “genderització”.

Tot i ser un tema complex per a alguns àmbits de la societat, la solució passa per la comprensió de les persones que no s'identifiquen amb un dels models del binarisme o amb cap d'ells. Potser l'expressió de gènere és la peça clau en l'esquema sexe-identitat-expressió de gènere-orientació perquè aporta la informació que necessitem des del primer moment, de com una persona s'identifica i com interpreta el seu comportament segons les normes socials (Missé, pp. 67-68) Altrament, la representació al còmic es fa explícita amb l'expressió de gènere dels personatges per la seua utilització d'imatges o il·lustracions. En resum, no hi ha una única experiència *trans** ni és necessària, per exemple, la cirurgia; totes les opcions són respectables perquè construir una societat no discriminatòria consisteix precisament en el respecte de la diversitat de tota la ciutadania. Però el primer pas, creiem, és el reconeixement legal.

1.2. Igualtat formal i igualtat real a l'Estat espanyol

El primer text legislatiu a Espanya que reconeix la situació de les persones *trans* és, per una banda, la *Llei 3/2007, de 15 de març, reguladora de la rectificació registral de la menció relativa al sexe de les persones*, que permet el registre de noms en funció del gènere sentit i no aquell assignat en nàixer. No obstant això, encara és patologitzador perquè l'únic requisit que s'exigeix a l'Article 4 és haver estat diagnosticades de disfòria de gènere i amb un tractament mèdic de dos anys per a l'acomodació física (transició), amb informes mèdic i psicològic.

Per altra banda, i coetània a l'anterior, la “Llei Zero”, que va ser realitat molt més tard amb la *Llei 15/2022, de 12 de juliol, integral per a la igualtat de tracte i la no discriminació*, explícita tant a l'Article 2 del Títol Preliminar com a l'Article 6.1. l'existència d'una discriminació múltiple i interseccional; i concretament relacionat amb l'àmbit educatiu, l'Article 13 exposa la necessitat de mesures per a la supressió d'estereotips i l'absència de discriminació als centres educatius amb, per exemple, la formació del professorat en matèria d'atenció educativa a la diversitat i a la igualtat de tracte i no discriminació; o també, confeccionar un currículum lliure d'estereotips de qualsevol índole i cap a qualsevol col·lectiu minoritari i/o minoritzat.

Abans de passar a comentar la polèmica “Llei Trans”, cal comentar que les comunitats autònomes van elaborar una pròpia llei autonòmica LGTBI prèvia a l'estatal, com recullen López Trujillo i Maqueda (1 de desembre de 2022, en línia): Catalunya i Galícia el 2014 ; Extremadura el 2015; Balears, Madrid i Múrcia el 2016; Andalusia i Navarra el 2017; Aragó i el País Valencià el 2018; Cantàbria el 2020; o Castella-la Manxa el 2022. A més, algunes posseeixen, també, un document específic per a les persones *trans**: Andalusia (des del 2014),

Madrid (des del 2016), el País Valencià (des del 2017) o Aragó (des del 2018); i molts territoris tenen aquest document per pal·liar altres lleis LGTBI, com ara el cas del País Basc (des del 2012, reformada el 2019), les Canàries (2021) i la Rioja (2022). És rellevant ressenyar que, encara que no tots els documents empen el terme “autodeterminació de gènere”, en tots, excepte el cas gallec, s'especifica que cap persona ha de passar per un examen o tractament mèdic o psicològic ni un diagnòstic de disfòria de gènere. No obstant això, per evitar una ambigüitat legal, calia una llei *trans** estatal per qüestions com, per exemple, el registre del nom al DNI com a gènere assignat en nàixer, que no corresponia amb el de la targeta sanitària autonòmica (gènere sentit), com comenten López Trujillo i Maqueda (en línia).

A la *Llei 4/2023, de 28 de febrer, per a la igualtat real i efectiva de les persones trans i per a la garantia dels drets de les persones LGTBI*, hi ha un capítol (II) dedicat a la rectificació registral de la menció relativa al sexe de les persones i adequació documental; i a més, l'Article 44 ressalta que no pot estar condicionat a l'exhibició prèvia d'un informe mèdic o psicològic, per tant elimina tota marca patologitzadora de la llei de 2007. Als articles 61 i 70 planteja la protecció de les persones menors LGTBI, en el primer cas, sobre l'acompanyament a l'alumnat *trans* i contra l'assetjament transfòbic per prevenir i intervenir davant de situacions de violència i exclusió; i en el segon cas, la protecció si es declara en risc o situació de desemparament per part de les famílies.

A més, la 5a secció, dedicada a l'àmbit educatiu, s'interessa per la formació del professorat en matèria LGTBI, detectar i evitar l'assetjament i ciberassetjament lgtbifòbics i actuar (Article 20); incloure referents positius als materials escolars, de manera natural, respectuosa i transversal (Article 23); i la

necessitat de promoure l'aplicació de programes sobre diversitat adreçats a tots els membres de la comunitat educativa, així com que es facen en col·laboració amb organitzacions representatives (Article 24). Un últim apartat, a la Secció 4a, dedicada a la salut, destaca la prohibició de teràpies de conversió (Article 17) i una educació sexual i reproductiva inclusives (Article 18).

Tanmateix, si analitzem la definició de conceptes, observem que al llarg del document no s'esmenta identitat de gènere, sinó *sexual*, la qual cosa suposa una desvinculació científica a la qüestió ja plantejada i es tractaria, novament, d'una politització dels cossos d'altres identitats no cis. Tot i això, no deixa de ser una igualtat formal el reconeixement de drets de tot un col·lectiu que tradicionalment ha patit l'opressió i la discriminació en pràcticament tots els àmbits. Tot i que l'avanç és innegable des del punt de vista formal, la realitat en les noves generacions és diferent.

Segons un estudi de l'equip 40Db, que va elaborar un sondeig per a El País (Junquera, 30 de juny del 2024, en línia) i Cadena SER, s'evidencia que la generació Z (18-26 anys) resulta ser la més discriminatòria i amb més prejudicis de gènere, encara que les dones mostren actituds més obertes cap a la diversitat sexogenèrica. Algunes afirmacions relacionades amb les respostes sobre identitat de gènere indiquen que un 32% no considera que una dona *trans* és una dona; un 39% de les 2000 persones entrevistades considera que els genitals de naixement determinen el sexe i el gènere de la persona; o un 47% està poc o gens a favor que la sanitat pública cobrisca els processos de transició (tractament hormonal, operació...). Però, més genèriques cap a la comunitat LGTBIQ+, destaquen les respostes com “la diversitat sexual acabaria amb els nostres costums

i valors de sempre” (26%) o que “hi hauria d'haver un dia de l'orgull heterosexual” (31%).

Pel que fa a les agressions cap a aquest col·lectiu, més de la meitat assegura haver-les presenciat l'últim any, sent un 39,2% verbals, un 37,9% discriminació o un 18% atacs físics. Aquestes dades coincideixen amb les que aporta la comunitat LGTBIQ+ entrevistada, ja que una de cada dos persones ha patit alguna agressió; de nou, la verbal (36,8%) i la discriminació (33,8%) les més abundants. Paral·lelament, aquest col·lectiu aporta dades aclaridores sobre com se senten algunes persones quan afirmen que, per exemple, un 33,8% evita mostres d'afecte en públic i un 29,5% amaga la relació sentimental, entre altres dades. Això confirma que encara hi ha la por malgrat el reconeixement i la protecció legals, però sens dubte són conscients i pateixen una LGTBIfòbia generalitzada en diferents àmbits de la societat, com l'educatiu.

1.3. La no-discriminació en el sistema educatiu

La *Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació*, a l'article únic, afegeix la importància d'una educació sense discriminació per qualsevol raó, entre les que s'inclouen l'orientació o la identitat sexuals; així com al paràgraf l), que assegura el desenvolupament de la igualtat de drets, deures i oportunitats, el respecte a la diversitat afectivosexual i familiar, el foment de la igualtat entre dones i homes. A més, els articles 24 i 25 de LOE, referits al Currículum, es modifiquen perquè s'incloua el foment, de manera transversal, de l'educació per a la salut, l'afectiva i sexual, la igualtat de gènere, etc. Això significa que a nivell curricular, no només s'admeten continguts relacionats amb la comunitat LGTBIQ+, sinó que cal

promoure i fer efectius la igualtat i el respecte cap a estes persones i la seua memòria històrica. Tot i això, sembla que el dia a dia a les aules de Secundària no està exempt de LGTBIfòbia malgrat el reconeixement legal.

Des del canvi de segle es critica l'àmbit educatiu per ser encara un espai de rebuig i violència cap a l'alumnat diferent, un espai heteronormatiu i reproductor de l'heterosexisme (Trujillo, 2015, 1531; Platero & Gómez, 2007, 59). Aquests valors hegemònics, que de vegades s'implementen de manera inconscient, s'afermen a través de discursos i pràctiques diàries, i acaben per crear subjectes i identitats amb l'etiqueta de “normal”. Si entenem la diferència com un apoderament i una oportunitat per visibilitzar totes les sexualitats, cossos, etc. amb caràcter interseccional, els documents oficials del centre educatiu, com ara el Projecte Educatiu de Centre (PEC) o el Pla d'Atenció a la Diversitat, haurien d'allunyar-se dels principis de “normalització” i passar a analitzar i reduir violències i opressions, educant precisament des de i per a esta a-normalitat (Sánchez Sáinz, 2019, 128-129). No obstant això, és evident que la pressió legal ha permès la reflexió i la reinterpretació en alguns docents; altres, malauradament, es resisteixen a qüestionar-se el currículum o el discurs hegemònics.

A nivell pràctic, hi ha alguns principis o actuacions que podrien facilitar la vida de l'alumnat *trans** als nostres centres, com ara eliminar de tots els documents o formularis administratius les denominacions de gènere (masculí/femení) corresponents a categories biològiques (mascle/ femella), que Preciado (pp. 26-28) ja denunciava i explicava la importància que el nom propi (nom sentit) constara en tots els llistats, actes i documentació per ser de molta importància la interpel·lació performativa (pp. 119-120). Ambdues actuacions

recollides per Sánchez Sáinz (p. 131). Pel que fa al currículum, cal desconstruir-lo i fer-lo transversal per arribar a pràctiques horitzontals i participatives, que resignifiquen els continguts amb les veus de totes les persones (Sánchez Sáinz, pp. 47-48) mitjançant, per exemple, un mitjà tan atractiu com el còmic.

1.4. El còmic a Secundària: un espill per mostrar identitats

La codificació dual del còmic correspon a la combinació entre un sistema de representació pictòrica concret i un altre de representació verbal abstracte, la representació mental del qual resulta en l'ús mixt de formes lingüístiques i no lingüístiques (Matly, 2020, 117-118). La simultaneïtat de codis característica del mitjà permet dues etapes de comprensió en la lectura: primer, la transferència de tota la informació rebuda en la imatge, que absorbeix per al seu processament semàntic i lexicalitzat; i la segona, el pensament fixa després d'iterar, confrontar i eliminar en un procés en què els mecanismes del llenguatge no intervenen, com ara la trama (p. 120). La il·lustració, per tant, exigeix interferències i anticipacions, i això permet la col·laboració activa en la construcció de sentit de la història amb elements d'ambdós codis (Colomer et al., 2002, 27).

