

DE LA PÀGINA AL CONTEXT SOCIAL

Guia per a abordar la desigualtat a través de la
literatura infantil des d'una mirada interseccional



Títol

Zoom Out: de la pàgina al context social. Guia per a abordar la desigualtat a través de la literatura infantil des d'una mirada interseccional

Nom del projecte

Zoom Out. Approaching children's literature from an intersectional perspective

Codi del projecte

2023-1-ES01-KA220-SCH-000155210

Finançament

Co-finançat per Erasmus+ KA220

Líder del resultat

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Edició

Gerard Coll-Planas i Marina Garcia-Castillo

Autoria

Vanesa Amat (UVic-UCC), María Alonso Gómez (Artijoc), Jèssica Balcells Bros (Escola Joan Miró), Vincenza Basta (Il Pungiglione), Gerard Coll-Planas (UVic-UCC), Daniela Crnković (Škola Josip Pupačić), Bruno Ćurko (Udruga "Mala Filozofija"), Teresa Denis (Escola Joan Miró), Mireia Escobar Pérez (Escola La Sínia), Elena Fierli (SCOSSE), Marina Fistanić (Škola Josip Pupapic), Giulia Franchi (SCOSSE), Sara Fusco (Il Pungiglione), Francesca Gaglianone (Il Pungiglione), Ana García García (Escola La Sínia), Lorena González-Ruiz (UVic-UCC), Mia Güell (UVic-UCC), Simona Jurjević (Škola Josip Pupapic), Bernarda Klarić (Škola Josip Pupačić), Giovanna Lancia (SCOSSE), Auba Llompart (UVic-UCC), Sara Marini (SCOSSE), Lucia Montalto (Il Pungiglione), Aleksandra Niewiejska (Fundacja Laboratorium Zmiany), Andrea Pérez (Escola Joan Miró), Federica Piccolo (Il Pungiglione), Valentina Pistoni (Il Pungiglione), Karolina Pisz (Fundacja Laboratorium Zmiany), Filip Škifić (Uruga "Mala Filozofija"), Judith Tamayo (Escola Joan Miró), Alicja Wiśniewska (Fundacja Laboratorium Zmiany), Natalia Kurlanc- Koscielna (KNSP Biadacz), Agnieszka Szarek (KNSP Biadacz)

Il·lustradora

Cristina Zafra

Com citar

Coll-Planas, G., i Garcia-Castillo, M. (Eds.). (2025). *Zoom Out: de la pàgina al context social. Guia per a abordar la desigualtat a través de la literatura infantil des d'una d'una mirada interseccional*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Aquest projecte ha estat finançat amb el suport de la Comissió Europea. Aquesta publicació reflecteix només l'opinió de les persones autores, i la Comissió no es fa responsable de l'ús que es pugui fer de la informació continguda en ella.



ISBN : 978-84-129957-6-3



Aquest projecte ha estat finançat amb el suport de la Comissió Europea. Aquesta publicació reflecteix només l'opinió de les persones autores, i la Comissió no es fa responsable de l'ús que es pugui fer de la informació continguda en ella.



ÍNDEX

Pròleg “Lectures incòmodes per a ments lliures”	4
1. Introducció “Set perills i una conversa”	6
En Bastian entra a la llibreria: aproximar-se a la literatura infantil	15
2. Introducció a la literatura infantil: a la recerca d'una definició	16
3. Algunes idees per a treballar la literatura a l'aula de primària	22
4. Aproximació filosòfica a la literatura infantil: entendre l'Altre	27
5. Aproximació crítica als llibres centrats en l'educació emocional: llegir sense cap propòsit (o llegir pel sol plaer de llegir)	32
6. A través del mirall: fomentar l'empatia mitjançant la literatura	37
La Ronja salta l'esquerda i veu el món des de l'altre costat: comprendre les desigualtats	42
7. Una mirada interseccional a la literatura infantil	43
8. Pensament crític a través del prisma de la interseccionalitat: entendre la diversitat	49
9. Cossos interseccionals. Com dibuixar “cossos normals” amb tots els seus colors, greixos, discapacitats i arrugues	56
10. Enfocament interseccional dels àlbums il·lustrats	61
11. Mirar els llibres que ens envolten	66
Hansel i Gretel es mengen la casa de la bruixa: estratègies i metodologies d'intervenció	72
12. Les converses literàries: del lector individual a la comunitat lectora	73
13. Espai segur, aposta segura? Dels espais segurs als espais valents a través de la literatura infantil	78
14. Cercles restauratius aplicats al treball sobre desigualtats a través de la literatura infantil	85
15. Transformar els àlbums il·lustrats en un pont de comunicació i una possibilitat en la pràctica operativa educativa.	89
16. La interseccionalitat com a mètode: marc conceptual de la diversitat funcional i proposta metodològica de la Comunicació Augmentativa Alternativa (CAA)	96
17. Ampliant perspectives: eines i recursos per a una societat inclusiva	100
18. Explorar el món a través del teatre: mètodes per a l'educació inclusiva	105
La Trunchbull surt disparada per la finestra: les experiències de les escoles	112
19. Veure el món a través de diferents lents	113
20. Un espai segur per tractar temes difícils	116
21. Captar significats i matisos més profunds en els llibres infantils	119
22. Una eina per enriquir la nostra comunitat i fomentar un esperit crític i reflexiu	124
Epíleg “El ressò de les veritats no escrites”	126

PRÒLEG

“Lectures incòmodes per a ments lliures”

Ah, mestres! Quina espècie tan peculiar! Els recordo com si fos ahir: amb aquell afany de fer-nos seure en fileres, d'escriure lletres rectes i netes, de pensar “correctament”. Però sabeu què? Aquí estic, jo, la Pippi Calcesllargues, la nena que mai no va seguir les normes, amb 83 anys, parlant a mestres del segle XXI sobre criatures, llibres i el que en diem educar. Us prometo sinceritat i potser una mica de desordre, però és que així són les coses quan es miren des de dalt d'un arbre o s'està fent la vertical.

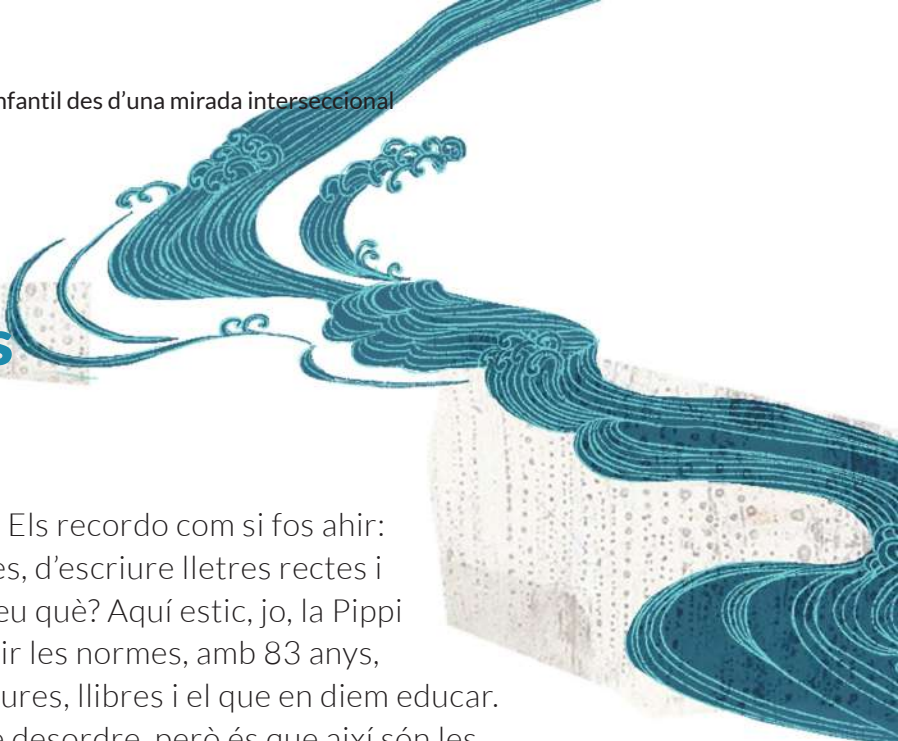
Diuen que hi ha llibres que molesten perquè parlen de coses incòmodes: racisme, sexisme, pobresa, poder, diferència. I la solució que alguns adults han trobat és... amagar-los! Modificar paraules. “Desinfectar” històries. “Protegir” els infants, en diuen. Ai, les criatures! Sempre tractades com si fossin pots de vidre, fràgils, trencadissos. Però us ho diré clar: els nens i nenes no són ni fràgils ni ximpls. De fet, tenen un radar perfecte per detectar les injustícies del món, un sentit innat per la llibertat i una capacitat infinita per imaginar alternatives. Són més valents que molts adults i, sobretot, molt menys rígids.

I sabeu què vull dir amb rígids? Doncs parlo dels adults que ho veuen tot blanc o negre, com si la vida es pogués resumir en bones intencions o solucions simples. Les criatures, en canvi, capten els matisos. Saben que una història pot fer riure i pensar alhora, que el mateix personatge pot ser bo i dolent, que el món no es pot encabir en caixes. Això ho entenen, perquè encara no han estat ensinistrades per veure la realitat d'una sola manera.

Però també hi ha un altre debat, oi? Aquest dels llibres que ja són antics, com les llegendes tradicionals que van recollir els Germans Grimm, els còmics de Tintin o les històries de Roald Dahl, o fins i tot algun dels meus propis contes, acusats de perpetuar estereotips. I què en fem, d'això? Els tapem els ulls als infants? Els reescrivim com si el passat no hagués existit? Fem una cosa millor: donar-los les eines perquè llegeixin amb els ulls ben oberts. Perquè gaudeixin de les històries, sí, però sense perdre una mirada crítica. A mi, no m'espanta que la canalla descobreixi que el món, de vegades, ha estat i encara és injust. Si no ho saben, com ho canviaran?

Per què, doncs, volem eliminar tot allò que desafia, que incomoda? Les històries no existeixen perquè tot sigui fàcil i bonic. Existeixen perquè ens qüestionem. Les desigualtats, les lluites, les pors... tot això hi és al món i també als llibres. I és bo que hi sigui. És necessari. Perquè ens fa pensar, ens fa sentir, ens fa créixer.

Mireu-me a mi. No soc precisament un model “convencional”. La meva mare és un àngel, el meu pare un rei exòtic que navega pels mars, no vaig anar gaire a l'escola i visc sola amb un cavall i el Senyor Nilson, un mico. Però sabeu què? He viscut aventures, he conegut gent de tota mena, he après que el món és més gran que qualsevol norma. I això és el que hauríem d'ensenyar a les criatures: que poden fer el que doni la gana, pensar com vulguin, i no tenir por de les diferències.



Mestres, deixeu que els llibres siguin terratrèmols. Que remoguin, que qüestionin, que encenguin converses i debats. I sobretot, confieu en els nens i les nenes. Parleu-los com ho faríeu amb qualsevol persona amb cap i cor. Que els temes “difícils” no us facin enrere; són els més importants. Els infants ho poden entendre molt millor que alguns adults que es posen nerviosos només d'imaginar-se què pensaran els altres.

