



UNA EXPERIENCIA DE APROXIMACIÓN Y DE CREACIÓN COLECTIVA EN TORNO A LA POESÍA LIMINAR EN 4º DE LA ESO¹

AN EXPLORATION AND COLLECTIVE CREATION EXPERIENCE ON
LIMINAL POETRY IN SECONDARY SCHOOL

Júlia Ferrer Garcia^{a}*

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2022.61.965

Resumen: El artículo expone una experiencia didáctica en torno a la poesía liminar, llevada a cabo con alumnado de secundaria, que engloba su recepción y la creación colectiva sobre temas relacionados con los retos de la sociedad actual. Aparte de la descripción de la secuencia didáctica, el trabajo incluye los resultados de la aplicación de un cuestionario previo y otro posterior a la actividad que permiten comprobar cuál era el punto de partida y qué les han aportado las actividades realizadas. La experiencia quiere mostrar cómo, a pesar de que suele haber inicialmente cierta prevención sobre las formas menos clásicas de la poesía, el contacto con las producciones de los artistas, la búsqueda y la selección de poemas, la lectura jugando con las voces y, muy especialmente, la creación colectiva favorecen en la gran mayoría de los y las estudiantes un cambio de actitud que les lleva a una visión más abierta de la poesía y, en especial, de sus formas más contemporáneas. Al mismo tiempo, les permite reflexionar de manera crítica sobre temas de fondo que afectan a la sociedad.

Palabras clave: poesía experimental, poesía liminar, didáctica de la poesía, Joan Brossa, creación colectiva.

^aLiceo Francés de Barcelona; Grupo de Investigación Poció (Art, Poesia i Educació) de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

*Correspondencia: Liceo Francés de Barcelona. C/ Bosch i Gimpera 6-10, 08034 Barcelona. España.
E-mail: julia.ferrer@lfb.es

¹ Este artículo forma parte del proyecto “Poéticas liminares en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social”. Referencia PID2019-104628RB-I00 (Ministerio de Ciencia e Innovación). Investigadoras principales: Glòria Bordons y Eva Figueras Ferrer.



Abstract: This article presents a didactic experience on liminal poetry, carried out with secondary school students, which encompasses its reception and collective creation on topics related to current societal challenges. In addition to a description of the didactic sequence, this study includes the results of surveys completed by the students before and after the activity that show what their baseline was and what they learned from the activities in which they participated. This experience aims to demonstrate how, even though there is usually an initial scepticism around non-traditional poetry forms, exposure to the artists' pieces, the process of researching and selecting texts, reading them out loud playing with various voices, and more importantly, collective creation favour in the vast majority of the students a change in their attitude which leads them to hold a more open-minded view on poetry, especially its most contemporary forms, as well as allowing them to critically reflect on deeper societal issues.

Keywords: experimental poetry, liminal poetry, poetry pedagogy, Joan Brossa, collective creation.

1. PREGUNTAS INICIALES, METODOLOGÍA Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Que la poesía tiene un valor educativo es una convicción de maestros y pedagogos no sólo por el trabajo con el lenguaje sino también porque permite la expresión y la percepción de significados más allá de los límites del lenguaje cotidiano. Efectivamente, “elle a la fonction de “donner à voir” et de rendre perceptible ce qui est inexprimable par les mots de tous les jours. Le poète a le pouvoir de tout dire.”² (Christophe y Grosset-Bureau, 1985, p. 8-9).

Pero ¿hasta qué punto la poesía resulta atractiva o bien indiferente a jóvenes de secundaria? ¿El contacto con la poesía más contemporánea, en concreto con las formas liminales, y el hecho de enfrentarse con un proyecto de creación híbrida colectiva pueden resultar atractivos para el alumnado que no valora el género lírico más tradicional? ¿La poesía leída y creada es un instrumento eficaz para favorecer el espíritu crítico y la concienciación sobre los retos de la sociedad? ¿Cómo podemos conseguir que así sea desde las aulas?

Para responder a estas preguntas hemos recurrido a la metodología de la investigación-acción, que, según M. Bartolomé, “es un proceso reflexivo que

² Tiene la función de “hacer ver” y de convertir en perceptible lo que es inexpresable con las palabras corrientes. El poeta tiene el poder de decirlo todo.



vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica” (citado por Latorre, 2003, p. 24). Puede, por tanto, aplicarse a la finalidad de mejorar la práctica docente a partir de la observación y la reflexión sobre una actuación educativa concreta, llevada a cabo por el profesional implicado, y es especialmente adecuada aquí porque permite entender la percepción que tiene el alumnado sobre las actividades académicas, lo cual procura al docente una retroalimentación muy efectiva. Esta metodología prevé las fases de planificación, acción, observación y reflexión, aplicadas cíclicamente, de manera que los resultados de una experiencia se aplican a posteriores actuaciones en el aula. En este sentido, la actividad que describimos aquí, llevada a cabo durante el curso 2020-2021, con un grupo de 28 estudiantes de 4º de la ESO del Liceo Francés de Barcelona, se nutre de investigaciones anteriores que han revertido en su diseño.