A banda, s'inclou la capacitat de fer front a la incertesa i la complexitat i aprendre a gestionar els processos metacognitius, com manifestar com se sent un personatge i la seua possible identificació amb el lector/a; o, altrament, identificar conductes contràries a la convivència (Bowkett i Hitchman, 2016, 25). Aquesta "fisiologia de l'emoció" o la pantomima de les emocions (p. 26-27) contribueix a comprendre els sentiments segons la postura corporal, l'expressió facial o el to de veu, que el dibuix moltes vegades aconsegueix traslladar. A més, una de les funcions de la il·lustració és destacar els protagonistes mitjançant convencions

gràfiques, com ara primers plans o l'associació de colors, que connoten emocions o trets de personalitat: més saturat, més agressivitat o valentia; i els tons pàl·lids (o pastel), la timidesa o la inhibició (Colomer et al., pp. 28-29).

Per això, s'entén que el còmic no implica una menor competència lectora pel fet de llegir imatges, sinó que interpel·la un lector o lectora model que s'ha d'implicar activament en aquesta construcció de significat, amb un repte de lectura diferent de la textual o literària (Ibarra i Ballester, 2022, pp. 10-11). Cal estimular l'alumnat infantil i juvenil amb els petits detalls per tal de crear una càrrega emocional a partir de les imatges, que prenguen consciència d'aquests detalls en les seues experiències pròpies i, d'aquesta manera, augmentaran la capacitat d'observació, desenvoluparan la destresa de valorització i milloraran la seua sensibilitat (Bowkett i Hitchman, pp. 60-61). En el nostre cas, es prioritza la detecció per part de l'alumnat lector de la representació gràfica de les identitats i les expressions de gènere dels personatges.

Així doncs, dins del Pla de Foment lector d'un centre educatiu, és fonamental una revisió prèvia dels materials de lectura a la biblioteca del centre i de l'aula, així com les de les pràctiques habituals a l'aula perquè no siguen segregadores o LGTBIfobes o sexistes i es visibilitzen diferents col·lectius, amb diferents cossos, orientacions, famílies... , és a dir, cal tractar des de la interseccionalitat i no des de la diferència (Sánchez Sáinz, pp. 125-127).

Tot i això, des de les pedagogies *queer*, Britzman (2016, 27-29) proposa tres pràctiques analítiques que desperten en el públic lector la comprensió de les oposicions binàries de tolerant/tolerat, oprimít/opressor. Per tant, la primera pràctica, “de l'Alteritat”, tracta de llegir com a identificació de l'Altre, llegir la diferència com a identitat i no reduir-ho a la interpretació com a confirmació de

la pròpia identitat. Una segona pràctica és “el jo dialoga amb si mateix mentre llig”, perquè el text (o les imatges) plantegen interrogants que desplacen el subjecte i es pretén la implicació. Al cap i a la fi, la lectura suposa l'ampliació de l'experiència per traduir altres maneres d'entendre la realitat en què s'inclou la visió d'un mateix (Colomer et al., p. 141), i en este sentit pot despertar empatia o comprensió en situacions de rebuig o discriminació viscudes pel personatge. L'última pràctica està relacionada amb la teorització de la lectura, és a dir, la presa de consciència i teorització dels límits de les pràctiques a partir de l'acumulació de significats. Creiem que és necessària en la reflexió post lectura de les obres triades. En aquest cas, el còmic, com a mitjà de comunicació multimodal, va més enllà de la comprensió i l'expressió escrites i seria una eina clau per visibilitzar de manera explícita diferents experiències de personatges *trans**.

1.5. Un breu recorregut dels personatges trans al còmic

Si la presència de personatges LGBTQ+, en general, és difícil de detectar a la història del còmic sense estar sexualitzats, ridiculitzats o estereotipats, la presència *trans* o altres identitats dissidents és pràcticament nul·la. L'excepció, potser, és el cas nipó que, encara que a nivell institucional és molt conservador amb els drets de les persones LGBTQ+, posseeix un gran repertori de personatges que fugen del binarisme en expressió o identitat de gènere o que al·ludeixen al seu gènere sentit de una manera normalitzada. La inauguradora, segons els experts (Bernabé i Estrada, 2019, 323), és *Chopy i la princesa* (1953 i 1956, a Espanya 1963), d'Osamu Tezuka, per presentar un personatge de sexe femení i “cor” d'home (tots dos gèneres alhora). Caldrà esperar dos dècades, amb Riyoko Ikeda, per conèixer personatges andrògins com Lady Oscar a *La Rosa de*

Versalles (1972-1973) o el personatge de *Claudine* (1978), ja clarament definit com a *trans*.

En les següents dècades, s'aconsegueix introduir als diferents subgèneres i revistes del *mainstream*, però com a “subtrama” dins de la història principal (Arbonés, en línia), són els casos de *You're Under Arrest* (1986), de Kōsuke Fujishima; *Stop!! Hibari-kun! Hakusho* (1990-1994) o *HunterxHunter* (1998-), de Yoshihiro Togashi; o fins i tot amb *Double House*, de Nanae Hauno, que aposta per una diversitat i interseccionalitat en tots els seus personatges per denunciar prejudicis socials (Arbonés, en línia).

El canvi de mil·lenni comporta la presència d'identitats dissidents com a protagonistes, ja siguin no binàries, com a *Kino's Journey* (2000-), de Kohaku Kuronoshi; o també personatges intersexuals, com *IS Otokō Demo Onna Demo Nai Sei* (2003-2009), de Chiyo Rokuhana. Quedaran enrere les trames purament tràgiques i varien els subgèneres, com la comèdia *No Bra* (2002-2004), de Kenjiro Kawatsu; o el drama, com *G.I.D. –Gender Identify Disorder* (2006), de Yoko Shoji, entre altres títols.

D'altra banda, la trajectòria del còmic europeu i nord-americà ha estat molt diferent i, en el cas concret de les històries de superherois, fins als 90 presenten personatges *trans** (sugerits o no) secundaris, antagònics, que canvien de forma o amb un final tràgic. Des dels 40 hi ha casos de transfiguració de ment i cos, com l'antagonista Ultra-Humanite de Superman, que col·loca el seu cervell en el cos de l'actriu Dolores Winters a *Action Comics #20*.

Però més explícits són els casos que apareixen des dels 80, que juguen amb el rol i l'expressió de gènere, com la reencarnació en dona de Sir Tristan en la sèrie fantàstica *Camelot 3000*, de Mike Barr i Brian Bolland; la transferència

mental de Sasquatch al cos de la superheroïna Snowbird a *Alpha Flight #45* (1987), de Marvel; o Comet en *Supergirl* (1997), de DC, que combina la seua forma entre una dona i un centaure masculí (Rude, 2015, en línia). De la mateixa dècada és el personatge secundari de DC Erin Shvaughn, de *Legion of Super-Heroes #31* (1992), que es veu obligada a fer una “detransició” perquè no pot aconseguir les hormones després que els alienígenes hagen envaït la Terra. Però en realitat no hi ha caràcter *queer* precisament per la vacil·lació en l’ús dels pronoms del personatge, així com també en l’orientació sexual dels personatges amb qui es relaciona (Plummer, 2023, en línia). En canvi, Vertigo de DC aporta personatges més rellevants i obertament *trans* com Wanda, de *Sandman: A Game of You*, de Gaiman, que encara que acaba assassinada, hi ha un clar al·legat antitrànsfob quan es reafirma el seu gènere en escenes com la de Barbie, la seua amiga, esborrant el seu *death name* de la làpida; o en la presa d’hormones en el seu procés de transició.

El punt d’inflexió serà al 1993 amb el personatge de DC Comics Kate Godwin (o Coagula) de l’equip Doom Patrol, creat, a més, per una dona *trans*, Rachel Pollack. És la primera superheroïna *trans* perquè els casos anteriors són civils i apareix en un context d’inadaptats i marginats, el seu equip, idoni per explorar temes d’identitat i/o disfòria de gènere. Paral·lelament, Morrison inclou Lord Fanny a la sèrie *The Invisibles #2* (1994), de Vertigo, un personatge amb gènere masculí assignat en nàixer, però obligat per la seua àvia a ser dona i continuar amb el llinatge de les bruixes; i un altre exemple és el primer superheroi *trans* masculí Masquerade, del grup *Blood Syndicate Vol. 1 #1* (1993), de Dwayne McDuffie i Ivan Valez Jr., publicat per Milestone Comics (també de DC).

Des d'aquell moment, comença una nova era durant els 2000, però es fa èmfasi a partir del 2005 amb la sèrie *Runaways* de Beian K. Vaughan i el seu personatge Xavin, un skrull que canvia de forma i alterna presentar-se com a home o dona i la lectura del qual pot ser la de gènere fluid (Rude, en línia); o el personatge Shining Knight (o Sir Ystin) de la sèrie *Demon Knight #14* (2012), de Cornell, que no s'identifica ni com a home ni com a dona, és ambdues. Però potser el primer cas de personatge que es declara obertament *trans* és Alysia Yeoh, la companya de pis de Barbara a *Bargirl #19* (2013), encara que això no significa que els casos anteriors no siguin necessaris per a la memòria del col·lectiu *trans* en el mitjà (Plummer, en línia).

En el cas peninsular, l'únic cas destacable de presència *trans* és *Anarcoma* (1979-1983 i 1985). Encara que de vegades cau en el clixé, hem de reconèixer que l'autor, Nazario, fa una simbiosi perfecta d'allò que significa ser un ésser limítrof entre dos mons: el masculí i el femení, i permet trencar amb els estereotips de gènere (d'expressió sobretot), però també amb un context social que marginava sistemàticament les persones *trans*. Creiem que la clau és la dècada del 2010, ja que des d'aleshores no només la producció és més gran, sinó que es visibilitzen múltiples situacions i contextos de personatges d'altres identitats o expressions de gènere dissidents; i també, el ventall es desplega a tots els públics, que cada vegada opten per llegir en aquest mitjà.

A més, s'observa en l'autoria occidental una nova generació (nascuda entre els 80 i els 90), amb grafisme "japonitzat" per la influència de referents *manga* i *anime*, amb formació superior en titulacions artístiques, que aposten per la creació d'obres amb presència –subtextual o no– d'identitats subversives i no heteronormatives (Giner i Ballester-Roca, pp. 130-131). A això s'hi afegeix

l'exploració de nous formats, com el *webcomic* o les tires breus publicades a xarxes socials; així com noves estratègies, com la *cuqui-queer*.

Tot i que entre els gèneres i subgèneres podem trobar una mostra variada que inclou des de la distòpia, com el personatge de Noa en *I.D.* (2016), d'Emma Ríos, un home *trans* que viu la pressió social del “cos equivocat” i anhela “canviar” el seu cos per complet; fins a les trames històriques o basades en altres èpoques, com *Dos espíritus* (2013), de Tyto Alba, sobre la situació dels indis americans “dos esperits” (equivalent a no binari o gènere fluid) durant la invasió europea del “Vell Oest”. Hi ha també històries sobre les relacions interpersonals de la infantesa o de l'adolescència, com *Bokura no Hentai* (2012), de Fumiko Fumi, amb el personatge Marika Aoki; o la sèrie *Shimanami Tasogare* (2015-2018), amb el personatge Akitoshi, per la seua expressió de gènere, i Utsumi, que ja adult explica la seua transició. Ambdós *mangues* introdueixen el personatge *trans* o no binari en el context general LGTBIQ+ del Japó.