Així que, per què no oferir-los històries que provoquin? Llibres que siguin com una tarda al meu jardí: plena d'idees boges, de riures i de reptes. I recordeu que l'educació emocional i el pensament crític no s'ensenyen amb respostes, sinó amb preguntes. Preguntes que facin malbé les normes i obrin finestres.

Amb estima, caos i molta llibertat,

Pippi Calcesllargues¹



1. Aquest text ha estat elaborat en diàleg amb el chat GPT.

1

INTRODUCCIÓ

“Set perills i una conversa”

Gerard Coll-Planas (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Per començar he d'agrair profundament a la Pippi Calcesllargues que, després d'anys retirada de l'escena pública, hagi acceptat escriure el pròleg d'aquesta Guia. Ni en els meus millors somnis em podia imaginar un honor tan gran.

La Pippi, al seu escrit, situa de forma enginyosa i eloqüent moltes de les temàtiques que abordem en aquest text i, alhora, exemplifica d'una manera estimulante com abordar-les. A continuació, tractaré d'aprofundir en alguns aspectes plantejats en el pròleg i hi introduiré algun matís (assumint que la meua aportació serà infinitament més avorrida que la de la il·lustre prologuista, ja que escric assegut a la taula amb l'ordinador, en comptes de reflexionar penjat d'un arbre de cap per avall).

El pròleg ens mostra que estem en un escenari complex a l'hora de plantejar la qüestió de les desigualtats en la literatura infantil. Des de l'extrema dreta s'estan censurant llibres que es considera que aborden massa obertament o críticament qüestions com el gènere, el racisme o la sexualitat; una realitat que reflecteix el llibre *L'Amy i la biblioteca secreta* (Gratz 2021), en què la protagonista se les enginya per recuperar els llibres que estan prohibint a la biblioteca de la seva escola.

En paral·lel, des d'una mirada crítica amb les desigualtats, hi ha una tendència a revisar, reescriure o proposar la retirada de llibres que es considera que estan reproduint estereotips i desigualtats. Aquí tenim l'exemple de la reescriptura de les obres de Roald Dalh, els debats sobre què fer amb *Les aventures de Tintin* (Coll-Planas 2025), o un qüestionament dels contes tradicionals (sense prou cura, sovint, en distingir a quines versions ens referim i fent-ne unes lectures molt literals).

Quan nosaltres expliquem que estem portant a terme un projecte sobre les desigualtats i literatura infantil, ens solem trobar que les persones que

venen de l'àmbit literari ens reben amb certa suspicàcia perquè pressuposen que plantejarem reescriure obres clàssiques o establir una espècie de llistat de llibres que són “suficientment” feministes, antiracistes o anticapacitistes. Però aquesta no és la nostra intenció: **tenim ganes de fomentar una conversa, una conversa que sigui sensible alhora amb les desigualtats i amb les aportacions valuosíssimes de l'art en general, i de la literatura i la il·lustració en particular.**

Una conversa que té sentit en la mesura que hi participin moltes veus: d'infants i d'adults, de mestres, de mares i pares, d'entitats socials, de persones que escriuen i il·lustren contes, que treballen a biblioteques, a editorials, a la universitat.

I posats a ampliar l'abast de la conversa: per què no incloure-hi també la Intel·ligència Artificial? La intel·ligència artificial és present en aquest projecte de quatre maneres diferents: en primer lloc, apareix directament en el pròleg i l'epíleg d'aquesta Guia;



en segon lloc, té un paper a la Caixa d'eines a través del recurs "Caminant a l'altra banda del conte":

Jugant amb el ChatGPT i els estereotips", i inspirant idees per a "Les aventures de Tintín en un món desigual"; en tercer lloc, en alguns capítols, ens ha acompanyat en la solitud de l'escriptura; i, en quart lloc, ha col·laborat en les traduccions inicials d'aquest projecte multilingüe, que treballa amb sis llengües—encara que molts capítols han estat traduïts per traductors humans professionals i tot el contingut ha estat revisat per ulls humans.

Això porta a preguntar-nos: Quin paper és desitjable que jugui la IA en la conversa educativa? És una qüestió impossible de respondre ara mateix perquè ens trobem en les beceroles d'un canvi de paradigma que tenim la sensació que ens supera constantment. Hi veiem oportunitats i riscos; i a vegades uns esdevenen els altres o es barregen de formes inquietants. En tot cas, aquestes eines estan aquí i hem apostat per incorporar-les, encara que sigui perifèricament, en el desenvolupament d'aquesta conversa.

Alhora, es tracta una conversa que proposem que posi en valor la bona literatura infantil i reflexioni sobre com es pot portar a les aules de primària per debatre sobre la qüestió de la desigualtat. I això ho considerem necessari perquè la majoria de recursos per treballar el tema que estan dirigits a alumnat de primària ho fan amb una mirada monofocal (fixant-se en un sol eix de desigualtat) i sent molt desigual el volum de recursos existents en funció dels eixos (recentment hi ha molt material en relació a qüestions de gènere però hi ha altres eixos com la diversitat funcional que estan més desatesos, i d'altres com la classe social que no sabem ni com abordar). Alhora, molts dels materials tenen un to molt explícit i literal que n'empobreix el missatge. En contrast, **considerem que aproximar-nos a les desigualtats des de la literatura ens dona una complexitat i un matís que ens permeten construir una conversa més significativa i transformadora.**

DE LES 7 CABRETES ALS 7 PERILLS

Després d'haver explicat moltes vegades el conte de 'Les set cabretes i el llop' a la meva filla, vaig preguntar-me per què el llop havia de ser negre i s'havia de cobrir de farina per emblanquir les seves potes i fer-se passar per la mare cabra. I si canviava lleugerament la història i resultava que el llop era blanc i s'havia d'emascarar les potes amb carbó per tal d'enganyar les cabretes? És rellevant el color de les cabretes i del llop? L'associació del color negre amb la maldat -molt constant en el nostre imaginari cultural- és problemàtica? Fomenta el racisme? Estic portant massa enllà la qüestió cromàtica? És una reflexió absurda fruit de massa teoria i del cansament acumulat en les sessions de lectura nocturna?

No tinc la resposta i, de fet, això no va de trobar respostes, sinó que va de buscar preguntes que cadascú respongui en funció del seu context, de la seva manera de mirar el món, del que observa que té sentit per la seva pràctica. El meu llop, per ara, és blanc i s'ennegreix les cames amb carbó per tractar d'enganyar les set cabretes.

En referència al conte de "Les set cabretes i el llop", en aquest apartat voldria apuntar set perills en l'abordatge de les desigualtats en la literatura infantil. Per què parlar de perills? En primer lloc, perquè els perills són un ingredient fonamental de la literatura infantil que estan en perill d'extinció a causa d'una mirada adulta que vol protegir els infants com si fossin pots de vidre, en paraules de la Pippi. En segon lloc, es tracta d'una referència al text de Chimamanda Ngozi Adichie *El perill de la història única* (2019), que ens sembla molt inspirador, per la qual cosa comencem plantejant aquest perill.



1. EL PERILL DE LA HISTÒRIA ÚNICA

Chimamanda Ngozi Adichie ens explica com, en la seva infància a Nigèria, la va impactar el fet de tenir a l'abast només llibres d'autoria occidental on apareixien criatures blanques i amb realitats molt allunyades de la seva:

Adorava aquells llibres britànics i nord-americans. Van despertar la meva imaginació. Em van obrir nous mons. Però la conseqüència involuntària va ser que no sabia que a la literatura hi cabia gent com jo. Així que el descobriment dels escriptors africans va fer això per mi: em va salvar de conèixer només un sol relat del que són els llibres (Adichie 2019: 6).

L'autora, doncs, valorant el que li va aportar la literatura del Nord Global, també planteja la importància que hi hagi personatges amb els quals identificar-nos. Seguint aquest fil, ens podem aproximar a la identificació com un procés complex: no ens identifiquem només amb els personatges que se'ns assemblen, també podem veure'ns reflectits en un monstre com l'Shrek, amb la figura mitològica de la Medusa o amb qualsevol personatge que sigui (aparentment) molt diferent de nosaltres. En el vídeo "[Quan els llibres ens parlen](#)" (dins de l'activitat "El camí de les històries" de la Caixa d'Eines), un grup de joves comparteixen les seves experiències amb la desigualtat a l'escola i ens expliquen el paper que hi va jugar la literatura. Les seves veus ens permeten veure la riquesa dels processos d'identificació.

Aquesta riquesa del procés d'identificació, però, no pot servir com a excusa per evitar qüestionar qui se sent representat i qui no als llibres que llegim. **Si revisem els llibres que tenim a l'aula, a la biblioteca o a casa ens adonarem que no totes les criatures 'hi caben', especialment aquelles que, per un motiu o altre, queden fora de les formes de representació normatives.**

Aquesta qüestió no té a veure només amb l'experiència individual de la lectura, ja que com són representats els grups socials té una dimensió estructural:

Les històries s'han utilitzat per desposseir i calumniar, però també poden servir per empoderar i humanitzar. Poden trencar la dignitat d'un poble, però també poden restaurar-la (Adichie 2019: 11).

En aquesta línia, Santiago Alba Rico (2015: 17) ens alerta del perill d'idealitzar la lectura i ens convida a examinar el paper que pot tenir a l'hora de reforçar desigualtats: "És cert que la lectura ensenya, però també pot ensenyar coses errònies o perjudicials. La lectura allibera, però també pot lligar-nos a prejudicis i despropòsits".

Sara K. Ahmed (2018: 30) planteja que augmentar el nombre de veus incloses és una necessitat política: "És imperatiu, en una democràcia, que moltes veus siguin incloses en el discurs, i les converses sobre temes rellevants no són fàcils quan es tracta de negociar les experiències individuals de tothom". En aquest punt, el repte és articular les dimensions individual i estructural i enfrontar les resistències que provoca qüestionar els referents literaris hegemònics.

2. EL PERILL DE LA ROMANTITZACIÓ DE LA INFÀNCIA

La Pippi planteja en el pròleg que les criatures "tenen un radar perfecte per detectar les injustícies del món, un sentit innat per la llibertat i una capacitat infinita per imaginar alternatives". Com a adult ensinistrat i ensinistrador potser no tinc legitimitat per qüestionar el que planteja la indòmita prologuista, però considero que pressuposar que les criatures d'entrada tenen aquest sentit de llibertat i justícia ens pot dificultar veure que no són llenços en blanc, purs i immaculats, sinó que també participen (a vegades sense ser-ne conscients) de la reproducció de les desigualtats.

Al cap i a la fi, la mateixa idea d'infància és una construcció històrica: no ha existit sempre, s'ha definit i defineix de diferents formes, els seus

1. As chapter 18 compellingly shows us, the issue of identification can effectively be explored in the classroom through theatrical techniques.

contorns són variables... I es tracta, a més, d'una construcció adulta. Per tant, com definim la infància ens diu més dels adults que dels infants. I, de fet, sociològicament és interessantíssim analitzar la literatura infantil des d'aquesta òptica: Com es construeix la idea d'infància? Quins són els valors que els adults estan considerant que cal transmetre a les següents generacions? Què estan decidint que s'ha de "desinfectar", censurar o reescriure?