Los antecedentes más remotos de esta experiencia son el trabajo del grupo Poció (*Poesia i educació*), de la Universidad de Barcelona, entre 1999 y 2002, constituido por un cuestionario al profesorado de centros de enseñanza de Barcelona, una entrevista a jóvenes aficionados a la poesía y varias sesiones de observación en el aula (Bordons, 2003). Este trabajo y otros más, algunos de ellos inscritos también en la línea de la investigación-acción, en que ha participado la autora y otros miembros del grupo Poció en diferentes niveles educativos (Bordons, 2009, pp. 104-109), llevaron a las siguientes conclusiones: a la hora de diseñar actividades sobre poesía, los criterios de contemporaneidad, diversidad y libertad y también el uso de las nuevas tecnologías, junto con el hecho de dejar un lugar a la creatividad, motivan eficazmente al alumnado y favorecen una actitud más receptiva ante el género poético.

Por otro lado, la experiencia que presentamos aquí forma parte del proyecto que, en el 2019, inició este grupo de investigación bajo el nombre “Poéticas liminares en el mundo contemporáneo, creación, formación y compromiso social” (POLICREA), con el objetivo de llevar la creatividad y la formación al servicio de la sociedad como herramienta de transformación cultural en favor de una sociedad más creativa y sostenible, aprovechando, para ello, que “la heterogeneidad del arte actual, su componente híbrido e interdisciplinario constituyen activadores universales del conocimiento” (Méndez y Figueras, 2017, p. 10) y fomentan el pensamiento crítico “para sobrevivir en la sociedad



de superproducción y, a menudo, de caos por exceso de información” (Figueras, 2020, p. 16). Además, ayudan a la interpretación de obras que están en la frontera de diferentes artes y disciplinas, algo necesario en una escuela que a menudo tiende a presentar las manifestaciones artísticas en compartimentos estancos, obviando la riqueza de los productos liminares.

La propuesta recoge sus objetivos en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, aprobada por la ONU el 25 de Setiembre de 2015 (Naciones Unidas, 2015) como un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad y, en concreto, en los objetivos de educación de calidad, igualdad de género, reducción de las desigualdades, paz y justicia, y también en el de la acción por el clima.

Con este proyecto el grupo POCIÓN quiere mostrar cómo la creación a través de poéticas liminares y aprovechando los instrumentos digitales ayuda al desarrollo del pensamiento crítico al suscitar la concienciación y la reflexión sobre los retos sociales actuales.

Para presentar esta experiencia, describimos primero la actividad didáctica y analizamos después los resultados del cuestionario inicial y del diario de a bordo posterior que los estudiantes cumplimentaron, para extraer conclusiones sobre lo que la secuencia didáctica ha aportado al alumnado y sobre su manera de llevar a cabo la parte creativa.

2. DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA “CON OTRA VOZ. POESÍA LIMINAR”

2.1 *Objetivos didácticos*

La secuencia tiene un componente importante en objetivos actitudinales (favorecer una actitud abierta hacia la poesía en general y hacia la poesía liminar en particular), pero también pretende ampliar los conocimientos sobre la poesía contemporánea catalana. De acuerdo, además, con las perspectivas del nuevo currículum, se orienta hacia la reflexión sobre los retos de la sociedad actual (desigualdades sociales, discriminaciones de género y raciales sostenibilidad, etc.). Finalmente, es una actividad que busca desarrollar la creatividad colectiva.



2.2 *Objetivos de investigación*

- Averiguar la actitud previa de los/las estudiantes respecto a la poesía en general y, en particular, respecto a la poesía experimental y liminar.
- Saber cuál es la recepción de los diferentes tipos de poesía experimental entre el alumnado.
- Averiguar qué procesos de creación colectiva utilizan los/las estudiantes.
- Saber qué les ha aportado la actividad realizada.

2.3 *Contexto*

El Liceo Francés de Barcelona es un centro privado. Tiene unos 3000 alumnos y ofrece enseñanza desde preescolar hasta bachillerato. El alumnado es aproximadamente en un 50% de nacionalidad francesa y española, pero también hay una minoría de alumnos de otras nacionalidades. Se aplican los programas educativos oficiales del Ministerio de Educación Nacional francés, a los cuales se añade la enseñanza en español en Lengua y Literatura, así como en Historia-Geografía y también la asignatura de Lengua Catalana y Literatura, dentro de la cual tuvo lugar la actividad que relatamos aquí.