Tot i això, sembla que a nivell internacional, el gènere preferit del mitjà per introduir aquests personatges és la (auto)biografia perquè mostra més fàcilment el procés d'identificació i definició de la identitat. Amb diverses visions o perspectives, trobem tragèdies, com *Justine* (2012), de Gauthier, que finalment acaba bé; o l'humor, en casos com *Us* (2021), de Sara Soler i la transició *MtF* (*Male to Female*) ja adulta de la seua parella, *Cinzia* (2020), de Leo Ortolani, que denuncia amb un somriure les escenes quotidianes que experimenten les dones *trans*; o fins i tot en format diari, com *The bride was a boy* (2016), de Chii, que és una compilació d'un diari en línia sobre tota la seua història, amb actitud positiva i didàctica (Bernabé & Estada, p. 546), així com *Trans girl next door* (2013-), de Kyle Wu, que comparteix els seus dubtes, pensaments i experiències

com a jove trans asiàtic-americana; o *Waterlily* (2016-), de Tatiana Fiermonte, que fins i tot introdueix comentaris personals sobre el que ha passat a les escenes.

Menció especial mereix *Gender Queer. A Memoir* (2019), de Maia Kobabe, per definir en primera persona què vol dir ser no binari i asexual, sense gairebé ficcionalitzar. Amb una perspectiva diferent, *Transicions. El diari d'Anne Marbot* (2021), d'Élodie Durand, la protagonista, Anne, narra la transició FtM (*Female to Male*) del seu fill Alex, l'acompanyament com a mare, els prejudicis i el procés de documentació. Per fer-ho, s'ha triat un format híbrid que inclou fragments de diari, correus electrònics, ressenyes de pel·lícules i llibres o informació sobre la cultura LGTBIQ+. Finalment, i merament educatiu en els seus objectius, *Transitem* (2021), d'Ian Bermúdez i Lucía de Palau, es basa en les experiències de diversos personatges i se centra exclusivament a una funció pedagògica, amb una vinculació clara a diferents associacions i ONG. Així doncs, estariem parlant d'un nou boom del còmic que permet generar un corpus variat per, entre d'altres, treballar a l'aula la diversitat sexoafectiva i de gènere.

2. ANÀLISIS DE CÒMICS. L'ADOLESCÈNCIA TRANS

S'han seleccionat tres còmics publicats recentment i amb dos requisits fonamentals per a la selecció: que els/les protagonistes foren adolescents i que narren el seu procés de transició. Això ens situa sobretot en el gènere (auto)biogràfic, però amb tres perspectives completament diferents: una narrada en primera persona; una altra documentada i basada en fets reals, però narrada en primera persona; i una última biogràfica (basada en un cas personal) però totalment ficcionalitzada. Per a la selecció dels materials s'han tingut en compte

diferents criteris i anàlisis relacionats amb els objectius del nostre treball en referències com Tofiño (2006), Cerrillo (2007), Duran (2009) o Rovira-Collado (2017).

2.1. *Llamadme Nathan* (2019)

A través de la primera persona, la periodista Catherine Castro exposa escenes reals de la vida de Lucas (el personatge a la vida real) il·lustrades per Quentin Zuttion, que mostra un dibuix amable, de tècnica aquarel·la i molt detectable el rostre de fàstic i rebuig del cos, així com la reconciliació amb si mateix (imatges 1 i 2).



Imatge 1. Nathan odia el seu cos

La trama argumental comença amb el desenvolupament físic a l'adolescència de Nathan (12 anys) i cada capítol exposa les sensacions i superació d'obstacles que van sorgint en la transició *FtM*: la configuració de la seva expressió de gènere d'acord amb la identitat que sent (canvi de pentinat, la roba...); la importància del nom del gènere sentit; les autolesions i les discussions per la por i el rebuig; la disfòria de gènere, etc. És molt rellevant el paper de la família i les amistats, perquè és, de fet, la xarxa de suport que Nathan pot trobar i que l'acompanyen al llarg de la transició, fins i tot en els tractaments i l'operació de reassignació de gènere. Pel que fa al contingut relacionat amb la identitat i l'expressió de gènere,

el còmic reflecteix clarament com certs sectors de la societat tenen encara una imatge totalment estigmatitzada de les persones *trans* o reconeixen la seua marginació, com explica l'amic del pare de Nathan: «*Siempre han existido, solo que era tabú. Nos burlábamos de los trans del bosque de Boulogne. Tenían que hacer la calle para sobrevivir*» (p. 106) o la confusió entre identitat i orientació, que de vegades s'explicita l'homofòbia, com en els missatges de Max, l'amic de Nathan: «*Deja de jugar a dos bandas, JODER! Si eres una tía, sal con tíos. Si eres lesbiana, sal con lesbianas. ¡Clara no es una lamecoños!*» i «*No me mola que le des a todo. ¡Eres un tío o una tía, pero no los 2, Lila!*» (p. 99). De vegades és producte d'una manca d'informació o empatia.

La seua lectura, des del punt de vista didàctic, és apta a nivell formal i de contingut. La seua estructura permet una lectura independent de cada apartat o capítol i és molt efectiu per treballar amb activitats diverses a l'aula, com ara les violències rebudes pel col·lectiu *trans** (institucional, social, educativa...), o també, sobre el procés i les diferents emocions que experimenta una persona en transició. A més, els personatges comenten en una conversa la notícia sobre la Matança de Orlando (pp. 118-119), que seria un bon punt de partida per treballar la memòria de la comunitat LGTBIQ+.

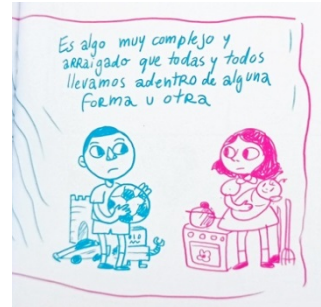


Imatge 2. Nathan odia el seu cos II

2.2. *Ensayo de la vida real* (2022)

Com anuncia el títol i confirma el pròleg, és la història real de la seua autora, Alexa Paulette, en el seu procés de transició com a dona *trans* i il·lustrada amb el dibuix àgil de Rebeca Peña. També en aquest cas se situa a la preadolescència (11 anys) quan la protagonista se n'adona que no encaixa en un sistema cishetero i que, de fet, s'ha d'emmotllar a aquests estereotips de gènere per sobreviure (jugar a futbol, no plorar...) a l'escola i en una família evangèlica. Encara que no s'aconsegueix adaptar a allò obligadament masculí, es refugia en els referents femenins televisius i en algunes mostres d'expressió de gènere que puguen fer-li sentir millor (portar falda, els llavis pintats...). Finalment, aconseguix fer clic i redescobrir-se (imatge 4), encara que això vinga acompanyat d'una espiral de violència amb la seua relació, però a la qual podrà fer-li front.

Quant al contingut relacionat amb el tema, comença amb la crítica i l'obligació de seguir un patró d'estereotips sexistes i rebutjar així la seua identitat real: «*En un año pasé de odiar a mis compañeros a formar parte de su especie de sus ritos. Ya tenía doce años y tuve que ser un HOMBRE*» (s/p). Es permet ser misogin perquè els homes del seu entorn ho eren i és partícip del masclisme i de com arriben a aprofitar-se del cos de les dones (prostitutes) només pel sentiment de poder. Experimenta, ahora, la violència en la seua



Imatge 3. Els estereotips de gènere

relació afectiva i ens situa en un tipus de relació gens tradicional (a tres) amb dos dones. En aquest sentit, la transició que apareix al còmic se centra més en l'entorn que envolta la protagonista, des de les relacions familiars i socials opressives i

masclistes, fins a la violència i les relacions sentimentals tòxiques, però amb la consciència de ser qui és.

És un dibuix fresc que simula el traç propi d'un context estudiantil, a més a més els colors són simbòlics perquè remetent als colors de la bandera *trans* (blau, blanc i rosa), així com els violetes, que ens simulen també la tècnica del 3D, però sobretot el traç és molt àgil i d'influència *manga* a les expressions facials. Convé



Imatge 4. Alexa fa el “clic”

esmentar la seua tipografia pels canvis de mida i posició i sobretot perquè ens recorda una cal·ligrafia pròpia de l'etapa escolar. Pel que fa a la seua composició de pàgina, tot i no guardar una lògica de nombre de vinyetes, combina les més amples i/o allargades amb les més petites depenent de la situació mostrada, i fins i tot les de pàgina completa per a revelacions, informació important (investigació sobre la disfòria i identitat de gènere, referents, el clic de l' “eixida de l'armari”...) per ensenyar al públic lector.



Imatge 5. Alexa s'enfronta als seus agressors

2.3. *Diana & Charlie* (2022)

A la primera pàgina, l'autor Elias Ericson ja ens adverteix del contingut tràgic de la història per l'aparició d'autolesions, abusos, trastorns de conducta alimentària o transfòbia i racisme. Charlie i Diana són adolescents (17 anys) i tenen una amistat que els uneix més enllà que per la seua identitat *trans**. Charlie, una persona no binària incompresa i que l'únic que té és Diana; i ella, una xica trans en transició *MtF*, que vol començar amb el tractament d'estrògens, però son pare ni tan sols reconeix la seua identitat sentida. Al llarg de l'obra comprem conflictes propis d'una adolescència difícil, amb trastorns diferents i rebug al cos, i fins i tot en el cas de Charlie depressions. Tot això enterrat en alcohol, tabac, drogues, festa i molta música. Tot i que han de viure cadascuna la seua vida personal, sempre l'amistat resol aquelles inseguretats que un sistema binari augmenta.

Pel que fa al grafisme, encara que ens recorda el traç brut de l'underground i el seu bicolor característic (blanc i negre), el dibuix aconsegueix representar una diversitat de cossos, expressió de gènere, ètnia i color, etc. des de la naturalitat (imatges 6 i 7). Destaca el tractament de la mirada, sobretot vinculada als excessos o trastorns mentals, pors i preocupacions. No obstant això, potser és la mostra menys accessible respecte a les altres anteriors, per això es recomana a l'últim curs de l'ESO i al Batxillerat.

Tot i que al còmic se separa en tot moment la disfòria de gènere d'altres problemes psíquics: «*No estoy mal por ser trans. Es que soy así*» (p. 200), quan Charlie es referia a la seua possible bipolaritat i depressió, és cert que es poden entendre les autolesions que s'han fet els dos personatges com a forma d'odi o rebuig al seu propi cos. De fet, totes dos aconseguixen verbalitzar clarament els sentiments que sorgeixen per la seua identitat i expressió de gènere:



Imatge 6. Complexos amb el cos



Imatge 7. Diana i Charlie

«*Mi cuerpo se está convirtiendo en algo que no soy y me quiero morir*» (p. 34).

D'altra banda, seria convenient que la lectura s'acompanye a l'aula pels comportaments que es presenten, per exemple, l'abús de l'alcohol i les drogues fins a crear una addicció; així com reflexionar sobre les relacions familiars, sentimentals i d'amistat, amb èmfasi en les dependències, la incomunicació i actituds tòxiques, com la gelosia. Sobretot, és important la separació entre identitat i orientació afectivosexual, perquè fins i tot es nomena l'asexualitat i la pansexualitat, o elements quotidians com referir-se a les persones pels seus pronoms i noms del gènere sentit.