3. EL PERILL DE PARLAR DE DESIGUALTATS

Com acompanyem les criatures a entendre que viuen en un món desigual? Com parlem d'un món travessat per desigualtats que els afecten i els generen malestar, desigualtats que contribueixen a reproduir (conscientment o inconscientment) generant malestar a altres?

No hi ha una resposta unívoca ni universal a aquesta pregunta. Cadascú ha d'assajar respostes temptatives sobre com abordar el tema atenent al seu context i perspectiva.

Ahora, ens sembla que plantejar el tema de les desigualtats amb criatures comporta el risc d'abordar temes pels quals no estiguin preparats, fet que ens pot portar a aconseguir l'efecte contrari que desitjàvem. Per exemple, si parlem dels estereotips de gènere o del racisme en edats o contextos on no hi ha la consciència de la problemàtica, podem estar implantant la idea de que hi ha 'coses de nens i de nenes', o que hi ha colors de pell que estan connotats positivament o negativament, aconseguint l'efecte invers que volíem: assenyalar els nens i nenes amb expressions de gènere no normatives, o introduint una jerarquia a l'aula en funció del color de la pell.

4. EL PERILL DE NO PARLAR DE DESIGUALTATS

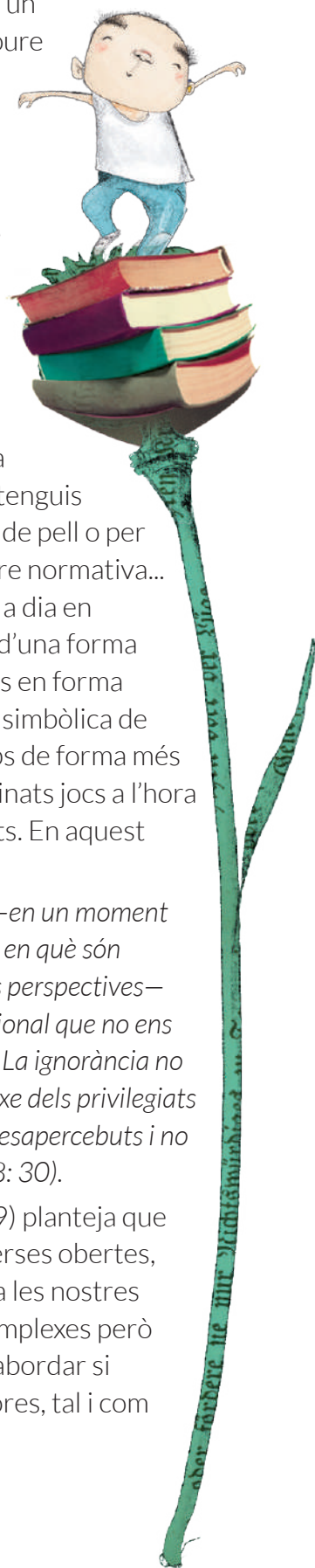
Però cal tenir en compte que també hi ha el perill invers: no abordar la qüestió de la desigualtat contribueix a què les criatures visquin amb vergonya, malestar o culpa aspectes que tenen a veure amb desigualtats; que no els puguem ajudar a entendre que aquestes experiències

estan relacionades amb unes formes d'opressió estructural; que no els puguem ajudar a posar paraules a les experiències de malestar o d'injustícia; que no puguem articular respostes que vagin més enllà d'intervenir amb les persones concretes que han participat en un incident; que no puguem promoure canvis més profunds.

Això pot semblar molt abstracte, però té a veure amb experiències molt quotidianes com el fet de tenir vergonya de convidar amistats a casa teva, que et sembli que tens un cos inadequat o que el teu cabell és lleig, que et faci ràbia que la teva família no pugui pagar-te una activitat extraescolar o una sortida amb l'escola, que no entenguis per què t'insulten pel teu color de pell o per no tenir una expressió de gènere normativa... Són moltes les ocasions del dia a dia en què les desigualtats apareixen d'una forma més o menys evident: a vegades en forma de violència física, emocional o simbòlica de diferents intensitats, altres cops de forma més subtil com l'exclusió de determinats jocs a l'hora del pati o l'absència de referents. En aquest marc,

Evitar aquestes converses ara —en un moment de la vida dels nostres estudiants en què són més capaços de considerar noves perspectives— generarà una ignorància generacional que no ens podem permetre de cara al futur. La ignorància no és felicitat. La ignorància és un luxe dels privilegiats i una barrera per als qui passen desapercebuts i no són atesos com cal (Ahmed 2018: 30).

Així, Sara K. Ahmed (2018: 29) planteja que és fonamental "mantenir converses obertes, honestes i, de vegades, difícils a les nostres aules"; converses delicades, complexes però que no hauríem de tenir por d'abordar si volem que siguin transformadores, tal i com plantegem al capítol 13.



5. EL PERILL DE LA LITERALITAT

En la literatura infantil actual els dracs vegans, les bruixes bones i els ogres afables estan desplaçant els dracs terrorífics, les bruixes malvades i els ogres fastigosos. Els assassinats, els abandonaments i la mort també estan en perill de desaparició. Un bon exemple el trobem amb els tres porquets: en les versions actuals, el petit i mitjà no moren sinó que es refugien a casa del porquet gran, que els acull amb els braços oberts. Hem d'evitar aquest trauma a les criatures! Bruno Bettelheim (1977) ens planteja que aquest tipus d'adaptacions desvirtuen el significat original dels contes (motiu pel qual han sobreviscut durant segles) i no tenen en compte que els infants són capaços de fer lectures més profundes, de captar les dimensions simbòlica i metafòrica millor que molts adults que ens quedem atrapats en la literalitat.

En la mateixa línia s'expressa l'Eva Martínez:

Totes les escenes que els adults educadors considerem cruels donen resposta a una por -també cruel- de l'infant. Per això no podem deixar-los sense elles, perquè els deixem sense un lloc on dipositar les pors. No podem prendre'ls el llop, ni la bruixa, ni altres monstres, ja que els deixem sols amb els seus terrors més obscurs dins. Tenen dret a escenaris on poder superar les seves pors i a personatges que els encarnin (Martínez 2017: 67).

D'aquesta manera podem entendre, de la mà de Bettelheim (1977), que els porquets petit i mitjà representen dues etapes primerenques en el desenvolupament infantil, que han de morir perquè puguem créixer; o que la madrastra té la funció de donar-nos un lloc on col·locar els sentiments hostils cap a la figura materna.

Ahora, el qüestionament de la literalitat conté una reivindicació de la fantasia. En paraules de l'antropòloga Michèle Petit (2024: 88): "la realitat necessita de la fantasia per a ser desitjable". En altres termes, les persones necessitem "una dimensió poètica, narrativa, ficcional (...) per somiar el món; per habitar-lo" (147). Aquesta dimensió ens connecta amb la gent que ha viscut

abans que nosaltres i ens permet projectar-nos en el futur. I és que hi ha quelcom paradoxal en la fantasia: ens allunya del món immediat i dels seus paràmetres, i al mateix temps ens dona eines per entendre i habitar el nostre món. Un exemple que em sembla paradigmàtic és el de la mitologia: va sorgir com a forma d'intentar explicar aquells aspectes que necessitàvem entendre (per què morim, per què es produeix un terratrèmol o per què la collita ha estat devastada); tot i que com a formes d'explicació de la realitat material han estat desacreditades científicament, han sobreviscut perquè ens expliquen aspectes més profunds de les relacions humanes i del món en què vivim.

A més, **a través de la fantasia tant infants com adults trobem sentit en un món real que sovint ens apareix com a incert, difícil de desxifrar o directament incompreensible**. Perquè, tal i com planteja la frase atribuïda a Mark Twain, la principal diferència entre la realitat i la ficció és que la ficció té sentit.

Aquesta dimensió poètica és rellevant per a totes les persones, però Michèle Petit ens mostra com esdevé essencial per a les criatures en situacions vulnerables: com s'han de creure la promesa educativa si no poden pensar-se més enllà de la seva realitat immediata? Com han de pensar que té sentit l'esforç que se'ls demana si no es poden projectar en altres mons possibles? Des d'aquesta perspectiva, Petit (2024: 47) planteja un desafiament: "tornar la fantasia a la realitat escolar —i a la realitat en general—, gràcies a un espai on somiar desperts, un lloc d'elaboració de totes les possibilitats".

6. EL PERILL DE LA PEDAGOGITZACIÓ

La literatura infantil ha estat històricament molt lligada a una lògica moralista que ha anat canviant de forma en funció dels períodes:

La literatura infantil, com a sistema, encara no s'ha desprès del concepte didàctic (...) Encara queda molt camí per recórrer perquè sigui legitimada per ella mateixa i no vista només com un vehicle de transmissió de valors. És indubtable que la literatura, com qualsevol de les altres arts, oscil·la entre l'estètica i l'ètica, però quan allò didàctic i pedagògic té més pes que allò estètic, ens trobem davant un tipus de literatura que no funciona com a art, i fins i tot quan funciona, ho fa com un afegit a la intenció formativa (Nahum 2018: 47-48).

Seguint el fil d'aquesta tradició d'entendre els llibres infantils des de la lògica del "sermó laic" (Benítez a Nahum 2022: 9), actualment podem observar una àmplia producció de llibres que tenen com a objectiu explícit tractar qüestions d'emocions o de desigualtats. Eva Martínez es mostra crítica amb la idea que buscar llibres que serveixin per tractar determinats temes com la gelosia o la mort:

la bona literatura transcendeix la funcionalitat, no serveix o ho hauria de servir per res; consumir literatura amb el pretext de solucionar alguna cosa, o d'explicar alguna emoció, o algun estat, és fer un ús molt limitat d'aquest art. Els contes no haurien de servir per donar lliçons, no neixen amb una

finalitat didàctica, sinó que el seu valor és tot allò que reflecteixen sobre la complexitat humana i que -en ser escoltats o llegits- ressonen amb alguna cosa molt més profunda (Martínez 2017: 16-7).

En contraposició als llibres-recepta o als llibres infantils que són una versió als llibres d'autoajuda per adults (vegeu el capítol 5), el que proposa Eva Martínez és **promoure llibres que ajudin l'infant a estar en contacte amb les seves emocions en comptes de dir-li què ha de sentir i què ha de fer amb els seus sentiments**: "La idea és que a partir de les seves vivències pugui desenvolupar estratègies per aprendre a viure tot allò que sent, transitar-ho, i després -i només després- edificar-ne l'aprenentatge" (Martínez 2017: 18).



7. EL PERILL DE DESINFECTAR

I doncs, arribats en aquest punt reprenem un aspecte que ha plantejat la Pippi amb molta eloqüència al pròleg: què fem amb els llibres que reproduïxen estereotips, que reforcen desigualtats? Aquí es pot produir una distància entre qui defensa l'autonomia de l'art i qui prioritza la lectura social de la literatura: el conflicte entre l'estètica i l'ètica que hem apuntat més amunt. Quan prima la qüestió estètica, no observem com la literatura està reproduint desigualtats i ens pot resultar difícil revisar, des d'una òptica interseccional, el cànon que estableix els llibres que són rellevants per a la nostra cultura (vegeu el capítol 7). En contraposició, quan prioritzem la qüestió ètica, podem estar menystenint el potencial de l'art, caiem en lectures molt literals i derivem cap a estratègies com la reescriptura i la cancel·lació de llibres i d'autors.

