

Confluencias didácticas entre poesía y teatro. Interpretando a Maria-Mercè Marçal desde la consciencia del cuerpo y la oralidad

Joan Calsina Forrellad*
Núria Rocamora Vegas**

Resumen

La poesía es un género que se amolda especialmente bien a la educación competencial. Sin embargo, aún hoy dista mucho de ser cultivado satisfactoriamente en las aulas de secundaria, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Y si, además, nos referimos a la poesía escrita por mujeres, esta marginación del género resulta extremadamente marcada: en la mayoría de libros de texto, la presencia ya no de poetas, sino de escritoras en general, representa una parte ínfima de la nómina de autores estudiados. Considerando esta situación anómala, nos propusimos desarrollar una propuesta didáctica que, destinada a alumnos de 1r curso de la ESO, introdujera el género poético al estudiantado de secundaria. Dicha propuesta partió de la obra de Maria-Mercè Marçal, una de las autoras líricas contemporáneas más emblemáticas de la literatura catalana. Su condición de mujer homosexual, su consciencia del cuerpo y la calidad de su obra poética resultaron muy valiosas desde el punto de vista didáctico.

Palabras clave

Poesía, teatro, educación, Maria-Mercè Marçal, oralidad, creatividad.

Recepció original: 18 de novembre de 2024

Acceptació: 30 d'abril de 2025

Publicació: 9 de febrer de 2026

Introducción

Desde hace varias décadas, la enseñanza de la literatura en los institutos se ha caracterizado por un «sesgo formalista» muy importante (Cavalli, 2015). Se trata de un tipo de enseñanza que prioriza una tradición educativa concreta, eminentemente positivista, basada en la memorización de las biografías, movimientos estéticos y períodos históricos. Un tipo de enseñanza en que la creatividad tiene un papel residual, si no inexistente, y en el que el canon de autores estudiados responde a una tradición claramente eurocéntrica y heteropatriarcal. Las mujeres escritoras representan un porcentaje casi ridículo de la nómina de escritores estudiados, siempre inferior al 10% del total, como demuestran los estudios basados en el análisis de los libros de texto (Amat y Lluch, 2018; Hernández, 2020). Por lo tanto, se trata de un canon literario que encaja muy bien con el despectivo lema de *dead*,

(*) Joan Calsina Forrellad es doctor en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Es profesor asociado en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, donde imparte docencia en el Máster en Educación Interdisciplinaria de las Artes y el Máster en Formación del Profesorado. Antes había sido profesor (*maître de langues*) en la Université Rennes 2 y profesor colaborador en la UOC. En el ámbito científico, se ha especializado en el estudio de la poesía contemporánea, la traducción de poesía y en la creatividad aplicada a la educación literaria. Es especialista en la obra poética de Pere Rovira. ORCID: 0000-0002-1486-100X. Dirección electrónica: joancalsina@ub.edu

(**) Núria Rocamora Vegas es graduada en Arte Dramático en el Instituto del Teatro de Barcelona y Diplomada en Educación Social por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, donde imparte docencia en el Máster de Formación del Profesorado, además de trabajar como docente en la enseñanza secundaria. En el ámbito artístico y didáctico, ha desarrollado distintos proyectos fundamentados en el lenguaje corporal, la oralidad y la reflexión histórica y política como elementos de investigación. ORCID: 0000-0001-6424-3077. Dirección electrónica: nuria_rocamora_vegas@ub.edu

white men, es decir, formado sobre todo por hombres blancos de épocas pasadas, en un sentido parecido a la relación de autores que defendía Harold Bloom en su libro más conocido y polémico, *El canon occidental* (1995). En palabras de Sullà:

Obras escritas por hombres blancos, europeos muertos, heterosexuales por lo general —aunque no siempre— y de clase media, burguesa o —si pensamos hasta finales del siglo XIX—, aristócratas. Reflejo, por lo tanto, de valores y normas patriarcales y conservadoras, a los que se han opuesto criterios de raza y género. (Sullà, 2023, 8m30s)

En verdad, hace ya varias décadas que existe una crítica relevante a este tipo de enseñanza de la literatura. Desde los años ochenta, han sido muchas las voces autorizadas que han subrayado la necesidad de un cambio de paradigma, no solo en cuanto a la perspectiva feminista, sino también hacia los valores de la educación literaria en general (González Nieto, 1992; García Ribera, 1996; Bordons, 1994; Colomer, 1998; Díaz-Plaja, 2002). Se trata de un posicionamiento que tiene especialmente en cuenta las teorías de la recepción y, por lo tanto, la formación lectora del alumnado:

[...] nos planteamos la necesidad de sistematizar un enfoque y que verdaderamente apunte hacia la formación del lector literario, que ofrezca una finalidad acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura [...] Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias. (Mendoza, 2004)

No obstante, la inercia educativa es muy marcada. A pesar de este tipo de crítica consistente e insistente, lo cierto es que aún hoy en día se sigue desarrollando una enseñanza muy tradicional en los institutos. La introducción de nuevas leyes educativas no ha conllevado —ni siquiera después de la implantación del modelo competencial hace ya más de una década— cambios realmente sustanciales respecto al modelo formalista e historicista de la enseñanza literaria. Es cierto que, por lo menos en el plano teórico, la última reforma legislativa, la conocida como Lomloe (Ley Orgánica 3/2020), presenta una notable voluntad reformista. Por ejemplo, en el caso específico de Cataluña, y a partir del nuevo currículo establecido para Lengua y Literatura Catalana y Castellana (Decret 171/2022 y Decret 175/ 2022), se aprecia un especial énfasis en algunos valores más bien generalistas del feminismo —la igualdad de género es uno de los seis vectores transversales del currículo—, así como algunos principios característicos de las reivindicaciones para una nueva educación literaria —como son la necesidad de estimular el vínculo entre obra y lector, o la necesidad de formar lectores competentes. También la implantación de la asignatura de Creación Literaria en bachillerato debe considerarse una aportación valiosa, por el hecho de reforzar los valores creativos y no basar toda la enseñanza de la literatura en criterios historicistas. Sin embargo, resulta difícil imaginar hasta qué punto esta nueva legislación puede llegar a suponer un cambio real y efectivo. Por supuesto, aún es pronto para evaluar las consecuencias que tendrá esta nueva ley, y hará falta un poco más de tiempo para ganar perspectiva y juzgar con conocimiento de causa. Pero hay algunos elementos que, ya de entrada, no pueden considerarse positivos. Más bien al contrario: parecen ir en una dirección sinuosa y pueden llegar a suponer un notable retroceso. En este sentido, cabe destacar la reciente supresión de las lecturas obligatorias en bachillerato —cosa que desató una cierta polémica entre el profesorado (Farreras, 2024). Pero, sobre todo, resulta preocupante que, con el nuevo currículo, la expresión literaria haya perdido protagonismo en el global de la materia; de hecho, ha quedado convertida —y diluida— en dos de las ocho competencias incluidas dentro del ámbito lingüístico, sin una entidad diferenciada. Esto es algo sin duda inquietante, pues no tiene en cuenta la «relación directa» que existe «entre

las competencias lectora y literaria» (Romero y Trigo, 2018, p. 76), en especial en un momento en que la comprensión lectora se ha convertido en uno de los déficits y preocupaciones más relevantes en la formación del alumnado, si tenemos en cuenta los resultados de las evaluaciones internacionales: PIRLS (MEFP, 2021) o PISA (MEFP, 2023).