2.4 *Actividades iniciales*

Empezamos la secuencia estableciendo una definición y una tipología de la poesía experimental y liminar, entendiendo que los dos términos se refieren al mismo concepto, aunque el primero pone más énfasis en la innovación y la experimentación y el segundo en la superación de las fronteras entre las artes. Para tomar un poco de perspectiva histórica sobre cómo se ha llegado hasta la poesía liminar debemos tener en cuenta que el gran cambio desde la concepción clásica de la poesía empieza con el simbolismo que reivindica la libertad del artista para desarrollar su creatividad sin las limitaciones impuestas por la tradición, sigue con las vanguardias que llevan esta ruptura a su máxima expresión y culmina con el uso de la tecnología para la creación. Como apunta Lis Costa:



“Las vanguardias históricas iniciaron un camino de fusiones [...]. Quizás el tipo de expresión, la queja, la transgresión y el juego que permite el lenguaje mediante la poesía oral, la poesía fonética y la acción poética, esencialmente no haya sufrido muchos cambios, pero con la llegada del magnetófono y más tarde del video, del ordenador y de internet todo ha tomado otra dimensión. La poesía, que ya hacía tiempo que no se limitaba al soporte libresco, ha ido aceptando los nuevos medios sin ningún tipo de resistencia, al contrario, y así ha nacido lo que se ha llamado poesía sonora, la videopoesía, la ciberpoesía o la mezcla de variantes poéticas, géneros híbridos, hijos de las nuevas tecnologías y de la cada vez más frecuente contaminación interartística.” (Costa, 2017, p.165-166)

A la hora de definir en clase el tipo de poesía hacia el cual se encaminaba nuestra secuencia nos basamos en el artículo: “*La poesía experimental, poesía fronterera: concepto, características i recepció*”, según el cual la poesía experimental es aquella que:

“trenca les fronteres del sentit, dels gèneres, de la lectura, i també de l’eterna inspiració i autoría absoluta del poeta, que utilitza elements de la realitat directament, seguint la tècnica del *ready-made*. La poesia experimental s’escapa de les definicions tancades”³ (Audi, Bordons y Costa, 2009, p. 387).

A pesar de que esta definición habla de romper fronteras y de escapar a las definiciones, se puede establecer una tipología.

Según el tipo de expresividad que se busque, identificaríamos tres tipos distintos de poesía experimental: la visual, ya sea estática o en movimiento (videopoesía, ciberpoesía); la poesía sonora, que utiliza las posibilidades expresivas de los sonidos y las articulaciones vocales, sea de manera desnuda o trabajando con cintas magnetofónicas o con programas de tratamiento de sonido en el ordenador; y la poesía acción, en la que confluye la palabra en toda su dimensión –semántica o no–, además de otros elementos como el sonido, la luz, los movimientos escénicos, etc. (Bordons, 2016, p. 14)

³ Rompe las fronteras del sentido, de los géneros, de la lectura, y también de la eterna inspiración y autoría absoluta del poeta, que utiliza elementos de la realidad directamente, siguiendo la técnica del *ready-made*. La poesía experimental escapa de las definiciones cerradas.



En nuestro caso, enumeramos en el aula las formas siguientes: poesía visual —en dos dimensiones—, poema objeto —en tres dimensiones—, poesía fonética o sonora, instalación —en un interior—, poesía urbana —en el espacio público, poesía acción o *performance*, videopoesía, poesía cibernética y libro de artista. En estas formas, la transgresión de los límites del texto y la incorporación de otros lenguajes al servicio de la expresión es un paso más en el enriquecimiento de la capacidad expresiva de la poesía donde “Lo inexpresable trata de emerger a través de la hibridez” (Collado, 2013, p. 139).

Pero además tuvimos que definir el papel del lector partiendo de la perspectiva de la estética de la recepción. La poesía, quizás hasta más que otros géneros, deja evidencia de que entre sus características definitorias está este papel activo, participativo del lector que usa su experiencia vital, sus conocimientos, su sensibilidad para interpretarla en un acto que mucho tiene de creatividad. Insistir en este punto con el alumnado contribuye a hacerles superar actitudes previas de rechazo por la dificultad de comprensión de algunas obras.

2.5 Organización general de la secuencia

Una vez definido el objeto de estudio en el aula, se explicitaron las diferentes etapas de la actividad: cuestionario inicial, explicación general sobre el género poético —con un énfasis especial en la poesía experimental y liminar—, organización de los grupos de trabajo de tres o cuatro alumnos que elaborarán una selección de 14 poemas sobre la temática general de los retos de la sociedad, escogidos según un criterio que cada grupo decidirá y que habrá que explicitar en un párrafo escrito, repaso de la metodología del comentario literario (de poemas de texto y visuales), redacción del comentario literario de uno de los poemas escogidos en la selección, práctica de la lectura coral y escenificada⁴, realización de la creación colectiva, diario de a bordo, breve presentación del trabajo realizado por cada grupo ante la clase con la lectura coral de uno de los textos de la selección. Como colofón se hizo una exposición de las obras en la biblioteca del centro y se publicó un libro electrónico con fotografías de las obras creadas, tanto en el aula virtual del grupo como en la web del proyecto

⁴Para una descripción detallada de esta técnica: Ferrer (2021, pp. 34-35).