Proposem entendre el conflicte ètica-estètica com una tensió productiva des de la qual plantejar estratègies educatives en relació a les desigualtats i la literatura. I en aquest sentit, **la conversa ens sembla una millor eina que la prohibició, la reescriptura o la imposició d'una determinada interpretació, ja que la conversa ens obre a reconèixer la diversitat de maneres d'entendre un mateix text, ens obre a discrepar, a debatre, a escoltar-nos a nosaltres i als altres.**

UNA CONVERSA

La idea de conversa és clau en el projecte com a metodologia però també com a posicionament epistemològic, com a forma d'entendre que el coneixement necessita ser construït de forma dialògica perquè sigui viu, perquè sigui significatiu per les persones que hi participen; perquè permeti els infants elaborar preguntes en comptes de limitar-se a respondre preguntes elaborades per persones adultes; perquè no es tracti d'un sermó laic en què s'estableixi com cal interpretar un text, quina emoció han de sentir o com han d'actuar,

sinó que els interpel·li i els deixi l'espai per escoltar-se, per aprendre, per transitar emocions incòmodes, per assumir que no hi ha respostes màgiques. En aquesta línia, Sara K. Ahmed ens planteja com aproximar-nos a aquests moments incòmodes:

treballarem plegats per abordar aquests moments durant, després i, el més important, abans que apareguin. No amb silenci, ni dissimulant-los, ni amb càstigs. Sinó donant-nos permís per crear condicions d'aprenentatge on els infants puguin fer les preguntes que vulguin fer, embolicar-se mentre intenten expressar el que pensen, i tenir converses difícils (Ahmed 2018: 26).

Segons l'autora, això requereix tenir la capacitat de sostenir els moments de tensió, de saber suportar els silencis incòmodes, i de permetre l'alumnat a mantenir converses emocionalment intenses sense tractar immediatament de suavitzar-les (Ahmed 2018: 34-5).

La conversa trenca la lògica jeràrquica educativa tradicional i, a més, és fonamental per tres raons més. La primera és que sovint abordem les qüestions de desigualtat des de la lògica de plantejar a l'alumnat el què ha de fer, el que pot dir i el que no pot dir, sense atrevir-nos a explorar les raons profundes que han portat a aquell insult o a aquella empenta. El risc és que l'alumnat aprengui què ha de dir i què no (almenys quan hi ha adults al davant) però que no el puguem acompanyar en la transformació de les condicions que ho motiven.

La segona raó és que la conversa és especialment necessària en l'aprenentatge literari ja que, com a tota forma d'art, la qüestió del seu significat està oberta; com han plantejat autors com Umberto Eco (1997) entre molts d'altres. En contraposició a les formes d'abordar la literatura com si l'adult tingués la veritat del significat del text, entenem que el significat és una qüestió a debatre. Qui el determina: qui l'ha escrit? qui l'ha estudiat? cada persona que el llegeix i l'interpreta des del seu propi filtre?

Com planteja l'Eva Martínez a partir del personatge d'Àlicia al *País de les Meravelles*:

Es tracta, com proposa l'Àlicia, de travessar el mirall i aprendre. I així, quan estiguem segurs de tenir la raó en allò que sentim, potser podrem recordar que la veritat no està en el mirall, sinó en el que cadascú ha après en el seu viatge (Martínez 2017: 31).

Aquesta és una qüestió apassionant però a la vegada desafiadora, ja que ens porta a acceptar una esclatxa en el procés d'aprenentatge i una ferida narcisista a la persona educadora: ens recorda que hi ha quelcom imprevisible en l'acte de la lectura en particular i en l'ensenyament en general, que com a mestres no podem controlar tot el que l'alumnat comprèn ni com ho interioritza.

I el tercer motiu pel qual reivindicar la conversa és que, més enllà de les aules, estem en un context sociopolític en què escoltar-nos i raonar és especialment difícil ja que, com ens planteja Daniel Nahum, estem en un època:

En què la descodificació no passa per instàncies de mesura i raonament, sinó que és perceptible una distorsió cognitiva generalitzada a causa de l'augment del narcisisme radical, que impossibilita un veritable diàleg i que substitueix l'intercanvi per veritats personals ancorades a una manera de veure la realitat que no admet el canvi com sí que ho permet el diàleg (Nahum 2023: 33-34).

En aquest marc, entrenar l'alumnat i entrenar-nos com a adults (ja sigui en el rol de mestres, de mares, de pares...) en la pràctica de la conversa esdevé una necessitat urgent.

EL PROJECTE ZOOM OUT

Aquesta Guia forma part del projecte Zoom Out, cofinançat per la Comissió Europea dins de la convocatòria Erasmus+. Es tracta d'un projecte que proposa fomentar el pensament crític abordant la literatura infantil europea des d'una perspectiva interseccional. I per a fer-ho comptem amb una universitat (la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya) com a coordinadora, tres associacions (Fundació Laboratorium Zmiany, Petit

Philosophy i SCOSSE), quatre escoles (La Sínia de Vic, Joan Miró de Barcelona, Fundació Artem Silesiam Promovere i Osnovna skola Josip Pupačić) i dues cooperatives del món de l'educació (Artijoc i Il Pungiglione), de quatre estats europeus: Croàcia, Espanya, Itàlia i Polònia.

Així doncs, la idea de conversa que plantejàvem més amunt no és només un principi teòric sinó que és la matèria primera del propi projecte, que es teixeix des del diàleg entre diferents tipus de socis que, des contextos i punts de vista diferents, sumem per elaborar aproximacions i activitats pràctiques que permetin avançar en el foment d'aquest diàleg crític.

El text s'estructura en quatre seccions principals. La primera, «En Bastian entra a la llibreria», aborda com ens aproximem a la literatura infantil i de quina manera la podem incorporar al treball a l'aula. La segona secció, «La Ronja salta l'esquerra i veu el món des de l'altre costat», se centra en la comprensió de les desigualtats i en com traslladar aquesta mirada al treball literari amb infants de primària. Tot seguit, a «Hansel i Gretel es mengen la casa de la bruixa», s'hi agrupen els capítols que tracten qüestions metodològiques i que proposen estratègies d'intervenció a l'aula. La quarta secció, «La Trunchbull surt disparada per la finestra», recull les experiències i els reptes de les quatre escoles participants en el projecte pel que fa a com abordar les desigualtats des de la literatura infantil. Finalment, l'epíleg, titulat «El ressò de les veritats no escrites», dona veu a personatges que surten dels llibres per dialogar entre ells sobre com són representats.

El text que estàs llegint, a més, dona context a la Caixa d'Eines, que agrupa els diferents recursos educatius elaborats en diàleg amb mestres i alumnat de primària així com amb estudiants del Grau de Mestre. I el tercer material de referència és la col·lecció de Pràctiques Inspiradores, que recullen experiències que ens han semblat significatives a l'hora d'abordar la temàtica del projecte.

BIBLIOGRAFIA

Adichie, Chimamanda Ngozi (2019). *El peligro de la historia única*. Random House.

Ahmed, Sara K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Heinemann.

Alba Rico, Santiago (2015). *Leer con niños*. Random House.

Bettelheim, Bruno (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica

Coll-Planas, Gerard (2025). "Tintín ha de morir". Núvol. *El digital de cultura*.

Eco, Umberto (1997). *Sis passejades pels boscos de la ficció*. Destino.

Gratz, Alan (2021). *L'Amy i la biblioteca secreta*. Takatuka.

Martínez Pardo, Eva (2017). *Sota la pell del llop: Acompanyar les emocions amb els contes tradicionals*. Editorial Graó.

Nahum, Daniel (2022). *Nuevas consideraciones sobre la teoría de la literatura infantil*. Ediciones León.

Nahum, Daniel (2023). *Hacia una sociología de la literatura infantil. Hermenéutica social: la representación ideológica*. Ediciones León.

Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Kalandraka.

EN BASTIAN ENTRA A LA LLIBRERIA: APROXIMAR-SE A LA LITERATURA INFANTIL

Qui li hagués dit al Bastian Baltasar Bux, quan corria per escapar dels assetjadors, que refugiar-se en aquella llibreria li canviaria la vida. L'impuls de robar el llibre de *La història interminable* el portaria a viure aventures increïbles en què realitat i ficció es desdibuixarien.

Seguint l'impuls del Bastian, en aquest bloc abordarem les qüestions relatives a com aproximar-nos a la literatura i com la podem treballar a l'aula. Abans de continuar, et convidem a veure el vídeo del projecte on presentem la nostra perspectiva sobre la qüestió.



<https://youtu.be/CGn2z4g5tSo?si=2K0cTeDwjJy1R3K4>

**ESCANEA EL CODI QR
PER VEURE EL VÍDEO**



2

Introducció a la literatura infantil: a la recerca d'una definició

Auba Llompart (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Quan vam iniciar aquest projecte, ens va sorgir una pregunta clau: quins llibres infantils inclouríem i quins descartaríem? En quins criteris ens basaríem a l'hora de seleccionar-los? I com ho faríem per no caure en la censura? Des de bon començament, el nostre objectiu estava clar: volíem centrar-nos en llibres infantils de qualitat. Però què vol dir 'qualitat' en aquest context? I abans que abordem aquesta qüestió, com podem definir 'literatura infantil'?

Aquest capítol té com a objectiu establir un marc teòric on es defineixin els principis i criteris que formen la base del nostre procés de selecció. Acompanyeu-nos en aquest viatge a través de l'apassionant món de la literatura infantil, on descobrirem la seva complexitat i explorarem aquestes qüestions fonamentals.

LLODRIGUERA AVALL: QUÈ ÉS LA LITERATURA INFANTIL?

A *The Hidden Adult* (*L'adult amagat*), l'expert en literatura infantil Perry Nodelman ens diu que el primer repte que ens trobem quan intentem definir aquest gènere és que es tracta d'una categoria molt poc corrent, ja que, enlloc de definir una època, un lloc o una manera d'escriure, es defineix pel públic a qui va dirigit (2008: 3). Certament, pot semblar que la resposta a la pregunta "què és la literatura infantil?" ha de ser molt fàcil: podríem dir que la literatura infantil és el conjunt de llibres que llegeixen els infants. Però què passa quan ens fixem en clàssics d'aquest gènere, com ara *Alícia al país de les meravelles* (1865), de Lewis Carroll, o *Peter Pan* (1911), de J. M. Barrie? Qui llegeix aquests llibres avui dia? Els nens i nenes del segle XXI encara llegeixen Carroll i Barrie? Probablement no, i si ho fan, és molt possible que siguin versions abreujades o basades en les adaptacions de Disney. En canvi, sí que hi ha molts adults (mestres, bibliotecaris/-

àries, estudiants de literatura) que han llegit i gaudit d'aquests clàssics ja de grans. Això vol dir que Alícia i *Peter Pan* són, en realitat, literatura per a adults? Van ser creats com a literatura infantil i s'han acabat convertint en novel·les per a adults amb el pas del temps?