Poesía, teatro y educación

La expresión artística, y específicamente los géneros del teatro y la poesía, son dos herramientas de un enorme valor y potencial para fomentar la creatividad, las competencias literarias y lingüísticas, y, más en particular, el vínculo entre el alumnado y las obras literarias. En 2016, Bordons ya apuntaba el excelente encaje de la poesía en la educación competencial, pues es un género que se amolda especialmente bien a conceptos como «el constructivisme, l'aprenentatge significatiu o l'educació emocional» (Bordons, 2016, p. 53). Además, consideraba que la poesía podía desarrollar las capacidades del alumnado en cinco vertientes clave: la capacidad de hacer pensar y dialogar, la relación entre el yo y la sociedad, la capacidad creativa, la sensibilidad estética y el desarrollo de las emociones. Del mismo modo, el arte dramático también posee un extraordinario potencial educativo (González, 2010; Luengo, 2011; Motos y Navarro, 2021) y, de hecho, tanto en los puntos establecidos por Bordons como también en otros, coincide en gran medida con las posibilidades didácticas del género lírico.

Dentro de estos puntos coincidentes, quizá uno de los más relevantes –y que menos se suele tener en cuenta en los institutos– es la capacidad creativa. No hay duda de que la creatividad es un concepto de moda. Palabras como innovación, originalidad o creación están muy presentes en los planes de estudio y los currículos, por lo menos en este plano teórico. Ahora bien, paradójicamente, no son valores que se desarrollen de verdad en los centros de secundaria, al contrario. De hecho, algunos pedagogos llegan a denunciar que la enseñanza reglada no solo no fomente la creatividad, sino que la reprima y anule (Robinson, 2012; Robinson y Aronica, 2012; Beghetto y Kaufman, 2010; Stenberg, 2006). Y, no obstante, los beneficios de este tipo de prácticas son más que considerables. La creatividad es un hábito que fomenta las competencias y habilidades de orden superior: la originalidad, flexibilidad, fluidez, imaginación pensamiento asociativo, metafórico y jerarquización atributiva (Cropley, 2011). Además, hay una relación evidente entre la creatividad y el pensamiento crítico, a la vez que este tipo de procedimientos permiten reforzar los diversos grados de aprendizaje adquirido y el desarrollo de las *thinking skills* (Padget, 2012). Este potencial ha quedado patente en los estudios que se han realizado en los últimos años. En nuestro ámbito lingüístico, se han llevado a cabo un buen número de experiencias educativas basadas en la creatividad que han demostrado su eficacia a la hora de fomentar, no solo las competencias literarias, sino también las lingüísticas y la comprensión lectora (por ejemplo, Contreras, 2023; Contreras y Torrents, 2020; Contreras y Bordons, 2022; Calsina, 2023; Calsina y Bordons, 2023).

Un aspecto remarcable en cuanto a las posibilidades didácticas del teatro y la poesía tiene que ver, sin duda, con las relaciones que se establecen entre el yo y la sociedad. En este caso, y a pesar de que Bordons remarcaba su potencial en el caso de la poesía, lo cierto es que su importancia en el género dramático es, si cabe, aún más marcada. Por supuesto, la poesía también debe considerarse un acto social, pues, aunque se escriba individualmente, está pensada para ser leída por un hipotético lector –y, no pocas veces, se lee también en público en recitales y espectáculos de diversa índole. Pero huelga decir que el

teatro es una actividad eminentemente colectiva, y que el lenguaje teatral «constituye un arte social, ya que su base de trabajo es el grupo, desarrollando la sensibilidad al trabajo colectivo» (Navarro, 2007, p. 162). Vilanova, por su parte, ve en esta vertiente social una de las potencialidades educativas más valiosas del género dramático, pues lo considera una herramienta clave para fomentar las relaciones personales y la empatía:

Quan els estudiants es deixen portar cap al joc dramàtic, les seves idees creatives, les seves actituds i les seves preocupacions envers el que implica el rol que prenen, poden fluir lliurement. Es comença un treball d'interiorització que provoca una interrelació de sentiments i pensaments empàtics entre els membres del grup. (Vilanova, 2001, p. 368-369).

Estas capacidades son inherentes a la práctica teatral. Incluso algunos subgéneros menos corales, como es el caso de un monólogo –o, en su punto más extremo, el soliloquio– también se pueden definir como un acto en sociedad. Siguiendo el razonamiento de Brook (2006), cualquier espacio vacío puede convertirse en un escenario; y solo que alguien camine por ese espacio mientras otra persona le observa, ya lo podemos considerar como representación teatral. Lo único imprescindible para la actuación dramática es que haya una parte emisora y otra receptora (González, 2010, p. 284).

Otra confluencia básica entre poesía y teatro es el valor de la oralidad. Se trata de un ámbito no menor de la lengua y la literatura que, a pesar de su importancia, la tradición educativa ha solido arrinconar. Como explica Aguilar (2007), vivimos en un contexto social cada vez más mediatizado por el uso de la palabra oral; en consecuencia, desarrollar unas buenas habilidades en la comunicación hablada resulta una ventaja tanto en el ámbito académico como familiar, profesional o social en general. Históricamente, la lectura de poesía –y, de hecho, la lectura en general– había sido un acto colectivo, que se realizaba en comunidad, y, por lo tanto, de manera casi siempre oral. Actualmente, tendimos a concebir la lírica como algo solitario, «un acto privado», y, a pesar de ello, es innegable que en su esencia «hay una tensión latente entre oralidad y escritura» (Martínez Fernández, 1995, p. 229). Al fin y al cabo, se trata de un género que, más allá de cuál sea su espacio de lectura, sigue teniendo el habla como parte una de sus características más determinantes:

En el discurso de la poesía se da, pues, la paradoja de que para representar el silencio, la «música callada» (sentimientos y sensaciones como vivencias interiorizadas) se deba recurrir a una escritura que, a diferencia de lo que sucede con otros géneros o tipos discursivos, opera como pentagrama, es decir como soporte signifiante del signifiante sonoro. [...]