Le mai des langues organizado por la AEFÉ (Agencia Francesa de Enseñanza en el Extranjero), que recoge cada año producciones del alumnado en las diferentes lenguas estudiadas en la red de liceos franceses en el extranjero.

2.6 Descripción de las actividades principales del alumnado

Cuestionario previo⁵. Sus objetivos consisten en saber la predisposición de los estudiantes respecto a la poesía, ofrecerles ejemplos de poemas experimentales para que se familiaricen con ellos y para registrar su reacción ante estas obras. Los posteriores comentarios en el diario de a bordo permitirán evocar, eventualmente, si la actividad ha sido útil respecto a la valoración de la poesía y de sus formas más actuales.

El cuestionario incluye la visualización de la siguiente muestra de poemas liminares:

- Tres poemas visuales de Joan Brossa: “Avaria”, “Piano” y “Dos”.
- Poemas urbanos e instalaciones en la vía pública de Joan Brossa: “Antifaç”, “Homenatge al llibre”, “Poema visual transitable en tres temps”, “Bàrcino” y “Llagost”.
- Dos poemas sonoros: “Jo”, de Josep Ramon Roig y “*The Loch Ness Monster’s Song*”, de Edwin Morgan, recitado por Tadeus Rachwal (www.viulapoesia.com).
- Un fragmento del ciberpoema “Ambas caras de la moneda hacen el mismo sonido al caer”, de Eugenio Tiselli.

Selección de textos. Seguidamente, el alumnado, en grupos de tres o cuatro, realiza la primera parte del trabajo. Deben escoger y preparar una selección de 14 poemas contemporáneos, la mitad de los cuales de poesía liminar. Se realiza la sesión con un ordenador por persona. Aunque pueden llevar a cabo una búsqueda libre, se proponen las siguientes fuentes:

- Viulapoesia: <http://viulapoesia.com>

⁵ Puede consultarse el cuestionario completo con la visualización de los poemas en el anexo.



- P.E.C. Poesía experimental catalana. Biblioteca virtual (apartado: *Creación*): <http://www.uib.es/catedra/camv/pec/biblioteca.html>
- *Summa. Archivo videográfico: <https://www.summa-hvt.org/p/poesia/20/ca>
- Amnistía Internacional. Poesía y derechos humanos. Recursos. Textos: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/dudh/index-poesia.html#poesia>

La selección de poemas puede presentarse bien impresa, encuadrada, con el título, índice, explicación del criterio y lista de las fuentes usadas o bien en un archivo de texto e imagen con esos mismos elementos. Los poemas en formato multimedia se presentan en una ficha con el enlace. Forman también parte del proyecto la redacción de un comentario literario de uno de los poemas de la selección, la lectura coral de otro de los textos sobre los cuales no entro en detalle por no ser objeto de investigación.

El último paso del trabajo es la **creación de poesía liminar**. La obra debe ser híbrida: videopoema, poesía sonora, poema objeto, libro de artista, etc. sobre el mismo tema escogido para la selección de los 14 poemas o bien sobre otro aspecto relacionado con los retos de la sociedad actual: preservación del planeta, desequilibrios económicos y sociales, desigualdades de género o raciales, derechos de los pueblos, derechos humanos, etc.

En este punto, el alumnado ya ha tomado contacto con poemas de muchos tipos que les sirven de modelo para sus propias creaciones, pero hubo una sesión más mostrando ejemplos de todas las posibilidades para combinar texto escrito con otros elementos como el juego con las voces, los ruidos, imágenes enlazadas, movimiento y también muchos ejemplos de libros de artista, de los cuales pueden encontrarse fácilmente fotografías en Internet.

Pero además, para orientar mejor los pasos para la creación colectiva, el **diario de a bordo**, que es descrito en el próximo apartado, incluye una primera parte que se cumplimenta antes de empezar el poema y que guía en la toma de decisiones. Por otro lado, al realizarse en clase, el docente les puede ayudar con preguntas como: ¿qué te sugiere este tema, que querrías decir exactamente?, ¿qué imagen ves cuando piensas en este concepto? Los jóvenes, y más trabajando en grupo, llegan sin demasiadas dificultades a encontrar una idea que puede tener simplemente la forma de una lista de palabras, una frase o un texto corto. Posteriormente el grupo decide con qué otro elemento (imagen,



objeto, vídeo, sonido, etc.) se combinará para amplificar su sentido y expresividad y convertirlo en un poema liminar.