Tot i que pot semblar que el seu públic jove és el que defineix la literatura infantil, els dos exemples que hem plantejat ens donen una visió ben diferent, com molts estudiosos del gènere ja han assenyalat. Jack Zipes, per exemple, defensa que "la literatura infantil no existeix si entenem el qualificatiu de manera literal" (2001: 39). No són pas els infants els qui produeixen literatura infantil¹, molts cops ni tan sols trien els llibres que llegiran i, quan ho fan, les seves tries sovint no reflecteixen allò que els adults considerem 'literatura'. Alguns exemples de textos als quals els nens i nenes elegeixen exposar-se poden ser, segons Zipes, "dibuixos animats, els textos dels cromos esportius, les històries que acompanyen a algunes nines (...), jocs de taula, embolcalls de xiclet, còmics, llibrets i folletons que venen amb les cintes i els CDs" (2001: 58). Acceptaríem que aquests tipus de textos són literatura infantil? Ho dubtem. Tal com assenyala Zipes, "aquesta no és la literatura infantil que ens sol venir al cap quan fem servir aquesta expressió" (2001: 58). A més a més, "defensar que qualsevol cosa que llegeixi un infant és literatura infantil és donar un pas molt contraproduent. (...) No ens permet avançar en la comprensió d'allò que normalment volen dir els adults quan fan servir l'expressió 'literatura infantil', allò que més poder cultural té" (Nodelman, 2008: 4). Així doncs, **l'ús del qualificatiu 'infantil' esdevé una mica enganyós, ja que la literatura infantil realment no pertany als infants.**

Un altre problema que ens trobem quan intentem definir el gènere per l'edat del seu públic lector és

1. Una excepció seria Cabeza Hueca, una editorial xilena "de niños y para niños" (editorialcabezahueca) liderada per l'editora i il·lustradora de dotze anys Emilia Aravena. De moment, els seus títols publicats són *Canelo KO* (2021), d'Amazo Zúñiga, i *El chanchito Lodín* (2022), d'Amatista Sánchez. Ambdós autors tenien deu anys en el moment en què els seus llibres es van publicar. Actualment, Cabeza Hueca és un cas únic (que nosaltres sapiguem), però qui sap si acabaran apareixent més projectes similars on els nens i nenes podran participar més activament en la creació i producció de literatura infantil.

que molts llibres infantils són llegits principalment per adults, com hem vist en els casos d'*Alícia* i *Peter Pan*: “Si un/a estudiant escriu una tesi doctoral sobre literatura infantil en un departament d'Estudis Anglesos d'una universitat (...), haurà de llegir molts més llibres escrits per a joves que qualsevol persona jove” (Zipes, 2001: 74). I què ens en dieu dels adults que rellegeixen amb nostàlgia els llibres de la seva infantesa? Vegem el cas de la saga *Harry Potter* (1997-2007), de J. K. Rowling, per il·lustrar-ho. Actualment, és molt probable que hi hagi més ‘fans’ adults de *Harry Potter* que infants, adults que eren petits o adolescents quan van sortir les novel·les i les pel·lícules. El públic lector de *Harry Potter* ha crescut amb el temps, però així i tot seguim afirmant que la saga de Rowling és literatura infantil; la nostra percepció dels llibres no ha canviat. Per tant, arribem a la conclusió que definir el gènere per l'edat del seu públic lector no ens ajuda a entendre a què ens referim realment quan parlem de literatura infantil.

Això ens porta a una altra definició: aquella que defineix el gènere per les seves característiques visibles (McDowell, 1973: 54). Podríem dir que els llibres infantils són curts i lingüísticament senzills, tenen un to optimista i molta acció, els seus personatges principals són infants amb qui els lectors i lectores es poden identificar, i solen contenir elements fantàstics, com ara animals que parlen, objectes màgics, móns de fantasia, etc. Per tal de posar a prova aquesta definició, compararem breument sis llibres infantils: els *Contes dels germans Grimm* (1812); *Alícia*, de Lewis Carroll; *Charlie i la fàbrica de xocolata* (1964), de Roald Dahl; els còmics de *Tintin*, d'Hergé (1929 – 1976); la saga *Harry Potter*, de J. K. Rowling, i *Manolito Gafotas* (1994 – 2012), d'Elvira Lindo.

Malgrat que tots aquests llibres estan categoritzats com a literatura infantil, cap dels tants compleix tots els requisits que hem plantejat en el paràgraf anterior. *Alícia*, *Charlie* i *Harry Potter* tenen elements fantàstics, però les novel·les de *Manolito Gafotas* estan ambientades en un barri autèntic de classe obrera de Madrid. En *Charlie*, *l'Alícia*, en *Harry* i en *Manolito* són infants, però en *Tintin* i *la Ventafores*, no. Els contes dels Germans Grimm són curts i (aparentment) senzills; en canvi, els llibres de *Harry*

Potter són llargs i *l'Alícia* de Carroll és molt més complexa, tant en forma com en contingut, que molts llibres per a adults. Un incís: estem en contra de l'idea que, si un llibre infantil és complex perquè adreça qüestions filosòfiques o temes polèmics que poden atraure als adults, ja no és un llibre infantil o ho és només en aparença. **Creiem que la literatura infantil pot ser filosòfica, complexa i intel·lectual perquè confiem en que els nens i nenes són perfectament capaços de ser-ho també.**

Encara que és veritat que les característiques esmentades són molt habituals en els llibres infantils, no podem afirmar que siguin qualitats essencials ni imprescindibles del gènere. Per començar, el contingut i l'aparença dels llibres varia en funció de l'edat dels lectors: un àlbum il·lustrat per a primeres edats no tindrà res a veure amb una novel·la per a preadolescents, per exemple. També influeixen l'època i el lloc on s'han escrit. Per exemple, a la traducció americana de *Manolito Gafotas*, les referències a copes de vi i altres begudes alcohòliques de l'original s'han transformat en cafès i coca-coles, i l'humor escatològic s'ha suavitzat notablement (Cámara 2016). Mentre que a l'Espanya dels anys noranta l'obra de Lindo no va escandalitzar a ningú, per al públic americà *Manolito Gafotas* conté elements marcadament





‘adults’ i inapropiats per a un llibre infantil, i només es pot vendre com a tal si aquests elements es suavitzen o es primeixen a través de la traducció.

Tornant al llistat de característiques típiques dels llibres infantils, un altre problema amb què ens trobem és que només és aplicable a la narrativa i exclou la poesia, el teatre i els llibres de coneixement. Tot i que en aquest projecte ens centrem en la ficció narrativa, la definició que busquem en aquest capítol és una que abarqui el màxim possible de textos escrits per a infants, sense excloure aquells que constitueixen una part important del gènere, com són els versos infantils o els llibres il·lustrats de no-ficció. Això reafirma la poca utilitat que té definir la literatura infantil per les seves característiques i convencions, ja que cap d'elles es pot considerar universal. A més, cal tenir en compte que tots els llibres que hem esmentat són europeus. Si analitzéssim textos d'altres cultures, ens trobaríem amb que és encara més difícil trobar trets compartits que siguin universals.

Després d'aquests dos intents, més aviat poc productius, de trobar una definició de literatura infantil, recordem que aquest gènere també ha estat descrit com una mera categoria comercial. Segons John Rowe Townsend, “L'única definició pràctica de ‘llibre infantil’ que tenim avui dia, encara que sembli absurd, és ‘llibre que apareix en el llistat de llibres infantils d'una editorial’” (1971: 10). Aquesta afirmació té implicacions interessants, ja que se centra en l'adult en lloc de l'infant, i planteja l'interrogant de per què els adults classifiquem alguns llibres com a ‘infantils’ i d'altres no. Què ha de tenir un llibre perquè el considerem apropiat per als infants? El fet que ‘literatura infantil’ sigui una etiqueta comercial no ens ha de fer tirar la tovallola a l'hora de trobar una definició, sinó que ha de ser el nostre punt de partida. A continuació mirarem

quines són les implicacions de veure aquest gènere com una activitat dels adults basada en les seves idees sobre com són els infants, què necessiten i com haurien de ser.

Nodelman diu que la literatura infantil l'escriuen els adults i que és tal com és per la manera en què es dirigeix al seu públic objectiu i per les creences que els adults tenen sobre els infants (2008: 151). La definició de literatura infantil més satisfactòria que hem trobat fins ara és precisament d'aquest autor: “és un gènere literari les característiques del qual responen a suposicions convencionals sobre la infància i construccions, també convencionals, d'aquesta” (2008: 188). Nodelman afegeix que aquestes suposicions no són immutables ni universals i, per tant, tampoc ho són les característiques del gènere (2008: 188). El que sí que és universal, però, és el fet que la literatura infantil és construïda en base a com els adults veuen la infància, i és aquesta visió el que dona forma als textos.

El perill d'aquesta definició és que podem acabar reduint la literatura infantil a una imposició, o fins i tot una estratègia maquiavèlica dels adults per controlar, homogeneïtzar i colonitzar els infants. Jacqueline Rose, per exemple, proposa el següent: “Si la ficció infantil construeix una imatge del nen dins del llibre, ho fa per ‘amarrar’ el nen de fora” (1994: 1-2). En la mateixa línia, Maria Nikolajeva afirma que “‘donar veu’ a una minoria silenciada no és ètic, perquè l'autor sempre escriurà des d'una posició de superioritat i no podrà adoptar la subjectivitat de la minoria. (...) donar veu a algú sempre implica robar-li la seva” (2002: 186). El motiu pel qual no podem establir un paral·lelisme exacte entre la jerarquia adult-infant i altres relacions de poder el tractarem amb més detall en el capítol 7. Per ara, només direm que creiem fermament que, si es fa bé, la literatura



infantil pot ser alliberadora per als infants (i també per als adults) que la llegeixen. És poc probable que el gènere pugui arribar a ser del tot lliure del control i la presència dels adults, de la mateixa manera que aquests sempre estaran presents en la vida dels infants i la controlaran fins a cert punt. Però de la mateixa manera que hi ha models positius i negatius de fer de mares, pares o mestres, creiem que és possible identificar models positius i negatius d'escriure per als infants, la qual cosa ens porta a la nostra següent pregunta clau.

BONS LLIBRES PER A NENS DOLENTS: QUÈ ÉS LA BONA LITERATURA INFANTIL?

Igual que amb la pregunta anterior, sembla que la resposta ha de ser fàcil: un bon llibre infantil és aquell que llegeixen i gaudeixen molts nens i nenes. Però la veritat és que els gustos literaris dels més petits no se solen prendre gaire seriosament. Estem disposats a acceptar que la col·lecció *Pànic* (1992 – actualitat), de R. L. Stine, i els llibres de *Patrulla Peluda* o Disney són millors que els nostres estimats clàssics de la literatura infantil? Si la resposta és 'no', llavors no podem afirmar que la qualitat d'un llibre infantil la determina només el seu èxit entre els lectors joves. Encara que probablement és impossible arribar a una definició universalment acceptada de 'bona literatura infantil', continuarem buscant-ne una o, si més no, intentarem aclarir a què ens referim nosaltres, els membres d'aquest projecte, quan parlem de bons llibres infantils.