Entonces, la lectura en voz alta devolverá a la poesía su corporeidad sonora en plenitud, aunque, claro, cada lectura será necesariamente una interpretación singular del poema con sus énfasis y sus matices. (Ostria, 2002, p. 69)

Por lo tanto, la poesía es un género que sigue muy ligado a la expresión oral, más aún en la reciente actualidad en que los recitales de poesía han recobrado una cierta aceptación y en que los recursos digitales vuelven a favorecer el uso de la oralidad en la literatura (Vilariño, 2013).

Por lo que respecta al teatro, es de Perogrullo decir que se trata de un género eminentemente oral. Más allá de disquisiciones ontológicas sobre su esencia conceptual y sus posibles definiciones y tipologías, lo cierto es que, en nuestra tradición occidental, el teatro ha ido siempre muy ligado a la palabra pronunciada e interpretada. Las técnicas para mejorar la dicción, la entonación o la vocalización, por ejemplo, son aspectos muy practicados en el arte dramático que, si se trasladan a la educación, pueden tener una gran utilidad a la hora de fomentar las competencias orales de la lengua. Y no solo eso. Desde el punto de vista educativo, estas técnicas no solo favorecen el habla, sino que además tienen la virtud

de hacerlo a través de situaciones a menudo muy próximas a la realidad y la vida cotidiana del alumnado (Luengo, 2011; Motos, 1993; Motos y Navarro, 2003). En sentido más amplio, esta proximidad a la realidad personal es un hecho aún poco común en las aulas, a pesar de la insistencia en esta cuestión que plantea el nuevo currículum (Decret 171/2022 y Decret 175/ 2022). Según Dougill (1987), en las clases tradicionales de lengua se descontextualiza la comunicación y se simplifica, algo que sin duda contrasta con la infinidad de situaciones y posibilidades de la comunicación real. En algunas actividades dramáticas, como por ejemplo en la improvisación, se produce una comunicación contextualizada que acerca al alumnado a situaciones de su entorno donde se pueden desarrollar estrategias comunicativas de diferentes tipos (Luengo, 2011, p. 42). Si aunamos la oralidad, la improvisación y la tendencia a trabajar en contextos reales, la actividad teatral nos ofrece una perspectiva y una manera de trabajar distintas a las que, habitualmente, se pueden encontrar en la mayoría de centros educativos.

Un último elemento destacable en las confluencias intermediales entre poesía y teatro es el desarrollo de las emociones. Tradicionalmente, se ha tendido a considerar la poesía como un género especialmente apto para expresar los sentimientos y las vivencias personales. Por supuesto, se trata de una creencia popular con más o menos fundamento. Pero, más allá del tópico, lo cierto es que la poesía permite un espacio de reflexión íntima, repensada, acerca de las circunstancias vitales de la persona que escribe y la manera de expresarlas. Y, a la vez, también permite un espacio de diálogo e interpretación, lo que significa la posibilidad de ofrecer una vía de intercomprensión entre los lectores. Por otro lado, la comunidad educativa está cada vez más concienciada del papel de las emociones en los procesos de aprendizaje, pues facilitan el vínculo y motivación con la materia estudiada y afectan a procesos fundamentales como, por ejemplo, la memoria (Bordons y Ferrer, 2009). Así pues, la poesía puede suponer una herramienta de primer orden en la educación emocional:

[...] els diàlegs al voltant de poemes que es presten a traslladar el tema plantejat a la realitat de l'alumnat produeixen emocions que faciliten la motivació. Però aquestes també es manifesten davant peces musicals o obres d'art relacionades amb poemes. Cal, en aquest cas, implicar l'alumnat a través de la pregunta que li pugui ajudar a treure del seu interior allò més ocult o allò que no s'atreveix a dir. (Bordons, 2016, p. 58)

Pero el teatro, con sus propias especificidades, no es menos valioso a la hora de trabajar con las emociones. El arte dramático facilita «un espacio de juego diferente de la realidad, [...] en el que los participantes proyectan y movilizan sus afectos, sentimientos, emociones y representaciones reales, en una situación ficticia» (Motos y Navarro, 2003, p. 24). Es decir, que el teatro ofrece un espacio, una situación «ficticia» –y, por lo tanto, segura– en que el alumno puede reconocer y reflexionar acerca de sus propias emociones. Unas emociones, en este caso sí, completamente reales. Al fin y al cabo, si consideramos los referentes clásicos del género, el actor no solo debe reproducir o imitar unos sentimientos, sino que debe de sentir la experiencia emocional del personaje que está interpretando:

[...] De modo que el actor no es un imitador, un declamador o un creador (definiciones que habían dado las escuelas tradicionales): no imita una realidad externa, pues participa de la ficción; ni representa un texto escrito, pues sabemos que el espectáculo y la interpretación del actor comprenden mucho más que el discurso textual; ni tampoco crea un ser de ficción, pues éste es un trabajo que ya ha realizado el dramaturgo; sino que, como afirma Stanislavski, «vive» en escena una «realidad» y hace unas «acciones». Es mediante estas acciones por las que el actor «descubre» su papel. Sólo en el escenario el personaje teatral existe, en oposición a los dos sentidos anteriores, ontológico y estructural. (Oliva, 2004, p. 44)

Desde este punto de vista, resulta obvio que el arte dramático ofrece un entorno excelente a la hora de desarrollar el conocimiento de las propias emociones y ponerlas en

relación a los otros a través de la empatía. Todo ello hace que el teatro pueda ser, sin duda, otra herramienta de gran valor a la hora de desarrollar la inteligencia emocional.

Maria-Mercè Marçal

Maria-Mercè Marçal Serra (Barcelona 1952-1998) fue una de las poetas catalanas más significativas de su generación. Aunque nacida en Barcelona, pasó toda su infancia en Ivars d'Urgell, pequeña población leridana de donde se consideraba oriunda y que, más tarde, se convirtió en el sustrato de su imaginario poético. Su prematura muerte no impidió que desarrollara una obra sólida y valiosa, de una extraordinaria vigencia aún hoy en día. A pesar de que publicó algunas obras en prosa –como la novela *La passió segons Renée Vivien* (1994), reconocida con el premio Carlemany–, destacó sobre todo por sus composiciones en verso. Su entrada en la escena poética fue especialmente notable, pues su primer libro, *Cau de llunes* (1977), recibió el Premi Carles Riba –uno de los más prestigiosos de la lírica en catalán. Después vendrían cinco libros más publicados en las décadas siguientes –*Bruixa de dol* (1979), *Sal oberta* (1982), *Terra de mai* (1982), *La germana, l'estrangera* (1985) y *Desglaç* (1997)– y un último publicado de manera póstuma (*Raó del cos*, 2000). Estos poemarios serían compilados en *Llengua abolida*, su obra completa publicada en 1989 y ampliada y reeditada en diversas ocasiones.