Así, se constituyeron 8 grupos de tres o cuatro estudiantes que realizaron trabajos sobre la violencia de género (“*El silenci de les víctimes*”), la pobreza (“*Pobresa*”), la libertad (“*Llibertat*” y “*L’esclau*”), los conceptos que se relacionan con las diferentes tendencias políticas (“*Política, què és?*”), la preservación de mares y océanos (“*Aspectes de l’aigua*”), las migraciones forzadas (“*La recta final*” y “*El meu destí*”) con una apuesta unánime por los diferentes tipos de poesía visual y sobre todo por el libro de artista. En la figura 1 pueden verse algunas de ellas.

FIGURA 1

Exposición de las obras del alumnado en la biblioteca del Liceo Francés de Barcelona y fotos de las obras: “El silenci de les víctimes” y “Pobresa”.



Fuente: autora

2.7 Evaluación



Partiendo de los objetivos didácticos se hizo una evaluación por separado de los dos elementos principales. Por un lado se diseñó una rúbrica sobre 20 puntos para la selección de poemas (10 puntos repartidos entre los siguientes ítems: presentación, puntualidad, presencia de todos los elementos indicados en el enunciado, justificación del tema escogido y adecuación de la selección al tema) con el comentario de texto (6 puntos sobre la presencia y adecuación de todos los apartados indicados durante la explicación sobre el tema) y la lectura coral (4 puntos para valorar la claridad de la dicción, la expresividad, el juego con las voces, la presencia de gestos o movimiento escénico). Por otro lado, se evaluó el trabajo creativo con otra rúbrica, ésta sobre 10 puntos que tenía en cuenta la dedicación de cada participante al trabajo de grupo durante las sesiones de clase, la originalidad del formato del poema realizado, la adecuación al tema, la complejidad del objeto, su dificultad de elaboración y, finalmente, la calidad y pulcritud del resultado.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 *Análisis de las respuestas al cuestionario previo*⁶.

Por razones de espacio, deberemos conformarnos consignando aquí únicamente los datos más significativos. Sobre hábitos de lectura, un 53,6% afirma que le gusta leer y el 46,4% restante, afirma que no le gusta. De todas maneras, entre estos últimos, los hay que, igualmente, leen por iniciativa propia ya que solo un 28,6% del alumnado dice que no lee nunca por placer personal.

Específicamente sobre la poesía, más de un tercio (35,7%) se considera poco aficionado y un 28,6%, nada aficionado. La opción “algo” tiene 32,1% de respuestas. El resto de opciones tiene poca o nula incidencia. Un 39,3% afirma no haber leído nunca un libro entero de poesía fuera de la obligación escolar y un 42,9 ha leído algún poema suelto fuera de las lecturas escolares. En cuanto al tipo de poesía preferido resulta ser la poesía musicada y la escrita en verso regular. Por otro lado, en la pregunta sobre si escriben poemas por

⁶Pueden consultarse las preguntas del cuestionario y los gráficos con las respuestas en el anexo



iniciativa propia, el resultado es que un 60,7% no lo ha hecho nunca, pero un 39,3% sí lo ha hecho.

Sobre las formas de poesía, de las respuestas se desprende un concepto muy tradicional de lo que es un poema. Por ejemplo, al tener que indicar qué elementos de una lista son imprescindibles para considerar que una obra es un poema (podían escoger más de una opción, por lo que los porcentajes no pueden sumarse), un 75% indica que la rima es imprescindible; la métrica y el ritmo obtienen un 46,4 y un 50% respectivamente. En cambio, en cuanto a la familiaridad con las formas experimentales y liminares de poesía, la mayoría (78,6%) no ha oído hablar nunca de poesía experimental, ni de poema objeto (75%) y más de la mitad (57,1%) no ha oído hablar nunca de Joan Brossa, uno de los poetas experimentales catalanes más reconocidos.

A la hora de hacer visualizar o escuchar al alumnado las diferentes formas de poesía híbrida mencionadas más arriba, hay una mayoría de respuestas positivas únicamente para la poesía visual. En efecto, si para simplificar, agrupamos por un lado las respuestas positivas (opciones: “es una forma de poesía original” y “es divertida”) y por otro lado las respuestas negativas (“no es poesía”, “no lo entiendo” o “no tiene sentido”) obtenemos los resultados que se muestran en la tabla 1:

TABLA 1

Valoración de las diferentes formas de poesía liminar entre el alumnado de 4º ESO

	Respuestas positivas	Respuestas negativas
Poesía visual	68,9	32,1
Poesía sonora	17,8	82,1
Poemas urbanos	42,9	57,1
Poesía cibernética	28,6	71,4

Al hablar del estado de ánimo inicial respecto a la actividad anunciada (en términos de interés, utilidad o sus contrarios) es significativo que un 25% indique que pensó que iba a ser aburrido pero, viendo los ejemplos aparecidos en el mismo cuestionario, creen que puede ser interesante.