En el seu assaig "On Three Ways of Writing for Children" ("Tres formes d'escriure per als infants", 1952), l'autor britànic C. S. Lewis² fa la següent

reflexió: "Estic gairebé decidit a establir com un canon que, si un conte infantil només agrada als nens, no és un bon conte infantil. Els bons perduren." (2006: 19). Això planteja una altra idea molt estesa: un llibre infantil és bo si el gaudeixen tant els infants com els adults. Però tal i com es pregunta Adam Gidwitz³ molt encertadament, "per què hauria de ser així? Si el que ens interessa és trobar què fa que un llibre per a nens sigui bo, per què ens ha d'importar el que en pensin els adults?" (2016). Podríem argumentar que, com que els adults són una gran part del públic real de la literatura infantil, no podem ignorar les seves preferències. Però què vol dir que un llibre el gaudeixen tant adults com nens? Què és el que ressona als dos grups d'edat?

Quan l'editorial britànica Puffin Books va anunciar que reeditarien els llibres de Roald Dahl per a les 'noves sensibilitats modernes', l'escriptora espanyola Elvira Lindo va fer la següent reflexió en defensa de les versions originals: "La bona literatura infantil ha de tenir quelcom de transgressor, subversiu i no pedagògic, perquè els infants sentin que entren en un terreny de plena sobirania" (2023). Això ens recorda als "bons llibres per a nens dolents" d'Ursula Nordstrom, una expressió que l'editora va fer servir per comparar els llibres infantils transgressors que ella publicava amb altres més tradicionals que sentimentalitzaven la infància (Marcus, 1998: xviii).⁴ És cert que tant als nens com als adults ens atrauen els elements transgressors i subversius en la literatura, i que un excés de didacticisme i alligonament pot acabar causant rebuig als dos grups d'edat. Però què ha de transgredir i subvertir un bon llibre infantil exactament?

2. C. S. Lewis (1898 – 1963) és l'autor de la saga de clàssics infantils *Les Cròniques de Nàrnia* (1950 - 1956).

3. Adam Gidwitz (1982) és un autor americà de llibres infantils, entre els quals hi trobem la saga *A Tale Dark & Grimm* (2010-2013).

Després de donar-hi moltes voltes, hem arribat a la conclusió que l'element clau que un llibre infantil ha de subvertir és la dinàmica de poder entre l'adult i l'infant. Així doncs, no és tant una qüestió de contingut sinó de la manera en què l'adult que està implícit en el text tracta al nen que també està implícit en el text. Un llibre pot donar una bona lliçó o promoure una ideologia a la qual donem suport, però si ho fa des de la condescendència, el paternalisme i el simplisme, no estarem davant d'un bon llibre infantil, perquè l'adult implícit no està essent respectuós amb el nen implícit. Un exemple d'aquest fenomen és la recent proliferació de llibres infantils sobre gestió emocional, un tema al qual retornarem en el capítol 5. **En un bon llibre infantil, l'adult confia en l'infant, el respecta, li reconeix la seva individualitat, li dona espai perquè explori els seus desitjos i transgredeixi, i no insulta la seva intel·ligència.** Un llibre infantil mai hauria de ser una plataforma on els adults conscientment imposablem les nostres idees i els nostres interessos. Concedem amb C. S. Lewis quan diu que, si els adults escrivim un conte infantil, que sigui perquè és el millor format artístic per expressar allò que volem dir (2006: 18). La literatura infantil s'ha de respectar i prendre seriosament igual que qualsevol altre art. D'aquesta manera, aquest respecte es transmetrà també al seu públic lector. En conclusió, un bon llibre infantil pot tractar pràcticament qualsevol tema, pot ser realista o fantàstic, llarg o curt, clàssic o contemporani, alegre o trist. El que realment importa no és què tracta sinó *com* ho tracta.

Per últim, voldríem aclarir que som conscients que un cert grau de didacticisme és inevitable en la literatura infantil. Com hem vist a la secció anterior, aquest gènere reflecteix allò que els adults pensem que els infants necessiten, i la gran majoria pensem que necessiten aprendre de la nostra experiència. Tot i així, hi ha maneres i maneres d'enfocar aquest didacticisme, i l'enfocament que nosaltres defensem és aquell que va estretament lligat a la transgressió i la subversió, aquell que pretén desafiar intel·lectualment al lector, fer-lo pensar i

qüestionar. Com diu Bruno Bettelheim,

Perquè un conte mantingui l'atenció del nen, l'ha d'entretenir i despertar la seva curiositat. Però per arribar a enriquir la seva vida, cal que estimuli la seva imaginació, que l'ajudi a desenvolupar el seu intel·lecte i aclarir les seves emocions, ha d'estar en sintonia amb les seves angoixes i aspiracions, reconèixer plenament les seves dificultats i, alhora, oferir solucions per als problemes que el preocupen. (1991 [1975]: 5).

En la mateixa línia, Gidwitz conclou: "Als més petits, un llibre que conta una bona història els agradarà, però només els encantarà si els dona una nova visió del món" (2016).

Ara que arribem al final del nostre viatge llodriguera avall, ens queda una pregunta per respondre: què passa amb l'adult que llegeix literatura infantil? Si un bon llibre infantil posa tant èmfasi en els interessos dels infants, què li podrà oferir a un adult? Estem pràcticament segurs que, si un llibre aconsegueix tot el que hem argumentat, és molt probable que agradi a petits i grans. D'una banda, els adults que van llegir bons llibres infantils quan eren petits segurament els recordaran sempre i, fins i tot, els tornaran a llegir de grans; i, de l'altra, aquells que els descobreixin en l'edat adulta també podran gaudir-los perquè, en el fons, els dos grups d'edat tenim més coses en comú del que pot semblar. Als adults tampoc ens agrada que ens parlin amb condescendència, també ens atrauen la transgressió i la subversió, llegim per entretenir-nos o perquè ens agrada que ens facin pensar i imaginar, no ens agrada que ens alligonin i, de vegades, també ens sentim desempoderats, o fins i tot oprimits, igual que molts infants. Per tot això, no és sorprenent que a alguns de nosaltres encara ens agradi llegir llibres infantils i ens resulti fàcil identificar-nos amb l'infant implícit. Tampoc sorprèn que, de vegades, un conte infantil sigui el millor gènere literari per expressar el que volem dir. **Tant si descobrim els bons llibres infantils de petits o de grans, tant si els llegeix un infant real com un infant interior, com va dir Lewis, "Els bons perduren", com tota la bona literatura.**

4. Nordstrom va editar molts llibres infantils que actualment són considerats clàssics del gènere, com ara *Stuart Little* (1945) i *Charlotte's Web*, d'E. B. White, o *Allà on viuen els monstres* (1963), de Maurice Sendak, entre molts altres.

BIBLIOGRAFIA

Bettelheim, Bruno (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.

Cámara Aguilera, Elvira (2016). "Traducción y asimetría: Manolito gafotas y su traducción al inglés como ejemplo de intervencionismo". *ALIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 14. 23-42.

Editorialcabezahueca. "Soy Emi, tengo 12 años. Soy ilustradora. Cabeza Hueca es mi editorial (de niños y para niños)." Instagram, s.d., <https://www.instagram.com/editorialcabezahueca/> (últim accés: 27/01/25).

Gidwitz, Adam (2016). "What Makes a Good Children's Book?". *The New Yorker*. 3 d'octubre. <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-goosebumps-conundrum-what-makes-a-childrens-book-good> (últim accés: 27/01/25).

Lewis, C. S (2006). "On Three Ways of Writing for Children". A Peter Hunt (ed), *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*. Londres i Nova York: Routledge. 17-26.

Lindo, Elvira (2023). "Roald Dahl, entre la rabia y el humor". *El País*. 23 de febrer. <https://elpais.com/cultura/2023-02-23/roald-dahl-entre-la-rabia-y-el-humor.html> (últim accés: 27/01/25).

Marcus, Leonard S (1998). *Dear Genius: The Letters of Ursula Nordstrom*. HarperCollins Publishers: Nova York.

McDowell, Myles (2006). "Fiction for Children and Adults: Some Essential Differences". A Peter Hunt (ed), *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, Vol. I. Londres i Nova York: Routledge. 53-67.

Nodelman, Perry (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: The John Hopkins UP.

Rose, Jacqueline (1994). *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. Londres: MacMillan.

Townsend, John Rowe (1971). *A Sense of Story*. Londres: Longman.

Zipes, Jack (2001). *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. Nova York: Routledge.

3

Algunes idees per a treballar la literatura a l'aula de primària

Mia Güell (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

La literatura parla de la vida i esdevé, en moltes ocasions, un mirall personal i universal alhora, que a voltes conforta i d'altres, amoïna, per això és tan important que sigui molt present a les aules, perquè des de bon principi ha estat una eina “d'humanització i culturització imprescindible per construir-se com a individus i com a col·lectivitat” (Colomer 2005). D'entre les funcions de la literatura a l'aula de primària, Teresa Colomer (1999) en destaca tres de bàsiques:

1. L'accés al món real i la constatació d'un sentiment de pertinença a aquest món, a una cultura determinada, a un imaginari que connecta a través sobretot de la literatura oral explicada generació rere generació.
2. La representació articulada del món que serveix d'instrument i socialització, els infants comparteixen sentiments i sensacions amb els personatges de les històries i s'adonen que no estan sols, que formen part d'un grup.
3. El desenvolupament de l'aprenentatge de les formes narratives, poètiques i dramàtiques mitjançant les quals es vehicula el discurs literari.

Perquè aquesta construcció individual i col·lectiva a què fa referència Colomer tingui lloc de manera satisfactòria, cal un bon acompanyament per part de l'educadora. A continuació presentem algunes idees per a introduir més i millor la literatura a l'aula:

PASSIÓ PER LA LITERATURA

Si l'educadora n'és una apassionada, transmet el sentiment a l'alumnat, que voldrà participar d'aquest entusiasme, si més no per curiositat. És aconsellable que la literatura sigui present a l'aula cada dia d'alguna manera o altra. Una estratègia podria ser arribar cada matí amb llibres diferents a les mans, deixar-los visibles a sobre la taula i llegir-ne un fragment, encara que no tingui



res a veure amb el que s'explicarà després, però justificant per què ens ha cridat l'atenció i per què ho volem compartir amb l'estudiantat, d'aquesta manera els empoderem i poden dir la seva. Com més els vinculem a la seva realitat, al món en què habiten, més interès tindrà per a les criatures. És una pràctica molt semblant a la proposada pel pedagog, mestre i escriptor Emili Teixidor, que quan arribava a l'aula escrivia cada dia un vers diferent a la pissarra i esperava, amatent, la reacció dels estudiants. En deixava constància a *El plaer de lectura*:

Per què a les pissarres de les escoles o als taulers de les biblioteques no s'escriu, sota del dia, el mes i l'any, o en lloc seu, un vers, només una línia!, d'un bon poeta encara que els alumnes no l'entenguin completament? Només que els sorprengui una paraula, una frase, un so és suficient. No han d'entendre-ho necessàriament tot. És com un regal; el que s'hi vulgui aturar, ho pot fer; el que no, passa de llarg. La renovació del vers diari

té un efecte sorprenent (2012: 25-26).