Tal como explicaba en uno de sus poemas más conocidos y populares, «Divisa», Marçal se consideraba a sí misma una poeta «tres voltes rebel» –es decir, tres veces rebelde– por el hecho de ser mujer, de pertenecer a una extracción social humilde y a una nación oprimida. Esta manera de mirar las cosas –además de la notoria calidad de su poesía–, hicieron que la autora se convirtiera en una voz de referencia no solo para la lírica catalana, sino también para los movimientos feministas y progresistas. El hecho de tratar temas poco habituales para la época –por ejemplo, la homosexualidad y el amor lésbico, la condición femenina o la maternidad– supuso una renovación valiosa dentro del panorama de la literatura catalana. La corporalidad, la identidad sexual o la experiencia como madre sola son cuestiones muy presentes en sus versos. La poesía de Marçal conforma un universo femenino que transita de lo individual a lo colectivo, configurando una obra literaria compacta, consistente, haciendo de la revuelta, el inconformismo y la transformación social unos valiosos instrumentos de creación.

Desarrollo

A continuación, presentamos una intervención didáctica innovadora, aplicada durante el curso 2023-2024, que se fundamenta en dos ejes básicos: la obra de Maria-Mercè Marçal y las interrelaciones didácticas entre poesía y teatro. La propuesta se desarrolló a lo largo de siete sesiones de una hora y se llevó a cabo en un instituto del área metropolitana de Barcelona, a nivel de 1º de la ESO. La aplicación contó con un total de 44 participantes integrados en dos grupos-clase distintos.

El objetivo básico de la propuesta consistía en introducir la poesía, y en concreto la obra de Maria-Mercè Marçal, al alumnado más joven del instituto. Para optimizar los resultados, consideramos que el uso de diversas técnicas teatrales podía suponer una excelente herramienta de aprendizaje. Nuestra intención era desarrollar un trabajo de interpretación de los poemas no solo mediante la teoría, sino también a través de la corporalidad, y, por lo tanto, fomentar aspectos como el movimiento, el ritmo y la musicalidad. Queríamos que

el alumnado pudiera descubrir el género no solo de forma racional, sino de una manera más física, personal, espontánea, experimentada desde la práctica y las vivencias propias. Por lo tanto, no se trataba de fomentar únicamente la sensibilidad artística, las competencias literarias y la comprensión del género poético, sino también la oralidad y el desarrollo emocional del alumnado. Todo ello incluyendo, por supuesto, otro factor básico: la perspectiva de género. Y es que el hecho de partir de una autora contemporánea de gran calidad y especialmente vinculada con la crítica al modelo heteropatriarcal, resultaba de gran utilidad para ofrecer una visión del canon que fuera feminista, y alejada, por lo tanto, del modelo dominante habitual en el aula.

Por lo que respecta a los instrumentos y fuentes de recogida de información, utilizamos diversos recursos: dos cuestionarios semiestructurados –uno inicial y otro final–, la evaluación de los ejercicios planteados y la observación participante por parte de la docente. Las siete sesiones se dividieron en tres bloques principales: una primera parte de carácter más introductorio –dos sesiones–, una segunda parte en que se desarrollaban diversos talleres prácticos –tres sesiones– y un último bloque de ejecución y valoración –dos sesiones.

Desarrollo de las sesiones

Como decíamos, las dos primeras clases se plantearon a modo de introducción. En la primera sesión, la docente empezó leyendo de forma expresiva, en voz alta, algunos poemas de la autora. Para ello, se seleccionaron algunos textos de la antología titulada *Petits Poemes* (Marçal, 2022) –especialmente apta por la razón, pues se trata de una selección de textos destinada al público infantil y juvenil. A continuación, comentamos la lectura con el grupo-clase. Se trataba de saber si habían identificado el tipo de textos que habíamos leído, de saber qué habían entendido a partir de la primera lectura en voz alta y, por otra parte, si les había gustado o si habían percibido algún tipo de emoción. Después de esta breve puesta en común, les enseñamos el libro y les explicamos el planteamiento de la propuesta y, por ende, de las próximas sesiones que íbamos a afrontar a partir de entonces.

Hecho esto, dividimos la clase en grupos de cuatro y les facilitamos los poemas que habíamos leído anteriormente impresos en papel. Consideramos que el hecho de tener la página impresa resaltaba el valor del artefacto artístico que es el poema, pues a menudo el material digital –por su inherente fugacidad– suele llevar a una menor consideración por parte del lector, aunque sea de manera quizá inconsciente. El objetivo del ejercicio grupal era que, a partir del intercambio dialógico, la discusión y el cruce de opiniones, los grupos de trabajo intentaran elaborar una interpretación consistente de los textos. A partir de ahí, y a través de un razonamiento inductivo, les pedimos que intentaran establecer cuáles eran las características principales de un poema, en su sentido más general. Posteriormente, pusimos las respuestas en común.

Es importante señalar que fue en este punto, al final de esta primera sesión, que el alumnado respondió el cuestionario inicial que les facilitamos a través de *Google Forms*. Las cuestiones fueron respondidas de forma individual, cosa que nos permitió conocer sus percepciones, impresiones y conocimientos en relación al género poético.

La segunda sesión, también introductoria, tenía una marcada voluntad de contextualización. Por esa razón, nos centramos básicamente en abordar la vida y obra de Maria-Mercè Marçal. El alumnado visualizó un reportaje sobre la poeta (Betevé, 2024) y tuvieron

que responder unas preguntas elaboradas previamente, planteadas con la intención de extraer y conocer las ideas y características principales de la obra poética de la autora catalana. En la segunda parte de la clase, abordamos el estudio de uno de sus poemas más conocidos, «Divisa»:

A l'atzar agraeixo tres dons: haver nascut dona,
de classe baixa i nació oprimida.
I el tèrbol atzur de ser tres voltes rebel.

(Marçal, 2018, p. 19)

Este poema resulta especialmente útil desde el punto de vista didáctico, puesto que, en muy pocos versos, es capaz de sintetizar algunos de los elementos más significativos de la obra de Marçal: la perspectiva feminista, la extracción social humilde de la autora, y, al mismo tiempo, el vínculo y compromiso con su lengua y su cultura. Además, el poema nos sirvió como síntesis del vídeo y las respuestas comentadas anteriormente. Cabe destacar, por otro lado, que también elaboramos un material complementario para el alumnado, a partir de la aplicación *Canva* y que compartimos con ellos y ellas mediante *Google Classroom*, destacando y resumiendo los conceptos clave de la vida y obra de Maria-Mercè Marçal.