3. RESULTATS

Tenint en compte les referències i criteris d'anàlisi, com a resultat obtenim que els tres còmics són clarament inclusius i es mostren a l'escala de "neutralitat" (Tofiño, pp. 86-88), ja que no amaguen la diversitat existent, sinó que presenten els personatges en una situació que fa reflexionar el lector/a i, si apareixen situacions de discriminació, és per denunciar-les, com a *Ensayo de la vida real*. De la mateixa manera, s'ha tingut en compte la perspectiva interseccional dels personatges en la mesura que siga possible, com en treballs anteriors (Giner i Ballester-Roca, 2023). Així doncs, la presència de diferents orientacions i identitats, o diversitat cossos i trets racials, fan a *Diana & Charlie* l'exemple que més s'ajusta a eixa visió. A més, l'autoria en els dos casos esmentats és *queer* o no cishetero; i a *Llamadme Nathan* hi ha un procés de documentació a partir d'un testimoni *trans* real.

Cal destacar les diferents orientacions dels protagonistes en cada mostra: l'heterosexual a *Llamadme...*, però homosexual o bisexual en els altres casos, perquè permet desmentir l'estereotip de l'heterosexualització de les persones *trans*, tant *MtF* com *FtM*. De fet, també és rellevant la transició en cada cas o la fase en què l'autoria posa el focus: Nathan està en tractament de testosterona i se sotmet a la mastectomia, però no té pensada l'operació de reassignació, com expressa: «*Tengo un coño de tío y una polla en la cabeza*» (p. 138); pel que fa als altres personatges, Alexa mostra un canvi en l'expressió de gènere; i Diana comença el tractament d'estrògens, però tampoc no declara la seua voluntat de sotmetre's a operacions de reassignació de gènere.

D'altra banda, la recomanació per a l'edat del públic, segons l'estadi psicològic (Cerrillo, pp. 108-111), se situaria entre el cinquè i el sisè (o definitiu),

és a dir, a partir de 13 o 14 anys degut a la complexitat de la temàtica, per ajudar a conèixer el món dels altres i desenvolupar una consciència crítica a través d'una reflexió; però també dona resposta als problemes plantejats en la trama. A més, les tres protagonistes són adolescents (en el cas d'*Ensayo...* finalitza a l'adulthood emergent) i pensem que hi hauria menys distància amb l'alumnat lector per a una possible identificació.

Quant a la forma, les tres mostres presenten estils i tècniques variats, més accessibles i atractius per a les edats més joves els dibuixos àgils i colorits de *Llamadme...* i *Ensayo...*, que fins i tot este últim recorda a l'efecte dels bolígrafs de color. Però el dibuix de *Diana & Charlie* potser exigeix més concentració per l'elecció cromàtica i el traç, i per això es recomanaria en cursos o nivells més elevats. Tot i això, la totalitat de les mostres ens aporten mitjançant l'expressió facial el sentiment de rebuig o d'odi, així com el d'eufòria o amor en les diferents situacions, i fins i tot s'aconsegueix l'humor en el cas d'*Ensayo...* A més, és molt important en estos casos la creació de personatges pel seu punt de vista i aportació en relació amb el text (Duran, p. 235).

Finalment, si concretem a nivell didàctic, i seguim les directrius de Rovira-Collado (pp. 12-14), podem fixar-nos en els elements materials com la tipografia, ja que en els tres casos podria ser un reclam excel·lent per la ràpida identificació amb una etapa vital com l'adolescència; això també unit al format, que sobretot a *Llamadme...* i *Ensayo...* es poden treballar a l'aula de manera independent per capítols o tota la trama completa; i pel que fa als elements paratextuals, ens interessa el nombre de pàgines per recomanar al nivell adequat. Al llarg de la lectura de les tres obres les possibilitats didàctiques són clares, perquè faciliten la construcció de significat i aporten altres sensacions que poden ser comunes a

l'adolescència i que permeten la identificació amb l'alumnat, siga *trans* o no. La importància d'aquesta selecció és que, a més de la qualitat artística, reuneix totes les característiques per ser gaudida per un destinatari doble, potser pel gènere o subgènere (autobiogràfica excepte el cas de *Diana & Charlie*) o per la finalitat d'instrucció i empatia que reclama.

4. CONCLUSIONS

Cada experiència *trans* és diferent en cada context i en cada persona: pot ser un procés més tràgic i dolorós o, altrament, amb més facilitats i una visió no tan negativa. El còmic és un bon vehicle per representar gràficament tot aquest procés, i ens trasllada a situacions com l'elecció de l'expressió de gènere d'una persona, la construcció de la seua identitat, així com tots els obstacles o èxits del camí (disfòria i eufòria de gènere, tractaments, inseguretats, discriminació...). És convenient que tota experiència es faça conèixer per evitar, precisament, la discriminació per una possible desinformació.

D'altra banda, encara que les darreres generacions, especialment la població masculina, reproduisca més els discursos d'odi o prejudicis que es creien gairebé eradicats, els avanços legals a l'Estat espanyol asseguren el reconeixement i la protecció dels drets de les persones LGTBIQ+, en general, i especialment *trans**. Mostrar esta realitat a les aules permet desconstruir el currículum i resignificar continguts, de manera transversal a totes les assignatures, amb representació de tota la diversitat existent a la nostra societat.

Si el còmic permet una representació explícita de qüestions com l'expressió i la identitat de gènere, és un mitjà idoni –igual que atractiu– a l'aula de Llengua

i Literatura per donar a conèixer diferents situacions alhora que s'adquireixen competències com la literària. A més, es poden presentar activitats com, per exemple, les pràctiques de lectura de Britzman o similars, en què el subjecte plantege interrogants que l'obliguen a la implicació, amb comprensió i empatia, de situacions discriminatòries.

Així mateix, el mercat del còmic permet actualment un ventall variat perquè l'equip docent pugui generar un cànon variat de lectures que promoguen la diversitat de gènere. En el nostre cas, es tracta d'un corpus inclusiu, amb una perspectiva variada de la realitat de les persones *trans** i amb una clara mostra dels condicionants pels quals han de passar en diferents etapes vitals, especialment l'adolescència. Són mostres fidels i versemblants pel gènere i la tècnica gràfica que ha escollit la seua autoria.

Per tant, la nostra selecció permet conèixer diferents situacions en diferents processos de transició de personatges adolescents. A les tres obres els autors i autores parlen amb la seua pròpia veu o està documentada per algun testimoni molt proper, per això és rellevant posar el focus en les emocions o sensacions representades; així com intentar no modificar o elidir certes escenes per por de la duresa de les paraules o de la il·lustració, perquè la lectura ha de generar una postura empàtica, alhora que instructiva, i en aquest cas partir de l'objectiu fonamental de visibilitzar un col·lectiu. De la mateixa manera, per això són un corpus recomanable per formar part del cànon d'aula del personal docent de Secundària i Batxillerat, tenint en compte també la importància d'este mitjà gràfic per a l'alfabetització verboicònica i multimodal.

No obstant això, convé també comentar que amb l'excepció d'*Ensayo de la vida real*, que és d'origen xilè i el castellà és la llengua original de publicació, no

s'han trobat traduccions al català de les altres dos obres, amb idiomes originals diferents al castellà. Això limita la introducció d'aquests materials a l'aula específica de Valencià: Llengua i Literatura, o la possibilitat de garantir materials en la nostra llengua a la resta d'assignatures impartides al País Valencià, en el nostre cas. El moment en què escrivim este treball no hem trobat eixes traduccions a la nostra llengua.

Finalment, podem concloure amb l'afirmació, una vegada més, de la importància de mostrar referents positius, com estos casos individuals –i de tota la diversitat existent al col·lectiu– per a una societat que segueix estigmatitzant, banalitzant i reduint a una sola representació les persones *trans**.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bernabé, M. & Estrada Rangil, O. (2019). *501 Mangas que leer en español*. Norma Editorial.
- Bowkett y Hitchman (2016). *La utilización del cómic para mejorar la expresión oral, la lectura y la escritura*. Morata.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía *queer*? O, no leas tan recto. *Revista de Educación* (9), 13-34. https://fh.mdj.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897/1836.
- Butler, J. (2010, 3a impressió). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós (1997, 1a edic.).
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Colomer, T. (dir.) et al. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Duran, T. (2009). Eines per a l'anàlisi de la Il·lustració. *Caplletra*, (56, primavera), 219-236. <https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/4764/10443>.
- Giner, A. y Ballester-Roca, J. (2023). Las estrategias del cómic juvenil actual como instrumento para las pedagogías *queer*. Análisis de tres muestras para el aula de 1º y 2º de ESO. En F. Rodrigo; J. Méndez y D. Fajkišová. (coords.), *Enseñar*

- con el cómic. *Investigación y aplicaciones* (cap. 9, pp. 130-150). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/2795>.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1), 1-14. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753.
- Junquera, N. (30 de juny de 2024). Una de cada dos personas LGTBIQ ha sufrido algún tipo de agresión en el último año. *El País*. <https://elpais.com/espana/2024-06-30/una-de-cada-dos-personas-lgtbiq-ha-sufrido-algun-tipo-de-agresion-en-el-ultimo-ano.html>.
- López Trujillo, N. y Maqueda, A. (7 de desembre de 2020, actualitzat l'1 de desembre de 2022). Leyes trans autonómicas: así regulan ya varias CCAA la autodeterminación de género. *Newtral*. <https://www.newtral.es/ley-trans-ccaa-autodeterminacion-genero/20201207/>.
- Matly, M. (2020). *La función del cómic*. ACyT Ediciones.
- Missé, M. (2022). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales (2018, 1a edició).
- Núñez Vidal, E. (2002). Transsexualisme, transgenerisme i sistemes de gènere. En Guasch, Ò. (coord.). *Sociologia de la sexualitat: una aproximació a la diversitat sexual*. Pòrtic, 123-139.
- Platero, R. L. y Gómez Ceto, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Talasa.
- Plummer, J. (2023). Queer Superhero History: The First Trans Characters in Comics. *Bookriot*: <https://bookriot.com/first-trans-characters-in-comics/>.
- Preciado, P. B. (2016). *Manifiesto contrasexual*. Anagrama (2000, 1a edició).
- Rovira-Collado, J. (2017). Canon artístico y criterios de selección de historietas: las propuestas de Unicómic. *Umbral. Literatura para Infancia, Adolescencia y Juventud* (n. 12, Any 3), 3- 19. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/104553>.
- Rude, M. (2015). The Complete History of Transgender Characters in American Comic Books. *Autostraddle*: <https://www.autostraddle.com/the-complete-history-of-transgender-characters-in-american-comic-books-316126/?all=1>
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Tofiño, I. (2006). ¿Un libro homófobo? ¡Que lo lea Rita! *Educación y biblioteca* (n. 152, Any 18), 83-88. <https://gredos.usal.es/handle/10366/119242>.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, São Paulo (41), 1527-1540. <https://www.scielo.br/j/ep/a/hCmYSJW8p36SRFZVR9rbbjC/?format=pdf&lang=es>.

- **Legislació:**

Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. No. 65.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-5585>.

Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. No. 167. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-11589>.

Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas *trans* y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. No. 51.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-5366>.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. No. 340.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>.

- **Còmics:**

Castro, Catherine i Zuttion, Quentin (2019) *Llamadme Nathan*. Astiberri.

Ericson, Elias (2021) *Diana & Charlie*. Astiberri.

Paulette, Alexa i Peña, Rebeca (2022) *Ensayo de la vida real*. Liana.