Es tracta d'introduir la curiositat per allò que és literari de manera natural

LA LITERATURA ÉS UN PLAER, DE VEGADES

Fugim del didactisme, de les morals (si no és una faula i, en cas que ho sigui, que la moral s'expressi mitjançant frases fetes que vinculen la saviesa popular al contingut, lluny del didactisme encarat del segle XVIII) i que cadascú prengui allò que li faci més profit. Allunyem-nos de l'ensucrament de Disney, que respon més a estratègies de màrqueting que a solvència literària i llegim per passar-nos-ho bé. Llegir és un acte difícil als inicis, no és divertit, però un bon acompanyament el fa més planer fins que es domina. La lectura en veu alta, expressiva, ajuda a fer intel·ligibles textos que potser no ho són gaire. Cal dedicar-hi el temps que calgui, no s'hi val reduir-la als últims cinc minuts de classe si encara queda una mica de temps o mentre esperem que tothom hagi acabat una tasca encomanada. Li hem de donar la importància que es mereix, no rebaixar-la a omplir estones buides.

LITERATURA ORAL/ LITERATURA ESCRITA

Cal explicar els contes de sempre, malgrat que la majoria actualment siguin considerats políticament incorrectes. En cal una presentació i una mediació adequades. Es tracta de referents que cal conèixer i explicar, perquè formen part del nostre imaginari, però des de la construcció d'una mirada crítica valorant-los en termes d'educació literària i no ideològica.

I explicar rondalles de tot arreu, per arribar a la conclusió que malgrat que canvien els detalls culturals i el context, ens acabem explicant les mateixes històries ja siguin del nord, del sud, de l'est o de l'oest, perquè els temes que preocupen a les persones són els mateixos des de temps immemorials. És important d'involucrar-hi les famílies, que hi hagi un intercanvi cultural enriquidor per a "escoltar històries plurals, descobrir arts singulars, compartir-les i afavorir

que tothom senti el desig d'apropriar-nos també d'altres cultures, d'altres històries. [...] d'aprendre de l'altre, d'escoltar-lo per a què pugui trobar un país" (Petit 2024: 63).

Una història explicada abans que l'infant estigui preparat per a escoltar-la, és una història perduda. Roser Ros (2022) destaca la importància de respectar l'adequació de les històries a l'etapa madurativa dels infants:

- **Entre 5 i 7 anys**, es prefereixen les rondalles meravelloses. Introducció d'històries on l'astúcia té un paper important. Els contes adients per aquesta franja d'edat serien: *Els músics de Bremen, La bella dorment, La Venta focs, la Blancaneus, El sastre valent, El gat amb botes...*
- **Entre 7 i 9 anys**, continua l'interès per la rondalla meravellosa i les històries de tradició oral, pels textos amb elements de caràcter irònic, introducció d'arguments més complicats, més personatges, llegendes. Les rondalles més adequades serien: *L'amor de les tres taronges, La pastora de les oques, Aladí, Alí Babà i els quaranta lladres, El vestit nou de l'emperador* etc. i totes les històries en què l'astúcia del protagonista aconsegueix enganyar l'antagonista.
- **A partir de 9 anys**, solen agradar les rondalles de cultures desaparegudes o de llocs llunyans, amb arguments singulars i poc previsibles. Trames enginyoses i complexes amb finals inesperats. S'incrementa el gust per l'humor i/o la ironia. I per elements de por, humorístics o sentimentals. A partir d'aquesta edat és ideal introduir tota classe de relats mítics i llegendaris d'arreu del món. Exemples de contes adequats a partir del 9 anys serien: *Alícia en el país de les meravelles, Pippi Calcesllargues, L'illa del Tresor, Les aventures de Tom Sawyer*, etc.



LECTURA EN VEU ALTA

La mestra ha de llegir molt en veu alta, dominar-ne la tècnica. Això no només fa que les criatures entenguin i gaudeixin més de la lectura, sinó que també els motiva a llegir d'aquesta manera a casa. La lectura en veu alta ajuda a desenvolupar la comprensió lectora, la fluïdesa i l'expressió oral.

BIBLIOTECA D'AULA, DE CENTRE, DE BARRI

Una bona biblioteca d'aula (i de centre i de barri) augmenta les possibilitats que l'alumnat connecti amb la literatura i facilita l'accés als llibres per a tothom en les mateixes condicions. Fomentem la visita a la biblioteca del barri com a activitat sistemàtica, amb visites regulars i tasques relacionades amb la lectura, que els infants es familiaritzin amb l'espai i les possibilitats que ofereix.

Que a la biblioteca d'aula hi hagi llibres de tots els gèneres, poesia, àlbum, narrativa, llibre il·lustrat, còmic, novel·la gràfica, manga, revistes i llibres de la descoberta; això permetrà que tots els nens i nenes en trobin algun que els cridi l'atenció o els agradi i s'hi sentin representats. Una oferta ben diversa fomenta la inclusió i ajuda a desenvolupar l'amor per la lectura en tot l'alumnat. Gianni Rodari al quart capítol d'*Escola de fantasia* (2017) fa referència a nou maneres d'ensenyar els infants a odiar la lectura, una de les quals és la de no oferir prou varietat.

Reivindiquem la importància dels àlbums il·lustrats a totes les edats, no només per a les primeres etapes. És un gènere que, com enuncia la desena de les 11 raons per a l'àlbum il·lustrat del *Manifest de l'àlbum il·lustrat* (2016) "convida a aturar-se per contemplar el món, per reconèixer les pistes i els detalls que amaguen les imatges. Un àlbum il·lustrat atura el temps, et convida a ser reflexiu". En aquesta línia, Evelyn Arizpe descriu alguns projectes basats en els beneficis dels àlbums a l'aula per a l'alumnat nouvingut que no domina la llengua vehicular de l'escola i analitza com els àlbums

van aconseguir activar en els lectors una sèrie de processos cognitius i afectius, independentment del nivell de llengua i de les llacunes culturals que poguessin

tenir. Aquestes investigacions revelen com els lectors poden crear connexions entre les seves experiències prèvies d'alfabetització i la seva cultura, i com poden intensificar els significats generats pels seus iguals (2010: 163).

DIVERSITAT TEMÀTICA

Un bon llibre pot ser la base per tractar qualsevol tema, tant emocional com social, sense necessitat de recórrer a llibres específics sobre emocions típics de les tutories. Oblidem-nos de les associacions de colors amb les emocions. Les vivències personals són d'un mateix i intransferibles, no es pot explicar el que suposa una pèrdua a un infant que no ha perdut ningú, no l'entendrà. **La bona literatura parla de la vida, hi ha amor i mort i dolor i gaudi i amiat i gelosia. Cada infant se sentirà identificat a partir de la pròpia experiència i percebrà el relat des de la seva mirada.** Això permet que la literatura sigui rellevant per a tots ells i elles, independentment de les seves experiències personals. Ellen Duthie comentava que

La tendència a una excessiva literalitat a l'hora de seleccionar llibres propicis per pensar sobre determinats temes no és un mal pandèmic nou, ja es patia en temps precovid, com si per pensar sobre la mort o sobre l'amiat els llibres més indicats haguessin de portar preferiblement la paraula mort o amiat en el títol. Però els llibres bons per reflexionar són els que permeten descobrir situacions i contextos molt diversos, els que ens ofereixen moments d'identificació, d'escapada i de reflexió (2020: 35).

Proveïm l'aula de llibres amb què els infants puguin anar més enllà del que a simple vista es pot interpretar, es puguin endinsar en les metàfores, les personificacions, les comparacions, en els jocs de paraules, la intertextualitat, deixin anar la imaginació, al cap i a la fi. El llenguatge simbòlic permet que cada infant, segons el grau de maduració cultural i el seu bagatge vital, pugui dilucidar què explica el text o la imatge que té al davant.

Cal que els infants es puguin sentir representats en els llibres que escullen, per la qual cosa s'haurà de vetllar perquè la diversitat en tots els sentits hi sigui reflectida i allunyar-se de la literatura

de tòpics i estereotips. Si hi és, que sigui per a discutir-ne el contingut.

LA LITERATURA ARREU

A l'aula, l'espai de lectura ha de ser confortable. Com més agradable sigui, més fàcil serà per a elles i ells. Coixins, catifes, espais que permeten certa intimitat, com ara tendes o cubicles especials, són ideals per deixar anar la imaginació. Malaguzzi afirmava que l'espai és el tercer educador, després dels infants mateixos i dels adults de la família i l'escola.

A part dels llibres de la biblioteca d'aula i de centre, repartim llibres per tota l'escola i ben variats. Que els llibres siguin presents arreu: a l'aula, als passadissos, a l'escala, al pati i, fins i tot, i per què no, als lavabos. El missatge és que es pot llegir a tot arreu sempre que sigui adequat i que tothom hi tingui el mateix accés, que no es quedi cap infant sense llibre.

Sortim fora de l'aula sempre que puguem, fem rutes literàries i literaturitzades per experimentar la vivencialitat de la literatura!

TRANSVERSALITAT DE LA LITERATURA

No la limitem només a la franja destinada a la dinamització lectora, es pot integrar en qualsevol matèria. Es pot recórrer a textos literaris per acompanyar la història, les ciències, l'art... La literatura pot ser la base de projectes interdisciplinaris. Per exemple, després de llegir una novel·la històrica, l'alumnat pot investigar l'època en què està ambientada, crear projectes artístics inspirats en el llibre o escriure els seus propis relats. Això permet als infants explorar temes des de diferents perspectives i desenvolupar habilitats diverses. Entendre-la amb aquest enfocament fomenta una educació multidisciplinària i ajuda els infants a distingir les connexions entre diferents àrees del coneixement. Posem literatura a les vides dels infants, d'aquesta manera els garantirem un futur millor sense cap mena de dubte.



BIBLIOGRAFIA

- Arizpe, Evelyn (2010). "Este libro va de libros: Los libros-álbum, la cultura y el conocimiento metaliterario". Dins T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, y M.C. Silva Díaz (ed.) *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp.162-174). Parapara Clave.
- Colomer, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis Educación.
- Colomer, Teresa (2005). "El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". *Revista de Educación*, núm. extraordinario.
- Duthie, Ellen (2020). Lectures que fan pensar, *Faristol*, 92, (https://www.clijcat.cat/faristol/descargas/92/5_92.pdf)
- Editors infantils independents de Barcelona (2016). *Manifest per l'àlbum il·lustrat*. <https://www.nuvol.com/sa-illustrissima/onze-raons-per-a-un-mon-il-lustrat-42378>.
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Kalandraka.
- Rodari, Gianni (2017). *Escola de fantasia. Reflexions sobre educació per a mestres, pares i nens*. Blackie Books.
- Ros, Roser (2022). *Les 7 claus de la selecció literària Infantil i Juvenil*. Takatuka.
- Teixidor, Emili (2012). *La lectura i la vida*. Columna.

4

Aproximació filosòfica a la literatura infantil: entendre l'Altre

Filip Škifić (Udruga Mala filozofija)

La literatura infantil no és només una font d'entreteniment o una eina per al desenvolupament de l'alfabetització; modela de manera significativa com les persones perceben el món. Fomenta la reflexió ètica, dona forma als valors i promou la responsabilitat social. Comprometre's amb les narratives infantils des d'una perspectiva filosòfica ens permet abordar qüestions fonamentals sobre la identitat, la diferència i la responsabilitat moral. Com entenen les nenes i els nens les persones que són diferents? Quin paper juga la literatura en reforçar o desafiar els estereotips? Poden els contes contribuir a inculcar una obligació ètica cap a l'Altre? La literatura infantil no és simplement un reflex de les normes socials, sinó una força activa que dona forma al desenvolupament cognitiu i moral mitjançant l'exploració de la inclusió, l'exclusió i l'ètica.