A partir de este punto, se dio por finalizada la parte introductoria y nos introdujimos de lleno en la parte práctica de la propuesta. Empezamos la tercera sesión explicando a los alumnos y las alumnas que realizaríamos un taller de poesía para trabajar algunos poemas de la autora, y que lo haríamos aplicando diferentes técnicas propias del género teatral. Antes que nada, repartimos a cada estudiante un dossier con los poemas con los que trabajaríamos, una vez más, impresos en papel. El primer ejercicio práctico se extendió durante unos treinta minutos. Se trataba de abordar la interpretación teatralizada de dos de los poemas que habíamos leído anteriormente: «Divisa» (Marçal, 2018, p. 19) y «Drap de la pols» (Marçal, 2018, p. 43). Para ello, lo primero que hicimos fue distribuirnos alrededor del aula de manera más o menos uniforme. Acto seguido, cada uno pegó sus dos poemas en la pared con la ayuda de un celo, con el objetivo de tener la hoja impresa a la altura de los ojos. De esta manera, se podían leer los textos sin tener las manos ni el cuerpo ocupados; de esta manera, los chicos y chicas se podían mover con libertad. Una vez instalados convenientemente, empezamos el ejercicio. Consistía en ir leyendo los mismos fragmentos del poema, los mismos versos, repetidas veces; eso sí, con la salvedad que, a cada nueva repetición, se le tenía que dar a la lectura una intención diferente según las indicaciones que marcaba la docente: con distintos ritmos –rápido, lento–, volúmenes –flojo, fuerte–, distintas intenciones –convencer, persuadir, asustar–, emociones –miedo, angustia, felicidad, deseo–, gestos –moviendo las manos, girando el cuerpo–, etc. En los últimos veinte minutos de clase nos situamos en pequeños grupos y, mediante unas preguntas guía, el alumnado respondió unas cuestiones relacionadas con los poemas trabajados.

Dedicamos la cuarta sesión casi íntegramente a trabajar un poema concreto: «Cançó de saltar corda» (Marçal, 2018, p. 122). En este caso, trabajamos la interpretación del texto a través de la incorporación de ritmos y melodías, con el objetivo de acabar configurando una pequeña canción. El poema en cuestión tiene una estructura bastante simétrica, cosa que resalta su valor musical –un valor, el musical, que por cierto ya indica el propio título. Todos los versos son hexasílabos, es decir, versos de seis sílabas en el recuento silábico habitual en lengua catalana. Por lo que respecta a su orden estrófico, sigue una disposición similar a la de un soneto inglés, a saber, la clásica distribución en tres estrofas de cuatro versos y un último dístico que cierra el poema. Sin embargo, este último dístico no es un

pareado que forme una rima entre sus versos. En verdad, tampoco el tipo de rimas que aparecen en el conjunto de la composición son las más ortodoxas para un soneto inglés: a lo largo del texto solo riman de manera regular los versos pares y, además, combinando rima consonante y asonante. En todo caso, se trata de un tipo de formalidad bastante clara que, sin duda, nos permitió trabajar el poema casi como si se tratara, en efecto, de la letra de una canción. Y es que, tal como veremos, la lectura del poema se realizó acompañada de una entonación melódica específica y una serie de secuencias rítmicas que se iban encaballando.

En primer lugar, procedimos a despejar el aula de mesas y sillas; el alumnado se situó en el centro del espacio. Una vez organizados, la docente recitó el texto acompañado también de una entonación melódica que, a través de diversas repeticiones, los chicos y chicas fueron aprendiendo e interiorizando. Seguidamente, el alumnado se dividió en tres grupos distintos –de seis o siete personas. En este segundo ejercicio, cada uno de los grupos debía memorizar una secuencia de ritmo concreta, que proponía la profesora, y que habían de interpretar ya fuera dando palmadas o picando con las manos en diferentes puntos del cuerpo –el pecho o los muslos. Una vez aprendida tanto la melodía como las secuencias rítmicas, las distribuimos ordenadamente entre los versos del poema: un grupo recitaría melódicamente la primera estrofa con un ritmo concreto, otro grupo haría lo mismo con la segunda estrofa, mientras que el tercer grupo picaría un ritmo como interludio entre estrofas. Por otra parte, tanto la tercera estrofa como el dístico final serían interpretados al unísono por parte de todo el alumnado. El objetivo era, en consecuencia, no solo trabajar el texto y la progresión rítmica sino, al mismo tiempo, fomentar una escucha atenta entre los miembros de un mismo grupo, así como también con los otros grupos. Después, y siguiendo la misma estructura del día anterior, dedicamos los últimos veinte minutos a responder unas preguntas relacionadas con el poema. En este caso, dadas las características del texto y el ejercicio realizado antes, propusimos preguntas que se relacionaban, principalmente, con la forma y la estructura: número de estrofas y de versos, sílabas y rima; también propusimos algunas preguntas sobre el contenido del poema.

Pasamos a comentar, a partir de este punto, la quinta sesión. De manera similar a la anterior, dedicamos la mayor parte de la clase a elaborar la interpretación de un poema concreto, en este caso «El meu amor sense casa» (Marçal, 2018, p. 439). Sin embargo, el tipo de ejercicio realizado fue algo distinto y, en esta ocasión, el movimiento y la expresión corporal cobraron, si cabe, aún más importancia. «El meu amor sense casa» es un poema bastante peculiar que se caracteriza por partir de una secuencia principal —el título de la composición, «el meu amor sense casa»—, sobre la que se van añadiendo nuevos sintagmas y oraciones; unas estructuras que se van sumando a la inicial, conformando frases cada vez más largas, con nuevos significados, que se van sumando y yuxtaponiendo entre sí, hasta formar un texto bastante más largo y complejo de lo que parecía que pudiera ser de entrada. Esta peculiar estructura ofrece unas posibilidades interpretativas de gran interés, en especial a la hora de abordar la lectura a través de grupos de trabajo basados en la corporalidad.

Para empezar, formamos siete grupos de tres alumnos y, a cada uno de estos equipos le asignamos un fragmento de texto. Lo primero que tenían que hacer era convertir ese fragmento en un movimiento concreto del cuerpo. No tenía que ser nada demasiado complicado, solamente habían de relacionar el sentido de las palabras con un gesto que les resultara familiar, sugerente y adecuado a su sentido. Hecho esto, nos situamos en círculo

y recitamos todos juntos el poema en voz alta. Después, cada grupo mostraba su pequeña coreografía, mientras el resto de la clase había de aprenderse los movimientos expuestos de memoria. La repetición y la relación entre texto y movimiento facilitó tanto la memorización como también, sin duda, la interiorización de las palabras. Al acabar el ejercicio, todos los chicos y chicas se habían aprendido el texto y el movimiento, cosa que permitió interpretar el poema entero, vocal y coreográficamente, por parte de todo el grupo-clase, estableciendo la propuesta recitativa final.