En resumen, podemos corroborar, por un lado, que, entre este alumnado, la afición a la poesía es minoritaria, aunque más o menos un tercio se consideran



algo aficionados y el mismo número han leído alguna vez un poema que no fuera por obligación escolar. Se deduce también el desconocimiento y la poca aceptación de las formas no tradicionales, a excepción de la poesía visual. Y, a pesar de ello, si nos fijamos en el dato consignado en el párrafo anterior, parece que el hecho de tener en cuenta también la poesía liminar aporta interés y amenidad al trabajo en torno al género lírico.

3.2 *Análisis de las respuestas del diario de a bordo*

Como hemos indicado anteriormente, durante la realización del trabajo de creación, el alumnado llenó una ficha que llamamos diario de a bordo y que contiene preguntas abiertas⁷. Consta de tres apartados: a) nombres de los autores e información sobre el trabajo que van a realizar (título, tema) elementos de que va a constar (texto/ imagen/ objeto/ grabación sonora, etc.) y una pregunta sobre las expectativas ante esta actividad; b) el diario de a bordo propiamente dicho para explicar lo que se ha hecho en cada una de las tres sesiones, que no analizaremos aquí; c) una autoevaluación sobre el proceso de creación y sobre la actividad en grupo y también sobre los aprendizajes realizados.

Los objetivos didácticos de este diario de a bordo son, por un lado, guiar el trabajo, en la medida en que las preguntas planteadas en la primera parte obligan al grupo a establecer algunas bases sobre el trabajo (tema, formato) y el procedimiento que van a seguir y, por otro lado, fomentar la reflexión sobre el trabajo realizado y sobre el tema tratado.

En cuanto a los objetivos de investigación, el diario de a bordo nos da a conocer qué actitud previa tenía el alumnado ante la actividad de creación de un poema liminar en grupo, qué procedimiento han seguido para realizar esta creación y qué valoración general hacen de la actividad en términos de dificultad, satisfacción, utilidad, etc. Se realizó su vaciado mediante el análisis de contenido, una técnica adecuada para identificar actitudes y valoraciones expresadas por escrito. Como afirma Fernández (2002) una de sus utilidades es “*Identificar actitudes, creencias, deseos, valores, centros de interés, objetivos,*

⁷ Puede consultarse en el anexo.



metas, etc., de personas, grupos, organizaciones, países, etc.” (p.37). Como modalidad de categorías hemos escogido las de toma de posición del autor del documento escrito para hacer un análisis cualitativo ya que estamos estudiando valoraciones. La muestra corresponde a los 20 documentos del diario de a bordo recogidos (8 alumnos no llegaron a entregarlo). Para obtener de manera más exacta la información deseada y para facilitar la categorización posterior de los datos, no se planteó como texto libre, sino que tiene los apartados concretos descritos más arriba que sugieren ya unas categorías iniciales. Además, para facilitar la claridad en las respuestas, los apartados sobre actitud y valoración están formulados con principios de frases que hay que completar. Se trata pues de un análisis primeramente deductivo, ya que se buscan en el texto categorías previamente establecidas, y también inductivo pues emergerán nuevas categorías a partir de las respuestas.

Como puede verse en el documento de vaciado⁸, sobre la **actitud previa** del alumnado ante la actividad de creación, la mayoría (11 alumnos) prevén que será difícil. Algunos lo justifican por estos motivos: la discrepancia de opiniones, la lentitud en el proceso o la falta de confianza en su propia creatividad. 4 participantes evocan su motivación positiva con palabras como: “*motivada*”, “*positiva*”, “*em sento força inspirat i creatiu*”, uno se refiere al hecho de poder comunicar libremente: “*la nostra idea és original ja que és un tema tabú del qual la gent no s’atreveix a parlar*” y 2 hablan de la diversión: “*podem passar-nos-ho bé*”. No hay actitudes negativas a parte de la dificultad prevista, aunque hay que consignar que los alumnos 15, 16 y 17, del mismo grupo, escribieron “*útil*” e “*interesante*”, pero aparece tachado “*no*” o bien “*poc*” delante del adjetivo, con lo cual imaginamos que primero se habían puesto de acuerdo para dejar clara su actitud negativa pero luego lo corrigieron. Dos de ellos, afirman al final que lo que han aprendido es que la poesía no les interesa. Se trata de un grupo de alumnos poco motivados respecto a la escuela en general.