MALDITA ALEJANDRA D'ANA MÜSHELL: UNA PROPOSTA
DIDÀCTICA PER A TREBALLAR LA POESIA HISPANOAMERICANA
A TRAVÉS DE LES BIOGRAFIES GRÀFIQUES LITERÀRIES

ELENA TORRES SOLER

SEBASTIÁN MIRAS

MÓNICA RUIZ-BAÑULS

Universitat d'Alacant

1. INTRODUCCIÓ

Les biografies gràfiques literàries s'han consolidat en els últims anys com un gènere de còmic amb una presència creixent, també dins la producció espanyola i hispanoamericana (Miras i Rovira-Collado, 2021). Aquestes obres permeten acostar-se a la vida d'autors i autores literaris, i subratllen la influència que les seues experiències vitals tenen en el seu procés creatiu. La representació de successos històrics concrets està acompanyada per l'exploració de les relacions dels autors amb figures significatives del seu temps, com també per la inclusió de fragments de les seues obres literàries i múltiples intertextualitats.

Les biografies gràfiques literàries permeten així una doble possibilitat de lectura: poden utilitzar-se com una eina per introduir l'autor o l'autora en un context d'ensenyament, però també afavoreixen un acostament partint d'un coneixement més profund de l'escriptor o l'escriptora, i accedir, en conseqüència,

a una comprensió més rica dels elements inclosos en la biografia pel guionista i l'il·lustrador. Aquest capítol analitza una biografia gràfica dedicada a Alejandra Pizarnik, editada a final del 2022 per Lumen: *Maldita Alejandra*, d'Ana Müshell. Amb la convicció que aquestes obres afavoreixen una nova manera d'educació literària, allunyada del tradicional model d'ensenyament de la història de la literatura, les pàgines que segueixen analitzaran aquesta biografia gràfica i, alhora, presentaran algunes possibilitats didàctiques per a promoure la lectura de la poeta argentina.

La poesia és certament un dels gèneres literaris menys treballats a l'aula, encara que, com ha assenyalat l'escriptora mexicana María Baranda, “está ahí desde hace mucho, desde siempre, desde que se crearon los sonidos. También el pájaro. Se trata entonces de algo que ha permanecido en el tiempo. Como si fuera la entrada a un sitio y pudiéramos asomarnos y ver y escuchar los primeros cantos, los primeros arrullos que se reciben desde la infancia” (2012, p. 11). A través dels versos fomentem les dimensions comunicatives, lingüístiques, lúdiques, culturals i socials, totes fonamentals per a aconseguir i desplegar el desenvolupament integral de l'alumnat. Cal apropar la poesia a les aules, i derrocar, com ha subratllat García Faet en el seu recent assaig sobre el fet poètic, aquella voluntat de fixar quina és la interpretació correcta d'una obra o altra. Això porta l'autora a un altre punt: la fantasia. Perquè “la poesía es un sueño diurno, ensoñaciones. La poesía es un conocimiento de fantasía; fantasía en el sentido más llano: no fantasía versus realidad, sino fantasía y realidad: mundo y deseo” (2024, p. 37).

2. BIOGRAFIES GRÀFIQUES LITERÀRIES: UNA PORTA A LA POESIA HISPANOAMERICANA A L'AULA

2.1. Redefinir el cànon literari a l'aula: una mirada transatlàntica

Un element essencial en la formació literària és, evidentment, el corpus de textos que cal emprar. Després de la polèmica suscitada per la concepció del cànon de Bloom (2014) i la seua respectiva selecció de lectures, el debat al voltant del corpus de textos s'estén també en l'àmbit de l'ensenyament de la literatura. Quines obres han d'incloure's en la formació dels lectors del segle XXI? Podem parlar de cànon en l'àmbit de l'educació literària? Què o qui determina aquest cànon?

Des que el marc legislatiu (Reial Decret 157/2022, d'1 de març) posara l'accent en el “desenvolupament i enriquiment de la consciència intercultural de l'alumnat” (p. 81), es fa necessària una redefinició del cànon de lectures que incloga necessàriament les obres escrites i dibuixades a l'altre costat de l'Atlàntic. Tanmateix, com ha assenyalat María Bermúdez en diversos treballs (2010, 2014, 2018), l'objectiu d'una educació literària intercultural no resideix únicament en el text literari, sinó en la creació d'un lector multicultural. Encara que l'àmplia oferta disponible en els catàlegs de lectura actuals representa una certa moda en la qual no sempre prima la qualitat literària i artística, en realitat proposar una educació literària intercultural implica “indagar en las estrategias de mediación y en los criterios de selección, mucho más que en la anécdota multicultural de los argumentos” (Ezpeleta, 2013, p. 379).

Per tot això, considerem que “la didáctica de la literatura puede desempeñar un papel esencial en la construcción del diálogo intercultural desde un corpus de

lecturas necesariamente diverso” (Ibarra, 2008, p. 337). Com assenyalen Encabo *et al.*, “la hibridación y la sociedad pos-moderna nos obliga a hablar de la imperante necesidad de una pluralidad de voces y de una diversidad de imaginarios en la formación literaria de nuestro alumnado” (2019, p. 207). Redescobrir a través dels textos nous territoris possibles de la lectura no solament és una estratègia didàctica “capaz de disolver las contradicciones que nos plantean los métodos historicistas o las literaturas nacionales, de estrechas miras, sino un imperativo ético en esta sociedad que vislumbramos en el horizonte y que nos ha tocado vivir” (García i Martos, 2021, p. 200).

En definitiva, considerem que la inclusió en el cànon de lectures escolars d’obres que recreen imaginariis culturals i literaris transatlàntics serà una aposta essencial per al desenvolupament de la “conciencia intercultural del alumnado” reclamada en el nou disseny curricular. Al nostre parer, resulta imprescindible que els xiquets i els joves espanyols coneguen les principals obres literàries d’Amèrica Llatina i no únicament els clàssics de filiació europea per a ampliar els seus horitzons lectors. No solament la unitat idiomàtica justifica el nostre plantejament, sinó també la necessitat de formar lectors que dissenyen i entenguen des d’un altre lloc una literatura que creix i s’expandeix a escala internacional i que proporciona una mirada crítica que completa la seua formació literària i humanística. Només des d’una mirada plural, “la enseñanza de la literatura abandonará el techo académico y desempeñará un protagonismo esencial en la construcción del diálogo intercultural desde un corpus de lecturas necesariamente diverso que abarca múltiples imaginarios en un mundo multicultural” (Ibarra i Ballester, 2018, p. 37).

2.2. Alejandra Pizarnik: una porta a la poesia hispanoamericana a l'aula

Flora Pizarnik —el seu nom real— va nèixer el 29 d'abril de 1936 i va ser la segona filla de dos immigrants jueus de Rovno que havien arribat a l'Argentina tres anys abans del seu naixement. Al llarg de la seua vida li van donar diversos noms: Buma en la infància; Blímele en l'escola jueva; Flora en la seua joventut argentina; Sasha en les fantasies russes, i, finalment, Alejandra era el nom que posseïa en la seua escriptura: “Alejandra en sus transgresiones, Alejandra en sus voces. Alejandra Pizarnik risueña, contradictoria, deliciosa, terrorífica, humana, extravagante, vulnerable, fatal. He aquí al bichito, al hermoso bicho” (Suárez, 1997, p. 24).

Pizarnik lluitava amb ella mateixa tractant d'assimilar que el seu “jo” de la infància ja no existia, ja no era ella, i que el “jo” que intentava ser mai arribaria. En Maldita Alejandra s'aborda aquesta qüestió, ja que és de gran importància per a entendre la seua literatura, per a comprendre el patiment de Pizarnik pel desig de trobar-se a si mateix:

Es cierto que la pequeña de las Pizarnik creció siendo muchas Alejandras a un tiempo: Flora, Buma, Blímele, Sasha, Alejandra. Múltiples nombres para sus múltiples yoes, herramientas de supervivencia en ese destino que con su propia lírica imponía. Es constante en su literatura el goteo de esa idea intrusiva, de esas preguntas: ¿quién soy? ¿Cómo me llamo? ¿Cuántas niñas hay dentro de mí? (Müshell, 2022, p. 25).

Amb aquesta explosió de sentiments respecte al seu “jo”, la nostra autora publica el seu primer llibre, *La tierra más ajena* (1955) —obra que més tard va rebutjar—, sota el nom d'Alejandra Pizarnik. Anys més tard, el 1960, els desitjos

de Pizarnik de viatjar a París es farien realitat; allí passaria quatre anys on la seua educació i vocació adquiririen una importància fonamental. Després de diversos esdeveniments durant aquests anys, com el seu retorn a Buenos Aires, els seus viatges a Nova York i de nou a París, experimentaria una profunda sèrie de crisis personals. Així, començarien els intents de suïcidi: “Her first suicide attempt in 1970 was followed by others, and she was hospitalized several times in the psychiatric ward of Hospital Pirovano” (Aira, 1998, p. 2). Certament, la poeta argentina era una persona que vivia en ple contacte amb el dolor, l’angoixa i l’ansietat, “siempre bajo la duda existencial de un mundo que consideraba ajeno o en el cual ella se sentía desterrada” (Vázquez Hernández, 2019, p. 357). Alejandra Pizarnik moriria l’any 1972 amb trenta-sis anys a causa d’una sobredosi de pastilles: el suïcidi que tant semblava anhelar en la seua literatura, finalment va arribar.

Pel que fa a la seua producció literària, podem trobar edicions que aparenten ser l’obra completa. No obstant això, “se observa en las publicaciones que de vez en cuando se hacen de su obra y diarios, diferencias y mutilaciones en ellas” (Torres, 2004, p. 3). Alguns estudiosos assenyalen que el seu diari va ser manipulat per la seua família, ja que hi trobàvem els textos d’Alejandra que mostraven la seua bisexualitat, i no podien permetre que el públic s’assabentara de les seues passions i dels seus escrits eròtics. Amb tot això, el que ens sorprén de l’obra que conservem de Pizarnik és, sens dubte, l’absència completa de referències externes: “sus paisajes son mentales, abstractos, no remiten más que a la fantasía de Pizarnik, a su mundo interior, a sus visiones oníricas” (Dobry, 2004, p. 33).

Per exemple, en la poesia que va escriure durant la seua estada a París, no detectem cap indici del seu temps allí, ni tan sols el nom d'algun carrer o d'algun cafè. Únicament s'observa el seu pas per la ciutat parisenca a través de les dedicatòries a altres escriptors, com Julio Cortázar, amb qui va mantenir una gran relació durant aquell període. És per això que “Pizarnik no parece haber encontrado en el mundo ningún objeto más fascinante que Pizarnik o, mejor dicho, que las diversas representaciones de Alejandra que aparecen en sus poemas” (Dobry, 2004, p. 33).

En la seua obra, Alejandra Pizarnik s'enfronta al llenguatge, busca desesperadament les paraules que li permeten expressar la realitat que ella no és capaç de descriure: “Esta tensión metapoética, obsesiva al mismo tiempo, recorre toda su obra: trascender, remontar la vida desde el cuerpo del poema hasta el punto de caer, consciente o inconscientemente, en la mágica ‘confusión de lo real con lo poético’” (Suárez, 1997, p. 24). Paradoxalment, la precisió que presenten els poemes de l'autora argentina pel que fa a la forma l'allunya del surrealisme. És cert que el contingut és surrealista, però la construcció del poema no ho és, ja que Pizarnik “renuncia a los largos desarrollos, a las digresiones documentales del discurrir onírico de los surrealistas” (Dobry, 2004, p. 36).