En la sesión número seis, iniciamos la tercera y última parte del proceso: ejecución y valoración. Este último bloque de la propuesta pretendía afianzar el trabajo realizado en las sesiones anteriores y ponerlas en valor. Para ello, planteamos un espectáculo poético-teatral a partir de los diferentes ejercicios que habíamos ido desarrollando a lo largo de las sesiones anteriores. Antes de la realización del espectáculo, hicimos un breve ensayo repasando todo lo que habíamos trabajado en cada poema durante el taller de poesía y teatro. También ensayamos la distribución del alumnado en el espacio disponible y la manera de hacer las transiciones de un texto a otro. Finalmente, pudimos realizar esta representación poético-teatral de los poemas de Maria-Mercè Marçal en el aula y lo grabamos en vídeo. Una idea importante, en la que insistimos repetidamente, era que el objetivo no consistía en buscar un resultado, sino que precisamente se trataba de experimentar y jugar conjuntamente.

Finalmente, dedicamos una última sesión a la valoración del proceso. Eso nos permitió poner en común todo lo que habíamos estado trabajando a lo largo de la propuesta y poder compartir, así, impresiones y opiniones. También hicimos un visionado del vídeo del espectáculo final y repartimos una rúbrica de autoevaluación para que cada alumno y alumna pudiera valorarse en relación a distintos criterios –expresividad, actitud, voz, ritmo, dicción o corporalidad. Y ya para acabar, respondieron individualmente un cuestionario final como valoración final de la propuesta.

Resultados de la propuesta

La implantación de la propuesta se mostró efectiva en diversos aspectos relevantes. Una cuestión no menor es, sin duda, la recepción que obtuvimos por parte del estudiantado. Gracias a los datos obtenidos en las encuestas, pudimos comprobar su grado de aceptación. Es importante resaltar, de entrada, que se trataba de un grupo con buena predisposición, pues el 89,7% de ellos había trabajado antes la poesía en la escuela y el 66,7% destacaron que les gustaría saber y descubrir más el género poético. Sin embargo, solo el 35,9% percibía sus experiencias previas con la poesía como positivas y un 94,9% de los alumnos afirmaban no leer nunca obras de este género. Sea como fuere, durante el transcurso de las sesiones se puso de manifiesto una notable implicación del alumnado que, en su gran mayoría, mantuvieron en todo momento una actitud participativa, positiva y estimulante. Las distintas actividades planteadas fueron recibidas sorprendentemente bien, lo que facilitó en gran manera el buen funcionamiento y desarrollo de las sesiones. En este sentido, parece que el tipo de trabajo más físico y participativo fue un valor muy estimable. De hecho, pudimos constatar a través del cuestionario final que la buena recepción por parte de los alumnos no fue solo aparente: el 97,4% afirmaron que les había gustado la manera de trabajar innovadora que habían experimentado en clase. En concreto, destacaron los siguientes aspectos: la vertiente divertida de la propuesta, el proceder menos convencional, la interacción con el grupo y la participación activa, el hecho que no todo el

peso del aprendizaje recayera en la teoría y la variedad de opciones alternativas de aprendizaje –ritmo, recitación, movimiento, melodía.

Por otro lado, es importante destacar que la metodología practicada no impidió una buena comprensión de los poemas, al contrario, ayudó a profundizar en su complejidad: el 82,1% respondieron que en una primera lectura les costaba entender el poema, pero que, después de trabajarlo a través de las distintas técnicas dramáticas, les era más fácil llegar a comprender su sentido. El hecho de haber de pronunciar los textos con distintas emociones y actitudes, permitió al alumnado comprobar empíricamente cuál era la interpretación que más se adecuaba a cada uno de los poemas de la propuesta.

La capacidad de interpretar positivamente los textos también se reflejó en los datos obtenidos a través de la evaluación. Si tomamos, por ejemplo, el poema «Drap de la pols» –que se trabajó intensamente en la tercera sesión–, un 65% del alumnado supo ver y explicar correctamente el valor reivindicativo del texto. Por lo que respecta al poema «Divisa» –también abordado en la tercera sesión–, se observó que después del ejercicio práctico, un 52,9% mejoró ostensiblemente su manera de interpretar el poema. Pero es que, si nos ceñimos a aspectos formales y técnicos de las composiciones, también pudimos observar una mejora relevante. Después de trabajar el poema «Cançó de saltar a corda», el 77,7% del alumnado empezó a usar los conceptos de estrofa y verso de manera adecuada. En cuanto al número de sílabas, el 55,5% identificaron correctamente que se trataba de hexasílabos; y la mayoría de los que no respondieron correctamente fue porque habían contado siete sílabas, es decir, que no contaron mal, sino que se olvidaron de parar el recuento en la última sílaba tónica, tal y como se hace de forma preceptiva en catalán. Pero de entre todos los aspectos trabajados, el elemento en que se demostró una mejora más sustancial fue en la expresión oral. En este punto se observó una mejora muy remarcable a lo largo de la unidad. Tanto es así que, si se pone en relación los resultados obtenidos por el estudiantado con pruebas hechas unas semanas antes, se comprueba que un 64,2% del total mejoró sus calificaciones. Las mejoras se observaron sobre todo en relación a la presencia escénica, la expresividad y el volumen.

Otros datos valiosos de las encuestas fueron los datos de satisfacción. El alumnado se sintió muy satisfecho e hizo una autoevaluación positiva de su proceso, implicación y aprendizaje en el aula: el 87,2% estuvieron de acuerdo en que esta forma de trabajar les había ayudado a fomentar su creatividad. El 100% respondió que era absolutamente necesario trabajar más de forma práctica y creativa en la escuela. Finalmente, el 66,7% afirmó que les había gustado la poesía de Maria-Mercè Marçal.

Conclusiones

La enseñanza de la literatura en la educación secundaria presenta, hoy día, unos retos muy importantes. Las reformas legislativas, en los últimos años, han sido bastante numerosas y, de hecho, aún nos encontramos en una fase de despliegue de la última ley educativa, la Lomloe (Ley Orgánica 3/2020). Por supuesto, debe darse un margen de tiempo para comprobar los efectos de esta nueva ley en la educación literaria. Sin embargo, es innegable que existen contradicciones importantes dentro ya de la propia normativa. El currículo abunda en buenas intenciones y cambios aparentemente transformadores. Se persiguen grandes objetivos, se utilizan términos ligados a la creatividad, la innovación o la interdisciplinariedad. Pero, al mismo tiempo, de manera paradójica, se eliminan las lecturas obligatorias o se reducen las horas de dedicación a la literatura y su importancia como materia singular de estudio.

Pero es que, además, también existen contradicciones muy significativas entre la propia normativa –a saber, las intenciones de los legisladores– y las prácticas reales en el aula. Y es que no debemos olvidar que existe una tradición educativa con una inercia muy marcada, un sesgo historicista y formalista que, en la práctica, es extraordinariamente difícil de cambiar. De manera que, por más que se legisle, la realidad no siempre acaba tomando el camino deseado. Pasa, de igual manera, con la perspectiva de género. Los principios feministas son, en principio, uno de los seis vectores transversales del currículo y, por ende, un aspecto esencial de los planes de estudio. Y, no obstante, la nómina de escritoras estudiadas hoy en día sigue siendo reducidísima.