Otro de los objetivos de la investigación es averiguar **qué procedimiento sigue el alumnado para una creación en grupo**. Para ayudar a los estudiantes a organizarse y a responder a esta pregunta, en el diario de a bordo tenían un ejemplo de procedimiento creativo colaborativo en el cual podían inspirarse. La propuesta era la siguiente:

⁸ Puede consultarse en el anexo el documento con la categorización y vaciado del diario de a bordo.



1. Lluvia de ideas individual sobre cómo imagináis vuestra obra a partir del tema general propuesto
2. Puesta en común
3. Selección de la idea que más os gusta entre las que habéis aportado
4. Lluvia de ideas individual sobre cómo realizar la idea escogida
5. Puesta en común y elección de la mejor idea
6. Reparto de los quehaceres y calendario
7. Realización

La mayoría (12 alumnos) siguieron aproximadamente esta guía, pero en el momento de explicar su procedimiento enumeran los apartados de manera simplificada, sin mencionar alguno de los pasos. El grupo de 3 que realizó una pecera con fotos y palabras en el interior, hace una propuesta diferente. Empezaron por decidir si harían texto o imagen antes de la lluvia de ideas para encontrar el tema principal. Después indican la puesta en común, una nueva lluvia de ideas sobre las imágenes y las palabras que iban a utilizar, nueva puesta en común, ordenación de las ideas y la preparación de las manualidades. Finalmente, decoración del objeto. 2 alumnos de un mismo grupo añadieron una nueva etapa sobre comprar el material antes del punto 7. Un alumno indica haber hecho exactamente el proceso propuesto y 2 no contestan a esta pregunta.

Hay, pues, poca variación en la manera de trabajar en grupo. Se trata de avanzar en el proyecto permitiendo la aportación de ideas y la selección consensuada para, después, repartir las tareas para su realización. A veces, sin embargo, es difícil indicar un orden pues puede haber reformulaciones que obligan a dar un paso atrás para continuar con otro rumbo. Haría falta aplicar la metodología de la observación para analizar a fondo este aspecto.

En el apartado sobre **como ha sido el proceso de creación**, 12 alumnos indican la dificultad, muchos por cuestiones técnicas, de realización del objeto final. Pero para 3, no ha sido difícil. En la categoría satisfacción tenemos a 4 personas que afirman que les ha gustado, se muestran satisfechas o muy satisfechas, o dicen haberlo pasado bastante bien. En la categoría interés, tenemos a 9, algunas justificaciones son que les ha aportado sentido crítico, o creatividad, o descubrimientos.



Por otra parte, **la valoración que hace el alumnado del trabajo en grupo** ha sido positiva en todos los casos. Palabras relacionadas con los siguientes conceptos aparecen más de una vez: consenso (4), diversión (3), utilidad (4), facilidad (4). Entre ellos destaca una alumna según la cual el hecho de trabajar en grupo da más seguridad y facilita tomar riesgos “*si l’hagués hagut de fer sola m’hauria agobiat i hauria acabat canviant el projecte per fer-ne un de més senzill*”. La originalidad/diferencia del tipo de trabajo al que es habitual en clase de lengua es mencionada por dos personas.

Finalmente, en cuanto a **lo que han aprendido con el proyecto**, hay referencias a los siguientes conceptos: trabajar en grupo (9), aplicar nuevas formas de presentar las ideas, por ejemplo pasar de una idea a un objeto (9), adquisición de conocimientos sobre poesía y cultura catalana (5) buscar información (2), usar la imaginación (1), apertura de mente, aceptar otros puntos de vista (2). Las únicas apreciaciones negativas son por parte del grupo poco motivado que hemos identificado más arriba. Dos de sus miembros afirman que han aprendido “*que la poesia no m’interessa*”.

4. CONCLUSIONES

Estas expresiones del alumnado nos remiten a las reflexiones que hace Judith Biarnés (2017) cuando justifica el interés de hacer que el alumnado cree obras a la manera de Joan Brossa:

Per tal de dur a terme aquesta experimentació cal educar la mirada, aprofundir en la manera d’observar el món. [...] És aquesta nova manera de percebre la que permetrà a l’alumne jutjar la realitat, exercitar la ment i desenvolupar el pensament crític. [...] Joan Brossa ens convida a entrar en un laberint en el qual és fonamental reflexionar. Per sortir-ne, haurem de ser capaços d’arribar a l’essència de les paraules, de depurar els objectes, de simplificar les idees. (pp. 225-226)

La creació dels poemes concebuts es fonamenta en la tria. El poeta escull les paraules i els elements necessaris per executar una idea. En aquest gest de



triar, Brossa fa poesia: modifica els significats originals i ens presenta un nou món amb el qual hem d'interactuar. (p. 233)⁹