A més, cal assenyalar que el contingut dels seus poemes està habitualment acompanyat d'un to juganer, ja que, per a Pizarnik, l'humor i la poesia estan profundament units. A això se suma la possible varietat d'interpretacions, ja que cada lector en tindrà la seua en funció del coneixement que tinga. Pel que fa al dolor i al to humorístic que es fusionen en l'obra de l'autora, Paulina Daza ha assenyalat: “la poesía surge como una cura para la herida y luego la prosa de humor surge desde la herida” (2016, p. 213). No obstant això, després d'una

vida intentant trobar la manera de plasmar en l'escriptura allò que no podia trobar en la realitat, l'humor acabà sucumbint davant el dolor.

3. LA TENSIÓ ENTRE BIOGRAFIA I AUTOBIOGRAFIA EN MALDITA ALEJANDRA

Si ens centrem en el llibre que ocupa aquest treball, *Maldita Alejandra*, cal parlar del gènere amb el qual treballem. Allò que ens crida l'atenció d'aquesta obra no és només la brutal bellesa que desprèn, sinó que el que en un principi sembla ser una biografia d'Alejandra Pizarnik és també, alhora, una autobiografia de l'autora, Ana Müshell. Per començar, i seguint les paraules de M^a Teresa del Olmo (2015, p. 27), “estos dos géneros son inseparables, como tales, por una parte, y por la condición de rasgo genérico que lo autobiográfico tiene en la biografía”. Però abans de continuar, cal donar una definició a aquests termes.

En primer lloc, podem dividir la biografia en dos tipus: biografia literària i biografia acadèmica. La primera és un text ple de realisme i versemblança, però no hem d'oblidar que poden donar-se algunes llicències fantàstiques; cal tenir en compte que la biografia no ha de ser necessàriament lineal. D'altra banda, la biografia acadèmica se situa dins del gènere assagístic i té com a objectiu organitzar dades per abordar amb més profunditat els autors i les seues respectives obres. A més, l'autobiografia podria definir-se com un “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (Lejeune, 2001, p. 9). En definitiva, tant la biografia com l'autobiografia poden servir d'una gran ajuda a l'hora d'aproximar la visió personal dels autors i autores a l'alumnat.

Per la seua part, María Teresa del Olmo assenyala tres dimensions quant a la presència de l'element autobiogràfic dins la biografia. En primer lloc, en l'elecció del gènere i del personatge per part de l'autor; en segon lloc, en la presència explícita en alguns comentaris o aportacions, experiències personals, etc.; finalment, en el personatge s'observa el reflex de la seua vida, personalitat i preocupacions, ja siga de forma implícita o mitjançant arguments. A més, la biografia té un origen relacionat amb la formació moral i la conducta, i, sobretot, amb l'educació a partir de la història. No obstant això, l'evolució d'aquest gènere al llarg dels anys dona un gir amb l'arribada del segle XX, ja que es veu obligat a tenir en compte les transformacions de la identitat del subjecte, perquè “resultan de su factible proyección en los medios de comunicación y del falseamiento que las posibilidades de autoproyección selectiva e idealizada en las redes y páginas de internet le ofrecen” (Del Olmo, 2015, p. 90).

D'altra banda, l'autobiografia sembla dependre de fets potencialment reals i verificables d'una forma menys clara que la ficció. Segons Paul de Man, l'autobiografia “puede contener numerosos sueños y fantasmas, pero estas desviaciones de la realidad están enclavadas en un sujeto cuya identidad viene definida por la incontestable legibilidad de su nombre propio” (1991, p. 113).

4. UNA POETA ENTRE LES BIOGRAFIES GRÀFIQUES D'ESCRITORS HISPANOAMERICANS

No hem d'oblidar que *Maldita Alejandra* també és una narració gràfica, per la qual cosa cal indagar en aquest mitjà. Tant la narrativa gràfica com el còmic, el manga, el tebeo o, fins i tot, la historieta estan inclosos en el concepte de novè art; tanmateix, “existen tantas posibilidades y aproximaciones que nos

encontramos con disparidad de definiciones” (Miras y Rovira-Collado, 2021, p. 190). És per aquest motiu que Thierry Groensteen (2007) va arribar a denominar-lo com “the impossible definition”. Tot i això, la narrativa gràfica podria definir-se com “el uso de imágenes y texto en conjunto para contar una historia o transmitir un mensaje” (González *et al.*, 2022, p. 31). Es tracta d’un tipus de llibre amb un nou valor artístic, ja que no és una obra en què tan sols es plasmen un cúmul d’imatges inconnexes; encara que en aquest tipus de llibres la il·lustració és un element imprescindible, també ha d’aparèixer un caràcter literari, ja siga narratiu o líric —en el cas de *Maldita Alejandra*, veurem que apareixen els dos tipus—. Per això, la narració gràfica no deixa de ser un producte estètic i, si es vol, didàctic, perquè “narra historias o nos transmite emociones, pero también constituye un material ideal para formar lectores competentes, capaces de enfrentarse a obras complejas” (Hoster i Gómez, 2013, p. 66).

En la narració gràfica, l’element principal de la història és la imatge, com ja hem dit, mentre que el text no sempre és imprescindible. No obstant això, un bon percentatge d’aquestes obres s’elaboren des de l’àmbit de la filologia i de l’estudi sobre la formació lectora.

Una característica fonamental d’aquest tipus de llibres és que les il·lustracions que apareixen ajuden a expressar el que no mostren les paraules, és a dir, les imatges també recullen una càrrega narrativa i transmeten idees complexes per a l’alumnat (Painter *et al.*, 2012). Això es deu al fet que les imatges modelen el món ficcional, i a través d’aquestes entenem l’ambient i l’entorn que narren o, fins i tot, podem posar rostre als personatges que hi apareixen. Per tant, les narracions gràfiques no solament són obres d’art per l’evident bellesa que desprenen amb les il·lustracions, sinó que són llibres als quals qualsevol lector

pot accedir, ja siguin adults amb una competència lectora suficientment desenvolupada o joves que encara estan treballant aquesta competència.

Mitjançant la fusió del còmic amb la literatura s'obrirà la possibilitat de desenvolupar l'hàbit lector del nostre alumnat en totes les etapes educatives. I si, a més, en aquests llibres tan visuals s'introdueix i es treballa la literatura hispanoamericana, podrem maquetar una proposta en què es palpiten els continguts literaris específics i es redefinisca un canó de lectures que amplie l'horitzó i introduïska obres d'Amèrica Llatina. Així mateix, avui dia comptem amb adaptacions d'obres clàssiques que fan el text literari molt més atractiu i accessible per al nostre alumnat durant el desenvolupament de la seua destresa lectora.

Cal dir, com ja s'ha assenyalat, que si ja és ben poca l'atenció que es presta als autors hispanoamericans dins el context educatiu espanyol, no veiem una excepció dins les narratives i biografies gràfiques. Per tant, el mateix mercat editorial continua invisibilitzant-les. Per això, considerem que introduir aquest gènere als joves lectors no deixa de ser un repte, ja que durant molt de temps en la història de l'educació literària ha predominat l'ensenyament de la lectura mitjançant el text escrit sense cap suplement. No obstant això, és hora d'assumir que la lectura acompanyada d'imatges cada vegada cobra més força i se'n parla més, ja que s'està demostrant que és un mètode eficaç per a iniciar els joves en la competència literària mentre que, al mateix temps, es fa que desenvolupen amor o gust per la lectura.

Així mateix, perquè l'alumnat pugui interpretar una narració gràfica, és necessari un mediador —en aquest cas, el docent— per a crear una lectura creativa que estimule aquest procés del codi visual i verbal. Segons Hoster i

Gómez, “los parámetros de la lectura tradicional de narraciones literarias no son adecuados para estos textos porque ofrecen diferentes niveles de lectura, así como un enorme potencial en la articulación de mundos polifónicos y en los registros de la narración” (2013, p. 74). Per tant, si volem motivar l’alumnat, hem d’evitar el camí tradicional i guiar-lo a través d’aquest gènere literari en què es barregen la imatge i el text: “palabra e imagen construyen para el lector espacios, personajes y ambientes en un código compartido que solo es posible en estas obras; la narración progresa de una forma natural gracias al doble código” (Hoster i Gómez, 2013, p. 74).

Quant a la funció que exerceix la relació entre text i imatge, González *et al.* (2022, p. 31) suggereixen que poden donar-se tres situacions diferents: en primer lloc, la il·lustrativa, en què la imatge es presenta com a decoració i no ofereix més informació important; en segon lloc, de manera expositiva, ja que ací la imatge és una part imprescindible del text i aporta informació que permet entendre les descripcions sobre el text; per últim, la forma argumentativa, en la qual la imatge complementa la informació que apareix en el text donada per l’autor.

Ara bé, tornant a *Maldita Alejandra* d’Ana Müshell, cal preguntar-se: és, aleshores, aquest llibre una biografia, una autobiografia o una novel·la gràfica? Sembla tractar-se d’un volum que ho conté tot. D’una banda, és una narració gràfica, ja que combina el text amb les imatges per transmetre una història; a més, intuïm a priori que és una biografia gràfica sobre Alejandra Pizarnik; no obstant això, com ja hem assenyalat anteriorment, en endinsar-nos en la lectura descobrim que en realitat és una autobiografia de Müshell, perquè el que realment ocorre és que l’autora comparteix amb nosaltres les seues vivències i el

dolor pel qual està passant mentre, ahora, recorre a la vida de Pizarnik, que acompanya la seua pròpia pas a pas.

Així, doncs, sembla forçat afirmar que es tracta d'una biografia gràfica d'Alejandra Pizarnik, però, ahora, seria erroni dir que no ho és. Aquesta obra combina la vida d'Ana Müshell amb la de la poeta argentina, i ho fa de manera detallada. Per aquest motiu, considerem que sí que és una biografia gràfica sobre Pizarnik, però que no és tan sols això, sinó que es tracta d'alguna cosa que va més enllà de representar la vida de l'autora: també expressa els sentiments i el dolor emocional que va patir no solament l'escriptora argentina, sinó també la mateixa Müshell i qualsevol lector que s'acoste a aquest volum. Desgraciadament, moltes persones podrien veure's reflectides en el contingut d'aquest llibre. Tot i mantenir-se en un límit que per moments sembla estendre's sobre diferents mitjans i gèneres, considerem que podríem denominar *Maldita Alejandra* amb allò que López-Viñas *et al.* (2022, p. 23) anomenen “biografía gráfica literaria”.

Aquest tipus de biografies gràfiques són en si un subgènere dins les narratives gràfiques en què el lector, en teoria, està capacitat per a captar la intertextualitat de l'obra: “Estas exigencias, y su definitoria pretensión biográfica, nos sitúa ante un subgénero realista, que busca la verosimilitud en sus páginas. Sin embargo, la sujeción de las biografías gráficas literarias a la realidad no impide que incorporen en ocasiones elementos fantásticos, o que existan licencias poéticas” (López-Viñas *et al.*, 2022, p. 24).

Cal matisar que les biografies gràfiques no estan pensades per a lectors especialistes en el tema que cal tractar, sinó que més aviat el seu objectiu és la divulgació mitjançant un mètode més atractiu per als joves a través de la fusió entre imatge i text. Això no significa que els autors manquen de coneixements

sobre el tema, tot el contrari. De fet, molts d'aquests volums inclouen al final la bibliografia amb la qual van treballar per documentar-se abans d'endinsar-se en la creació de la biografia gràfica. Per exemple, la mateixa Ana Müshell n'inclou una en *Maldita Alejandra*.