Por lo tanto, resulta patente que la mejora del sistema educativo –y, concretamente, de la enseñanza de la lengua y la literatura– no puede ni debe depender solo de las normativas y cambios legislativos. Los cambios reales dependen sobre todo de la voluntad y capacidad del profesorado y del diseño de prácticas quizá no imprescindiblemente innovadoras, pero sí que resulten cada vez más eficaces.

El teatro y la poesía son dos géneros que, sin lugar a dudas, pueden ser de máxima utilidad en este proceso de transformación de las prácticas educativas. Ambos son géneros más bien arrinconados y, sin embargo, por su propia naturaleza se amoldan impecablemente a los preceptos de la educación competencial: tanto por su encaje con la mejora de la sensibilidad estética, de la relación del alumnado con el entorno, del desarrollo de las emociones y los vínculos interpersonales, como para trabajar aspectos concretos de la lengua como es, por ejemplo, el ámbito de la oralidad –una vertiente, la oralidad, que por cierto tampoco se suele trabajar en la cantidad ni calidad adecuadas.

Este contexto es lo que explica el diseño de nuestra propuesta. Nuestra intención ha sido conformar una unidad que fomente el estudio de la poesía de una forma práctica, dinámica y creativa, huyendo de tratamientos injustificadamente teóricos e historicistas. Por supuesto, no se trata en ningún caso de menospreciar los aspectos técnicos de la lírica o el cultivo de la historia literaria. No hay duda de que se trata de ámbitos valiosos y necesarios. Pero tampoco es de recibo hacer de ellos la única y exclusiva vía de estudio, como suele pasar muy a menudo. Teniendo en cuenta este principio, hemos abordado el cultivo de la poesía a través de recursos del arte dramático y, muy especialmente, de aquellos que permitieran una confluencia directa entre ambos géneros por lo que respecta a sus potencialidades dentro de la oralidad. Y, al mismo tiempo, también hemos procurado normalizar la enseñanza literaria que parte de escritoras patrimoniales, sin que este tipo de planteamiento deba parecer excepcional o carente de su propio valor intrínseco.

Los resultados obtenidos indican que la propuesta cumplió con los objetivos iniciales, tanto por lo que hace referencia al aprendizaje obtenido por el alumnado como en relación a su nivel de interés y atracción hacia el objeto de estudio. En este sentido, la interdisciplinariedad de la propuesta –eso es, integrar el teatro dentro del contexto educativo y, por lo tanto, trabajar la poesía desde este punto de vista más práctico y experimental– fue un elemento verdaderamente clave para el éxito de nuestro planteamiento. Encauzar el aprendizaje a partir del cuerpo, del movimiento y de elementos rítmicos y musicales permite una interiorización consistente del género poético, más vivencial y fácil de integrar, sin que ello vaya en detrimento de la comprensión de conceptos técnicos o definiciones teóricas. Se trata de una posibilidad didáctica valiosa que sería positivo continuar explorando en el futuro.

Referències

- Aguilar, E. M. (2007) «Ensenyant llengua oral en la adolescència». *Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia*, 19, pp. 71-81.
- Amat, M. y Lluch, G. (2018) «L'educació literària en els llibres de text de secundària. Anàlisi crítica i comparativa». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 77, pp. 60-66.
- Beghetto, A. y Kaufman, J. C. (2010) *Nurturing Creativity in the Classroom*. London, Cambridge.
- Betevé (2024) *Maria-Mercè Marçal, la poeta "tres voltes rebel" (5 de juliol del 2024)*. [Video en línia]. Recuperado de: <https://beteve.cat/va-passar-aqui/maria-merce-marcal-poetessa-rebel/> [Fecha acceso: 25-08-2024].
- Bloom, H. (1995) *El canon occidental*. Barcelona, Anagrama.
- Bordons, G. (1994) «Visió sincrònica sobre didàctica de la Literatura». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 1, pp. 27-36.
- Bordons, G. (2016) «La poesia, fanal de l'educació». *Temps d'Educació* 50, pp. 51-61.
- Bordons, G. y Ferrer, J. (2009) «Introducció». En Bordons, G. [Coord.] *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*. Barcelona, Editorial Graó, pp. 7-13.
- Brook, P. (2006) *El espacio vacío*. Barcelona, Edicions 62.
- Calsina, J. (2023) «Poesía y perspectiva de género. Una propuesta didáctica a partir del uso de las TIC». En Aránguez, T. y Olariu, O. [eds.] *Ensayos ciberfeministas*. Madrid, Dykinson, pp. 954- 975.
- Calsina, J. y Bordons, G. (2023) «De Flors i viatges a Viatges i flors: creació a partir de Mercè Rodoreda». En Torrents, J., Bordons, G. y Contreras, E. [Coords.] *Creació i compromís social a l'educació literària i artística*. Barcelona, Octaedro, pp. 127-140.
- Cavalli Muñizaga, D. (2015) *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente medidas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria*. Barcelona, Universitat de Barcelona (tesi doctoral; directora: Glòria Bordons).
- Colomer, T. (1998) *La formació del lector literari*. Barcelona, Barcanova.
- Contreras, E. (2023) «Lectura y creación. Un estudio sobre lectura literaria y creatividad en formación inicial de docentes». *Ocnos*, 22(2).
- Contreras, E. y Torrents, J. (2020) «Reciclant Brossa: una experiència didàctica de poesia experimental en la formació inicial de mestres». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(1), pp. 23-42.
- Contreras, E. y Bordons, G. (2022) «De la literatura infantil a la competencia literaria». En Maldonado, M. J. y Gutiérrez, M. [Comps.] *Aproximación al proceso creativo de futuros docentes en proyectos interdisciplinarios de educación literaria*. Madrid, Dykinson, p. 75-85.
- Cropley, A. J. (2011) «Definitions of creativity». En Runco, M. A. y Pritzker S. R. [Eds.] *Encyclopedia of creativity*. San Diego, Academic Press, pp. 511-524.
- Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* 8758 (2022). Recuperado de: <https://bit.ly/45MAOCN> [Fecha acceso: 12.11.2024].

- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* 8762 (2022). Recuperado de: <https://bit.ly/45MAOCN> [Fecha acceso: 25.08.2024].
- Díaz-Plaja, A. (2002) «El lector de secundaria». En AA. VV., *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*. Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza, p. 171- 197.
- Dougill, J. (1987) *Drama activities for language learning*. Londres, Macmillan.
- Farreras, C. (2024) «Les PAU 2025 no inclouran llibres obligatoris de lectura». *La Vanguardia*, 23 de mayo. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/encatala/20240523/9668066/les-pau-2025-inclouran-llibres-obligatoris-lectura.html> [Acceso: 25-08-2024].
- García Ribera, G. (1996) *Didáctica de la literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid, Akal.
- González, M. (2010) «Desenvolupament de les competències a l'escola: una experiència a través del teatre». *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, p. 283-298.
- González-Nieto, L. (1992) «La literatura en la Educación Secundaria». *Signos*, 7, p. 54-61.
- Hernández, B. (2020) «La educación literaria: nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. Propuestas didácticas». *Lenguaje y textos*, 51, p. 95-106.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 340 § 122868 a 122953 (2020).
- Luengo, A. (2011) «Actuar per parlar. La dramatització com a instrument didàctic per a l'adquisició lingüística i la formació literària». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4 (1), pp. 39-55.
- Marçal, M. M. (1977) *Cau de llunes*. Barcelona, Proa.
- Marçal, M. M. (1979) *Bruixa de dol*. Sant Boi de Llobregat, Llibres del Mall.
- Marçal, M. M. (1982) *Sal oberta*. Sant Boi de Llobregat, Llibres del Mall.
- Marçal, M. M. (1982) *Terra de Mai*. València, El Cingle.
- Marçal, M. M. (1985) *La germana, l'estrangera*. Sant Boi de Llobregat, Llibres del Mall.
- Marçal, M. M. (1994) *La passió segons Renée Vivien*. Barcelona, Columna / Proa.
- Marçal, M. M. (1997) *Desglaç*. Barcelona, Edicions 62 / Empúries.
- Marçal, M. M. (2000) *Raó del cos*. Barcelona, Edicions 62 / Empúries.
- Marçal, M. M. (2018) *Llengua abolida*. Barcelona, Edicions 62.
- Marçal, M. M. (2022) *Petits poemes*. Vilanova i la Geltrú, El Cep i la Nansa Edicions.
- Martínez Fernández, J. E. (1995) «Oralidad y escritura. Poesía oral y poesía escrita». *Estudios humanísticos. Filología*, 17, p. 229-244.
- Mendoza, A. (2004) *La educación literaria bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga, Aljibe.
- Mendoza, A. (2008) «La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria». *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9> [Acceso: 25-08-2024].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- Motos, T. (1993) «Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura». *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, 10- 11, p. 75-94.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003) «El paper de la dramatització en el currículum». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 29, pp. 10-28.
- Motos, T. y Navarro, A. (2021) «¿Hacia dónde puede ir el Teatro en la Educación?». *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 9, pp. 10-41.
- Navarro, M. R. (2007) «Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional». *Cuestiones Pedagógicas. Revista de ciencias de la educación*, 18, pp. 161-172.
- Oliva Bernal, C. (2004) *La verdad del personaje teatral*. Murcia, Universidad de Murcia.
- Ostria, M. (2002) «Poesía y oralidad». *Acta Literaria*, 27, pp. 67-75.
- Padget, S. (2012) *Creativity and critical thinking*. Nova York, Routledge.
- Robinson K. (2012) *Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona, Empresa Activa.
- Robinson K. y L. Aronica (2012) *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona, Conecta.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2018) «Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (1), pp. 73-96.
- Sternberg, R.J. (2006) «Creativity is an Habit». *Education Week*, 25 (24), p. 47-64.
- Sullà, E. (2023) *Historia, crítica y cánones literarios (30 de junio de 2023)*. [Video en línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8Rb4RwlxHa4> [Acceso: 25-08-2024].
- Vilanova, M. (2001). «Dramatització, valors i aprenentatge d'una llengua estrangera». *Temps d'Educació*, núm. 25, pp. 363-375.
- Vilariño Picos, M. T. (2013) «Tecnologías literarias: La oralidad en la poesía digital». *Pasavento*, 2, pp. 217-229.

Confluències didàctiques entre poesia i teatre. Interpretant Maria-Mercè Marçal des de la consciència del cos i de la oralitat

Resum: La poesia és un gènere que s'emmotlla especialment bé a l'educació competencial. Amb tot, encara avui està molt lluny de ser conreat satisfactòriament a les aules de secundària. I si, a més, ens referim a la poesia escrita per dones, aquesta marginació del gènere resulta extremament marcada: a la major part dels llibres de text, la presència ja no de poetes, sinó d'escriptors en general, representa un part ínfima de la nòmina d'autors estudiats. Considerant aquesta situació anòmala, ens vam proposar desenvolupar una proposta didàctica que, destinada a alumnes de 1r curs d'ESO, introduís el gènere poètic als estudiants de secundària. La proposta esmentada va partir de l'obra de Maria-Mercè Marçal, una de les autores líriques contemporànies més emblemàtiques de la literatura catalana. La seva condició de dona homosexual, la consciència del cos i la qualitat de l'obra poètica van resultar molt valuoses des del punt de vista didàctic.

Paraules: poesia, educació, Maria-Mercè Marçal, oralitat, creativitat

Educational confluences between poetry and theatre. Interpreting Maria-Mercè Marçal through body awareness and orality

Abstract: Poetry is a genre that adapts particularly well to competency-based learning. However, even today, it is far from being satisfactorily taught in secondary school classrooms, both quantitatively and qualitatively. When it comes to poetry written by women, the marginalization of the genre is even more pronounced: in most textbooks, the presence of not just female poets but female writers in general represents a minimal fraction of the studied authors. Considering this anomalous situation, we set out to develop a teaching proposal aimed at first-year secondary school students, introducing them to the poetic genre. This proposal was based on the work of Maria-Mercè Marçal, one of the most emblematic contemporary lyric poets in Catalan literature. Her identity as a homosexual woman, her awareness of the body, and the quality of her poetic work proved to be highly valuable from a didactic perspective.

Keywords: poetry, theatre, education, Maria-Mercè Marçal, orality, creativity

Confluences didactiques entre poésie et théâtre. Interpréter Maria-Mercè Marçal à partir de la conscience du corps et l'oralité

Resumé : La poésie est un genre qui s'adapte particulièrement bien à l'éducation compétentielle. Pourtant, elle est encore loin d'être cultivée de manière satisfaisante dans les salles de classe du secondaire. Et si l'on se réfère en outre à la poésie écrite par des femmes, cette marginalisation du genre est encore plus marquée : dans la plupart des manuels scolaires, la présence, non pas de poètes, mais d'écrivains en général, représente une part infime des auteurs étudiés. Face à cette situation anormale, nous avons décidé de développer une proposition didactique destinée aux élèves de 1re année de l'ESO, afin d'introduire le genre poétique aux élèves du secondaire. Cette proposition s'est fondée sur l'œuvre de Maria-Mercè Marçal, l'une des autrices lyriques contemporaines les plus emblématiques de la littérature catalane. Sa condition de femme homosexuelle, sa conscience du corps et la qualité de son œuvre poétique se sont révélées très précieuses d'un point de vue didactique.

Mots-clés : poésie, enseignement, formation des enseignants, pensée critique, créativité