Dar a los alumnos la oportunidad de realizar estas operaciones mentales les resulta atractivo y útil y que ello desemboque en la creación de un objeto que pueden mostrar al público acaba de dar sentido práctico a la actividad. Con la valoración de los estudiantes y en concreto por la ausencia de valoraciones negativas (los tres alumnos del grupo menos motivado, los que, en la pregunta sobre las expectativas previas tacharon el “no” que habían escrito ante los adjetivos interesante/útil, finalmente afirman que el proceso de creación ha sido interesante). Opino que son pistas suficientes para demostrar el interés de una actividad de estas características. Y es que cuando se brinda al alumnado la posibilidad de contacto con la literatura más actual, se les permite escoger según sus gustos, se les da, además, la motivación de tratar los retos de la sociedad que generalmente ya les preocupan porque están en la edad de haber desarrollado el contacto con la realidad y suficiente sentido crítico hacia los problemas que se plantean en el mundo de los adultos, cuando, además, se ven libres para crear utilizando un amplio abanico de posibilidades y sin más límites que el de la realización material de la idea, y se les da un escaparate para exponer sus trabajos, los y las estudiantes responden muy positivamente. No cabe duda de que proponerles trabajar la poesía realizando creaciones colaborativas de poesía liminar sobre temas relacionados con la sociedad donde viven es un buen recurso para ampliar su concepto de este género, previamente bastante limitado a sus formas más tradicionales, y una manera de educar a una ciudadanía creativa, concienciada, crítica y participativa.

⁹ Para llevar a cabo esta experimentación hace falta educar la mirada, profundizar en la manera de observar el mundo. [...] Es esta manera de percibir la que permitirá al alumno juzgar la realidad, ejercitar la mente y desarrollar el pensamiento crítico. [...] Joan Brossa nos invita a entrar en un laberinto en el cual es fundamental reflexionar. Para salir de él deberemos llegar a la esencia de las palabras, depurar los objetos, simplificar las ideas. (pp. 225-226)

La creación de los poemas concebidos se fundamenta en la elección. El poeta recoge las palabras y los elementos necesarios para ejecutar una idea, En este gesto de escoger, Brossa hace poesía: modifica los significados originales y presenta con ellos un nuevo mundo con el cual debemos interactuar. (p. 233)



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDI, M.; BORDONS, G. y COSTA, L. (2009). La poesía experimental, poesía fronterera: concepto, características i recepció. En: Gregori, A. (coord.) *Discurso sobre fronteras - fronteras del discurso: estudios del ámbito ibérico e iberoamericano* (pp. 383-393). Lask, Polska: Oficyna Wydawnicza Leksem
- BIARNÉS, J. (2017). A la manera de Brossa. De la inspiració a la creació. En: Audí, M., Bordons, G. et al. *De poesia. Arxius, poètiques i recepcions*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona
- BORDONS, G. (2003). L'ensenyament de la poesia a Barcelona: resultats d'una investigació, *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, (30) (pp.108-119)
- BORDONS, G. (coord.). (2009). *Poesia i Educació: d'Internet a l'aula*. Barcelona, España: Graó (p. 173)
- BORDONS, G. (Febrero 2016). Poesía experimental catalana: reflexiones sobre experimentalidad, aprendizaje y emoción. *Estudios Lambda*, 1 (1), pp. 1-25. Recuperado de <https://estudioslambda.unison.mx/index.php/estudioslambda/article/view/7/2>
- CHRISTOPHE, S. y GROSSET-BUREAU, D. (1985). *Jeux poétiques et langue écrite*. París. Francia: Colin
- COLLADO, B. (2013). Reina María Rodríguez. Una poética liminar para Cuba. *Mitologías hoy*, 8, pp.137-151. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/mitologies/article/download/285971/374049>
- COSTA, L. (2017). Poesía visual cinética en Cataluña. En: Méndez, C. y Figueras, E. (coord.). (2017). *Lecturas liminales. Poesía desde el pensamiento visual*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Barcelona
- FERNÁNDEZ CHAVES, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*. Costa Rica, 2 (96), pp. 35-53. Recuperado de <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>
- FERRER, J. y PARRA, T. (2012). Poesía i música. Intertextualitats. *Temps d'educació*, (43), pp. 31-50. Recuperado de https://lletra.uoc.edu/uploads/20191125/Poesia_i_musica._Intertextualitats..pdf



- FIGUERAS, E. (2020). Poéticas liminares en el mundo contemporáneo: Creación y formación en humanidades digitales. *AusArt Journal for Research in Art*. 8 (1), pp. 13-23. Recuperado de <https://ojs.ehu.es/index.php/ausart/article/view/21616>
- LATORRE, A. (2003). *La Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó
- MÉNDEZ, C. y FIGUERAS, E. (coord.). (2017). *Lecturas liminales*. Ciudad Juárez, México: México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Barcelona
- NACIONES UNIDAS. (25/9/2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Noticias ONU*. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2015/09/1340191>