Els autors de biografies gràfiques no només s'informen quant al contingut que van a bolcar en el text, sinó que “los ilustradores se sirven de material fotográfico y audiovisual para representar los personajes y escenarios de la obra” (Miras y Rovira-Collado, 2021, p. 201). Sabent això, podem assumir que aquestes obres no són entreteniments il·lustrats, sinó que hi ha un gran treball darrere d'elles i poden ser de gran utilitat per a la formació literària dels joves lectors. A més, les biografies centrades en personatges literaris, com és el cas que tractem, són sempre obres secundàries respecte dels textos literaris originals dels mateixos autors que són l'objectiu principal de la lectura. En aquest sentit, Miras i Rovira-Collado assenyalen que “no son en ningún caso un tratado académico ni un análisis filológico, como sí pueden ser las biografías que han servido de fuentes a estas obras” (2021, p. 202).

4.1. Explotació didàctica

A continuació, procedim a presentar la proposta didàctica que s'ha dissenyat per a introduir l'alumnat de 4t d'ESO en la figura d'Alejandra Pizarnik a través de la novel·la gràfica de caràcter biogràfic d'Ana Müshell, *Maldita Alejandra*. Hem dividit la proposta en activitats de prelectura, durant la lectura i postlectura, ja que considerem que és necessari realitzar uns exercicis inicials abans de començar a treballar amb el llibre per a activar els coneixements previs i, així, establir una base sòlida sobre allò que llegiran. D'altra banda, les activitats plantejades durant la lectura permetran a l'alumnat captar i entendre les

intertextualitats literàries que descobriran en les pàgines de *Maldita Alejandra* en relació amb les obres principals de la poeta argentina. Finalment, les activitats que es duran a terme després de la lectura se centraran en el desenvolupament de la creativitat de l'alumnat, ja que disposaran de certa llibertat en aquesta part.

Abans de començar amb les activitats, hem d'exposar els objectius que esperem assolir amb aquesta proposta didàctica: el primer i principal objectiu és familiaritzar l'alumnat amb l'obra i la figura d'Alejandra Pizarnik, i permetre-li conèixer i apreciar el seu estil poètic, les seues temàtiques recurrents i la seua gran importància dins la literatura en la nostra llengua. En segon lloc, desenvolupar la comprensió lectora, ja que a través de la lectura de *Maldita Alejandra* l'alumnat podrà practicar habilitats de lectura i comprensió, analitzar el text, identificar-hi elements literaris i extraure'n idees. En tercer lloc, fomentar l'expressió creativa, és a dir, mitjançant activitats com la creació de collages poètics, es busca impulsar l'expressió creativa de l'alumnat, convidar-lo a explorar la seua veu i experimentar amb el llenguatge poètic. En quart lloc, promoure la reflexió sobre temes existencials i socials, ja que l'obra de Pizarnik aborda temes complicats, profunds i, sobretot, universals, com ara la mort, la solitud i la identitat. Finalment, despertar l'interés per la literatura en l'alumnat, oferir-li una experiència enriquidora i motivadora que li permeta apreciar la importància de la creativitat i l'expressió artística.

Es començarà amb les activitats de prelectura. Allò ideal seria que l'alumnat tinguera un coneixement base sobre el context històric, social i cultural d'Alejandra Pizarnik per a comprendre els entorns en què es movia l'autora i, així, entendre la seua poesia. La veritat és que la poeta va viure en un context intens i complex: en els anys 50 i 60 coexistien diversos corrents artístics i

moviments literaris que buscaven trencar amb les tradicions i els motles establits, entre els quals hi ha el surrealisme, l'existencialisme i el boom llatinoamericà. A més, Pizarnik va fer front a diversos desafiaments personals i socials durant la seua vida, atés que va lluitar contra les expectatives de gènere i les normes socials que limitaven la seua llibertat i creativitat. També va haver de lidiar amb problemes de salut mental i addiccions, i es va relacionar amb diversos cercles intel·lectuals i artístics que van influir en la seua vida i obra. Tot això va influir significativament en la seua obra, i per aquest motiu l'alumnat ha de conèixer aquestes dades per a entendre la seua poesia.

Per a fer-ho, introduïrem la primera sessió amb la presentació de l'autora i explicarem que li dedicarem unes quantes sessions i que, a més, llegirem *Maldita Alejandra*. Després d'això, els preguntarem què saben sobre Alejandra Pizarnik. Atés que el més probable és que no sàprien molt sobre ella o directament no tinguen cap dada relacionada amb la seua obra o la seua vida a causa de la poca profunditat amb què es tracta els autors hispanoamericans —i especialment les autores—, proposarem a l'alumnat una sèrie de preguntes com les següents: en quin país va nàixer Alejandra Pizarnik? Quins gèneres literaris va cultivar? Quins corrents artístics i literaris van sorgir a l'Argentina i Llatinoamèrica en els anys 50 i 60? Quins problemes personals va tenir Alejandra Pizarnik al llarg de la seua vida? Quins elements destaquen en la poesia de Pizarnik?

A mesura que l'alumnat responga les preguntes i comprovem entre tots els errors i els encerts, explicarem i les respondrem una per una, i ens assegurarem que l'alumnat comprén i assimila la nova informació que està rebent. Una vegada explicat el context històric, social i cultural de Pizarnik, reproduïrem en YouTube la cançó Pizarnik del raper Rees

(<https://www.youtube.com/watch?v=M2wbBETrQic>) amb l'objectiu d'introduir-lo un poc més en l'estil de l'autora argentina mitjançant un gènere musical amb el qual poden estar familiaritzats, com és en aquest cas el rap. No es tracta d'una cançó que parli de la poeta o de la seua obra, però presenta un estil i una temàtica molt similars als de l'autora, i és una cançó en honor seu. Quan finalitzem l'escolta, comentarem algunes de les frases que Rees canta en la seua cançó perquè els estudiants expressen què els fa sentir, si creuen que la lletra té un to melancòlic, trist, negatiu o, per contra, alegre, divertit i positiu. Com és evident, els recordarem que les lletres i les sensacions que ens transmeten són molt similars a allò que trobarem en la poesia d'Alejandra Pizarnik.

Algunes de les frases que podem comentar amb l'alumnat són les següents: He dejado el boli porque me dolía escribir / cuando estás tan roto solo se quiere dormir, pero es tan pesado respirar y ni vivir [...] / pensando en qué motivos tengo para no morir, ¿y ahora qué me queda y ahora yo quién soy? / solo sin mi rima y sin saber dónde voy. Per ara, ens quedarem tan sols amb els sentiments que ens desperten aquests versos i deixarem per a més endavant la comparació amb alguns dels poemes de Pizarnik. Per a les activitats de prelectura que acabem d'explicar, tan sols necessitarem una sessió.

Quant a les activitats durant la lectura, quan portem el llibre ben avançat com per a comprendre qui és la narradora i la forma en què està estructurat, llegirem alguns fragments a classe i proposarem als nostres estudiants que, per grups, analitzen els personatges de la novel·la gràfica. Els preguntarem com es desenvolupen aquests al llarg de la novel·la i com es relacionen entre si. En altres paraules, els animarem a fer comparacions entre els dos personatges principals de la novel·la: Ana Müshell i Alejandra Pizarnik. Per a fer-ho, hauran de parlar i

debatre entre ells per a arribar a un acord i emplenar una taula amb les diferències que presenten les dues autores. Una vegada finalitzades les taules, farem una posada en comú de quines són les diferències i les semblances que hem determinat per a veure si l'alumnat ha coincidit i té una visió similar sobre el que es narra en *Maldita Alejandra*. Després d'aquesta activitat, l'alumnat tindrà una imatge mental de com són les nostres dues protagonistes i podrà comprendre millor l'obra.

Després de la posada en comú, podem passar a realitzar altra activitat. En aquest cas, hem decidit que, durant la lectura de l'obra d'Ana Müshell que estem treballant i que els/les alumnes llegiran a casa, a excepció d'alguns capítols que llegirem entre tots a l'aula, utilitzarem diverses sessions en què portarem a classe poemes de la mateixa Alejandra Pizarnik perquè els llegim entre tots. Així, els/les estudiants hauran d'identificar els temes principals que s'exploren en la novel·la gràfica, com per exemple, la soledat, la depressió i la identitat. A continuació, els preguntarem com creuen que aquests temes es relacionen amb la vida i l'obra de Pizarnik, i com apareixen en la seua poesia perquè participen oralment i es cree un petit debat.

Com bé hem dit anteriorment, l'autora argentina va lidiar amb una crisi d'identitat constant, de manera que quan llegim en *Maldita Alejandra* les pàgines en què s'aborda aquesta qüestió, podem proposar alguns dels poemes en els quals Pizarnik lluitava amb el seu "jo":

ahora
en esta hora inocente
yo y la que fui nos sentamos
en el umbral de mi mirada (Pizarnik, 2000, p. 113)

Insiste en tu abrazo,
redobla tu furia,
crea un espacio de injurias
entre yo y el espejo,
crea un canto de leprosa
entre yo y la que me creo (Pizarnik, 2000, p. 196)
La niña que fui
ahora en mi memoria
entre mis muertos.

De lágrimas se nutrirá mil años.
De destierro el sonido de su voz [...] (Pizarnik, 2000, p. 316)

A partir d'aquests poemes, deixarem que els/les alumnes parlen amb els seus respectius grups sobre de què tracten els poemes, què transmeten i com devia sentir-se Pizarnik. Farem el mateix amb altres temàtiques, per exemple, la mort. Recollirem alguns dels poemes de l'autora argentina que aborden aquest tema. Proposem, en primer lloc, el poema *La enamorada*, que conté els següents versos:

esta lúgubre manía de vivir
esta recóndita humorada de vivir
te arrastra alejandra no lo niegues (Pizarnik, 2000, p. 53)

Un altre poema que ens pot ser d'utilitat per a aquesta activitat és *Noche*: La muerte está lejana. No me mira / ¡Tanta vida Señor! / ¿Para qué tanta vida? (Pizarnik, 2000, p. 58). Finalment, també ens servirem d'*Adioses del verano*: Quisiera estar muerta y entrar también yo en un corazón ajeno (Pizarnik, 2000, p. 236). D'aquesta manera, analitzarem i comentarem entre tots alguns dels poemes més significatius de Pizarnik mentre llegim *Maldita Alejandra*. Aquesta activitat ens permetrà aprofundir en allò que ens conta Ana Müshell i entendre

el que ens transmet, a més de comprendre els difícils moments pels quals van passar tant l'autora argentina com l'espanyola.

Arribats en aquest punt, és necessari explicar les activitats que es realitzaran després de finalitzar la lectura. En primer lloc, començarem la primera sessió postlectura i demanarem al nostre alumnat que, a través de la plataforma Mentimeter, escriguen una paraula que represente el que és Alejandra Pizarnik per a ells, ja siga un sentiment, un adjectiu, etc. Així, crearem un núvol amb els conceptes clau i comprovarem quina visió tenen sobre l'autora.

A continuació, recordarem als estudiants la cançó que vam escoltar al principi d'aquesta proposta didàctica, *Pizarnik* de Rees, i compararem junts la lletra d'aquesta cançó amb els poemes que hem treballat de l'autora per a veure'n la relació. Després d'això, els demanarem, com a següent activitat, que creen una llista de reproducció de música que continga l'estil de la poeta que estem treballant. L'alumnat tindrà total llibertat per a aquesta activitat, ja que poden incloure cançons que tinguen aquest to fosc i melancòlic que trobem en la poesia de Pizarnik, que tracten els mateixos temes o que, simplement, els recorden algun poema en concret, sempre explicant-ne el motiu.

Potser aquesta activitat pot semblar complexa, però sens dubte no ho és, ja que en la música sovint es tracten els mateixos temes universals que en la literatura. A més de la cançó de Rees, podem oferir altres exemples que segurament coneguen. Per exemple, la cançó *Born to die* de la cantant Lana del Rey (<https://www.youtube.com/watch?v=Bag1gUxuU0g>). El títol ja és bastant suggeridor per si mateix, però si ens parem a llegir la lletra, pot evocar-nos una tristesa similar a la que sentim quan llegim Pizarnik: Why, who me, why? [...] / So choose your last words, this is the last time / 'Cause you and I, we were born

to die. Un altre suggeriment podria ser el grup The 1975, ja que en *Extracción de la piedra de locura*, Pizarnik escriu: “Habla de lo que sabes. Habla de lo que vibra en tu médula y hace luces y sombras en tu mirada, habla del dolor incesante de tus huesos, habla del vértigo, habla de tu respiración, de tu desolación, de tu traición” (2000, p. 248). The 1975, en la seua cançó *What Should I Say*, diuen: What should I say? / Tell ‘em the things that you told me / What did you say? / Tell ‘em that all the people made me / What did you say? / Tell ‘em that Ambien makes me crazy. Tant en el poema de Pizarnik com en la cançó de The 1975, l’emissor es dirigeix a si mateix, és a dir, és emissor i receptor alhora. Se suplica que parle de les coses que li han fet patir, del que realment li té el cos atrapat i que no li permet seguir amb normalitat. Així, doncs, aquest és un altre exemple perquè els/les alumnes vegem que els seus cantants favorits poden tractar temes sobre els quals Pizarnik ja va escriure anys abans; al cap i a la fi, cada persona interpreta les lletres d’una manera.

Una vegada explicats els exemples, serà el moment que, per grups, elaboren la seua llista de reproducció amb un mínim de 5 cançons per integrant, sense un màxim determinat. Podran fer-ho a través de la plataforma Spotify, però si algun alumne no té accés a aquesta aplicació, podrà simplement recopilar les cançons en un document Word amb una breu explicació de per què les ha triades i quina relació tenen amb l’autora o la seua poesia. A més, hauran d’adjuntar a la plataforma que use l’institut (per exemple, Aules) o enviar per correu electrònic al docent un document ben redactat en què s’explique l’elecció de cada cançó i la relació amb Pizarnik. Finalment, comptarem amb diverses llistes de reproducció que tots podrem gaudir, amb cançons diferents que per a l’alumnat transmeten les mateixes sensacions que llegir Pizarnik. D’aquesta manera,

comprovarem una vegada més que els/les estudiants han captat l'estil de la poeta i hauran treballat la intertextualitat, es divertiran i introduiran en l'estudi els seus cantants favorits.

Per a finalitzar, dedicarem dues sessions a l'última activitat que realitzarem, que serà crear un collage sobre Alejandra Pizarnik. Pot ser fet a mà sobre una cartolina o de forma virtual, segons preferisca l'alumnat, i es farà novament per grups. En aquesta presentació visual haurà de veure's reflectida la comprensió de la vida i l'obra de l'autora, incloent-hi imatges, cites de la novel·la gràfica o de la mateixa poesia de la poeta, o qualsevol altre element que consideren important.

5. CONCLUSIONS

Si ja en les explicacions de la literatura peninsular solen aparéixer poques dones escriptores, és de suposar que, quan s'aborda la literatura llatinoamericana, les autores queden completament excloses, amb tan sols unes poques excepcions. És per aquest motiu que ens vam decidir a presentar aquesta biografia gràfica i a dissenyar una proposta didàctica sobre Alejandra Pizarnik, autora argentina del segle XX amb un gran pes en la poesia de la nostra llengua.

Encara que aquesta poeta pot servir per a treballar molts temes a l'aula, la nostra proposta és tan sols per a introduir la seua poesia a l'alumnat de 4t d'ESO. No obstant això, ens agradaria expressar que, a través de la seua obra, podem aprofundir en temes com la salut mental del nostre alumnat (ansietat, depressió, pors, etc.), l'amistat i les orientacions sexuals, especialment la bisexualitat, entre d'altres.

A més, ens hem detingut a raonar sobre el gènere de *Maldita Alejandra*, ja que si a primera vista sospitem que es tracta d'una biografia gràfica, una vegada

començada la lectura veiem diluir-se els límits entre biografia i autobiografia. No obstant això, cal preguntar-se: per què no poden ser les dues coses? Els gèneres literaris poden fluir, renovar-se i experimentar noves vies. És per això que hem considerat que aquesta novel·la gràfica és tant una biografia com una autobiografia, perquè mentre Ana Müshell ens conta les seues vivències, les acompanya relatant-nos la vida d'Alejandra Pizarnik.

Més enllà d'aquesta tensió entre gèneres, la perspectiva que assumeix l'obra pot resultar de gran benefici per als lectors en formació, atés que el seu propòsit central és reunir els avatars biogràfics d'una poeta amb els motius més destacats de les seues creacions literàries. La bastida que proporcione el lector més avançat serà, per tant, cabdal per a permetre el reconeixement de les intertextualitats, presents tant en el text com en les il·lustracions.

En la valoració de cada biografia gràfica, en aquest cas, *Maldita Alejandra*, intervindrà inevitablement el judici individual motivat per l'interés que desperte cada protagonista literari. Sumat a això, hem de tindre sempre en compte la hibridació dels elements que configuren una biografia gràfica literària. Els jocs visuals que cada dibuixant proposa, que uneixen els espais de la literatura i la il·lustració, potencien estèticament obres que naveguen entre la ficció i la no-ficció, si bé concedeixen més importància a aquesta última quan parlem de biografies gràfiques.

Si bé les mateixes creacions literàries dels escriptors biografiats tenen prioritat davant la proposta d'aquestes narracions gràfiques, considerem que la novetat en la presentació representa un estímul per al desenvolupament d'activitats creatives i didàctiques en qualsevol àmbit educatiu. Ací destaquen les especificitats d'un mitjà com el còmic en l'articulació de diferents recursos

semiòtics que permeten una identificació de les formes literàries més harmonitzada amb les maneres actuals en què l'alumnat afronta la lectura.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Baranda, M. (2012). *El vuelo y el pájaro o cómo acercarse a la poesía*. FCE.
- Bermúdez-Martínez, M. (2010). Literatura infantil y juvenil hispanoamericana y educación intercultural: perspectivas de lectura. En J. Herrera, M. Abril i C.A. Perdomo (eds.), *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 126-138). Universitat de la Laguna.
- Bermúdez-Martínez, M. i Iñesta-Mena, E. M. (2023). Competencia global y educación literaria: fundamentos teóricos y aportes críticos. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.341
- Bermúdez, M. (2014). Literatura infantil y juvenil, educación literaria y diversidad cultural. En M. Bermúdez i P. Núñez (eds.), *Canon y educación literaria* (pp. 66-83). Octaedro.
- Bermúdez, M. (2018). Educación literaria y literatura multicultural: una propuesta didáctica desde la enseñanza diversificada. En P. Núñez (ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 57-78). Octaedro.
- Bloom, H. (2014). *El canon occidental*. Anagrama.
- Daza, P. (2016). Alejandra Pizarnik: Poesía, prosa, humor y otros misterios. *Atenea*, (514), 207-225.
- De Man, P. (1991). La autobiografía como desfiguración. *Suplementos Anthropos*, 29, 113-117.
- Del Olmo Ibáñez, M. T. (2015). *Teoría de la biografía*. Dykinson.
- Dobry, E. (2004). La poesía de Alejandra Pizarnik: una lectura de *Extracción de la piedra de la locura*. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (644), 33-43.
- Encabo, E., Hernández, L. i Sánchez, G. (2019). La Literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos: Revista de educación*, 23, 199-212. <https://doi.org/10.18172/con.3496>

- Ezpeleta, F. (2013). Canon y educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 377-380.
- García-Fact, B. (2024). *El arte de encender las palabras*. Barlin.
- García, G. i Martos, E. (2021). Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico. En J. Ballester-Roca i Ibarra-Rius, N. (eds.). *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en didáctica de la literatura y la lengua* (pp. 183-201). Narcea.
- González Solano, M. D., Morales Cortés, D. L. i Murillo Palacios, Y. (2022). *La narrativa gráfica como estrategia didáctica para fomentar la lectura comprensiva en estudiantes de grado sexto de tres instituciones educativas colombianas*. Universitat de la Salle. Recuperat de https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_didactica_lenguas/39
- Groensteen, T. (2007). *The System of comics*. University Press of Mississippi.
- Hoster Cabo, B. i Gómez Camacho, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual. Revista digital de educación artística y cultura visual*, (19), 65-76.
- Ibarra, N. (2008). La literatura infantil y juvenil ante el reto de la interculturalidad. En E. Martos (Ed.). *Lectura de los espacios y espacios de lectura*. (pp. 326-344). Passo Fundo.
- Ibarra, N., i Ballester, J. (2018). Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización. *Aula de Encuentro*, 20, 35-54. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.3>
- Lejeune, P. (2001). Definir la autobiografía. *Boletín de la Unidad de Estudios Biográficos*, (5), 9-18.
- López-Viñas, M., Miras, S. i Rovira-Collado, J. (2022). Biografías gráficas en educación secundaria: del cómic a la literatura. En S. Yubero i E. Larrañaga (Eds.), *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 23-35). Dykinson.
- Miras, S. i Rovira-Collado, J. (2021). La biografía gráfica como herramienta didáctica: acercamiento al universo literario de cuatro autores hispanoamericanos. En R. Fernández Cobo (ed.), *La enseñanza de la literatura hispanoamericana: Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica* (pp. 189-205). Editorial Universitat d'Almeria.

- Müshell, A. (2022). *Maldita Alejandra. Una metamorfosis con Alejandra Pizarnik*. Lumen.
- Painter, C., Martin, J. R. i Unsworth, L. (2012). *Reading Visual Narratives. Image Analysis in Children's Picture Books*. Equinox Publishing.
- Pizarnik, A. (2000). *Poesía completa*, ed. d'Ana Becciu. Lumen.
- Rovira-Collado, J. (2017). Canon artístico y criterios de selección de historietas. Las propuestas de Unicómic. *Umbral. Literatura para infancia, adolescencia y juventud*, 12(3), 3-19. Recuperat de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/104553>
- Suárez Rojas, T. (1997). Alejandra Pizarnik: ¿la escritura o la vida? Espejo de paciencia. *Revista de literatura y arte*, (3), 24-27.
- Torres Gutiérrez, C. L. (2004). Alejandra Pizarnik. *Espéculo: Revista de estudios literarios*, (25), 1-35.
- Vázquez Hernández, F. (2019). El expresionismo poético de Alejandra Pizarnik. *Revista valenciana de estudios de filosofía y letras*, (25), 357-360.



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciase de nuestras ofertas semanales