La hipòtesi central d'aquest capítol postula que la literatura infantil serveix com a lent cognitiva i ètica a través de la qual els infants lectors desenvolupen una comprensió de l'Altre. Les narratives que representen l'alteritat ajuden a formar esquemes cognitius que reforcen o desafien els biaixos existents. Mitjançant l'anàlisi del llenguatge, les estructures de les històries i

la representació dels personatges, la literatura infantil fomenta l'empatia, el raonament ètic i el pensament crític, i la converteix en un recurs vital per al desenvolupament moral i cognitiu.

EL CONCEPTE DE L'ALTRE

El concepte de "Altre" ha estat àmpliament explorat en la filosofia, particularment dins dels marcs existencialistes, fenomenològics i postcolonials. Emmanuel Levinas sosté que el rostre de l'Altre exigeix reconeixement ètic i responsabilitat (Levinas 2012). Jean-Paul Sartre, a *L'Être et le non-être* (1999), investiga com es forma l'autoidentitat a través de les interaccions amb l'Altre, que sovint donen lloc a l'alienació. A *Orientalisme* d'Edward Said (2024) critica les formes en què les representacions culturals influeixen en les percepcions de l'Altre, reforçant així els estereotips i els desequilibris de poder.

La psicologia cognitiva complementa aquestes idees explorant com les narratives donen forma a la comprensió que té un infant de les diferències socials. *La Teoría del aprendizaje social* (Bandura 1987) postula que els infants accepten patrons de comportament i categoritzacions socials del seu entorn, inclosa la literatura. La literatura té el potencial d'entendre a l'Altre o de perpetuar punts de vista excludents.

En la literatura infantil, l'Altre es manifesta de diverses formes: les persones estrangeres, marginades o fins i tot éssers fantàstics. Aquestes representacions poden reforçar els estereotips o animar les persones lectores joves a adoptar perspectives diverses. *Allà on viuen els monstres* (2009), de Maurice Sendak, per exemple, permet empatitzar amb criatures inicialment vistes com a monstruoses, reflectint la crida ètica de Levinas a reconèixer la humanitat en la diferència.

El pa de la guerra (2004), de Deborah Ellis, ofereix una representació matisada de l'Altre retratant la resiliència d'una noia afganesa sota el govern





dels talibans. En lloc d'exotitzar l'Altre, la novel·la humanitza els seus personatges, en línia amb la filosofia de la responsabilitat ètica de Levinas. En submergir-nos en la realitat de Parvana, la novel·la cultiva l'empatia sense reduir els seus personatges a estereotips simplistes.

La teoria de la gramàtica universal de Noam Chomsky (1976) suggereix que la capacitat per al llenguatge és inherent, proporcionant un fonament estructural profund que precedeix i dona forma a l'expressió lingüística individual. Això implica que des d'una edat primerenca, les estructures cognitives estan influenciades no només per la mecànica del llenguatge sinó també pels marcs semàntics i sintàctics a través dels quals s'articula el significat. **La literatura infantil, com a vehicle principal per al desenvolupament lingüístic i cognitiu, incorpora estructures implícites d'inclusió i exclusió, sovint emmarcant l'Altre a través d'opcions lèxiques específiques, punts de vista narratius i esquemes descriptius que reforcen o desafien els paradigmes culturals dominants.**

Els patrons recurrents en el llenguatge, ja sigui a través de la repetició de trets de caràcter estereotipats, oposicions binàries o relacions jeràrquiques, es converteixen en heurístiques cognitives interioritzades que configuren la visió del món subconscient d'un infant. **Això dona suport a la hipòtesi que la literatura no serveix merament com un mitjà per a la narració d'històries, sinó com un agent actiu en la configuració d'orientacions ètiques i epistèmiques, condicionant com les persones joves perceben i classifiquen les diferències tant a nivell lingüístic com conceptual.**

LLEGIR DES D'UN PRISMA INTERSECCIONAL

La teoria de la interseccionalitat de Kimberlé Crenshaw (1989) revela com les identitats socials superposades influeixen en les experiències de privilegi i marginació (vegeu el capítol 7). En la literatura infantil, la interseccionalitat ajuda a destacar com les narratives reforcen o desafien les normes socials dominants. Per exemple, *Brown Girl Dreaming* (2014) de Jacqueline Woodson teixeix

la raça, el gènere i la història per retratar les complexitats de la formació d'identitats. De la mateixa manera, *Wonder* (2012) de R.J. Palacio explora la discapacitat i l'exclusió social, desafiant les idees convencionals sobre la bellesa i la pertinença. Aquestes narracions conviden els joves lectors a comprometre's críticament amb la identitat i la inclusió, però no és tan senzill ser completament inclúsiu en la creació d'històries, ja que cada història té personatges fixos que representen algunes idees i inconscientment poden arribar a ser unidimensionals o estereotipades.

Per exemple, *La cabana de l'oncle Tom* (2019) de Harriet Beecher Stowe intenta generar empatia per les persones esclavitzades, però també reforça estereotips racials problemàtics. Els autors sovint intenten enfrontar-se a la por de l'Altre a través dels seus personatges, però poden caure en la victimització o la generalització excessives. En la literatura, els personatges encarnen idees, cosa que dificulta la presentació dels individus com éssers únics i universalment complexos. Per exemple, *Ciganin, ali najljepši* [Gità, però el més bonic] de Kristian Novak busca desafiar els estereotips tradicionals oferint una representació matisada de la identitat gitana. A través d'elements de realisme màgic, Novak deconstrueix les narratives dominants i presenta una representació multifacètica de l'Altre, fomentant l'empatia més enllà de les representacions unidimensionals.

LA LITERATURA COM A EINA ÈTICA I POLÍTICA

La literatura infantil té un paper crucial a l'hora de donar forma a les idees sobre justícia, igualtat i drets humans. Martha Nussbaum (2011) sosté que la literatura alimenta la "imaginació narrativa", ajudant als individus a comprendre les experiències dels altres i a desenvolupar una consciència moral. Les històries que mostren problemes de migració, discriminació i justícia

social fomenten la reflexió ètica i l'empatia.

Emigrantes (2011) de Shaun Tan, una novel·la sense paraules sobre la migració, convida a empatitzar amb l'alienació del protagonista. En eliminar les barreres lingüístiques, el llibre universalitza l'experiència de l'immigrant, fent-la comprensiva i rellevant travessant fronteres culturals. Aquestes narracions demostren com la literatura infantil pot inspirar la consciència social.

Adoptar un enfocament filosòfic de la literatura infantil fomenta la participació activa en lloc del consum passiu. Utilitzant el mètode socràtic, des de l'àmbit educatiu es pot animar l'alumnat a qüestionar els prejudicis, les estructures narratives i els missatges ideològics en els textos. Per exemple, *El dador de records* (Lowry 1997) desafia a considerar dilemes ètics relacionats amb la llibertat i la conformitat, millorant l'habilitat de pensament crític.

ELS ÀLBUMS IL·LUSTRATS FILOSÒFICS COM A EINA PODEROSA PER ENTENDRE L'ALTRE

Els àlbum il·lustrats infantils juguen un paper crucial en la formació de les percepcions sobre la identitat, la diversitat i l'empatia. Quan es barreja això amb una metodologia per fomentar el pensament crític i creatiu, s'obté una eina poderosa per entendre l'Altre.

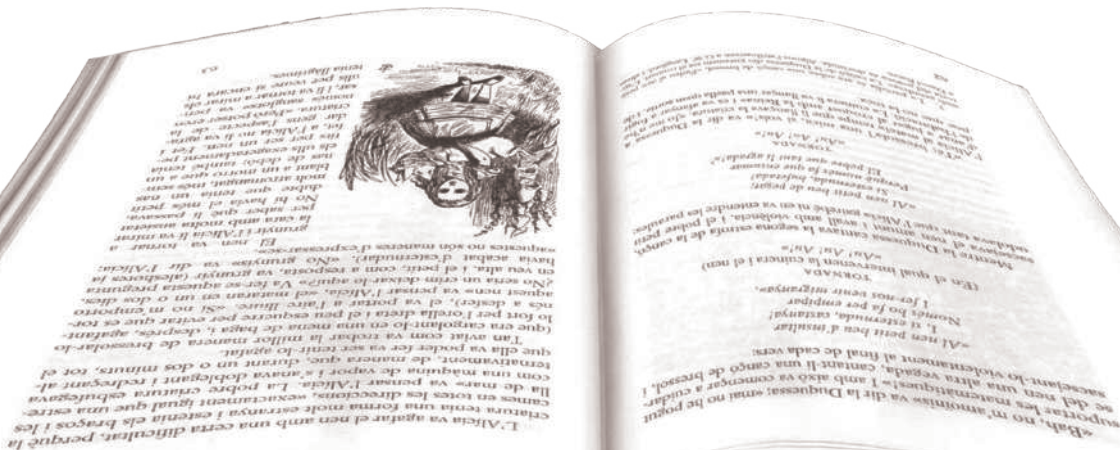
A través de narracions captivadores i il·lustracions plenes de matisos, els àlbums il·lustrats ajuden els infants a desenvolupar empatia i desafiar els estereotips a través dels processos cognitius (vegeu els capítols 6 i 10). Poden servir com a eines poderoses per animar a

veure el món des de múltiples perspectives i, en última instància, donar forma a una societat més inclusiva i compassiva.

Els àlbums il·lustrats filosòfics ofereixen un mitjà únic i poderós perquè els infants explorin idees complexes sobre la identitat, la diferència i el raonament moral. A diferència dels materials educatius tradicionals que se centren en l'absorció d'informació, aquests llibres animen els infants a pensar críticament, fer preguntes i desenvolupar les seves interpretacions.

Oscar Brenifier és una figura notable en aquest camp, creant contes il·lustrats filosòfics que conviden els infants a reflexionar sobre qüestions relacionades amb la vida, l'ètica i les relacions. Les seves obres presenten dilemes oberts que no imposen una sola resposta sinó que estimulen el diàleg i el raonament. Poden ser una plataforma fructífera per captar el concepte de l'Altre, ja que està escrit en un to neutre amb múltiples perspectives, el que porta a un debat profund sobre com no podem entendre el món sense els nostres contraris. Mitjançant la interacció amb els seus textos, els infants aprenen a navegar pels conceptes abstractes, fomentant la flexibilitat cognitiva i una comprensió més profunda del món en què viuen.

Moltes organitzacions, inclosa la nostra (Uruga "Mala Filozofija"/Association Petit Philosophy), creen i promouen activament aquests contes il·lustrats. El nostre objectiu és desenvolupar literatura que fomenti la capacitat dels infants per pensar en lloc d'absorbir passivament les normes socials. A través de narracions acuradament elaborades, volem desafiar els estereotips, fomentar la curiositat i cultivar una visió del món més inclusiva. En integrar la filosofia a la literatura



infantil, podem proporcionar als infants un marc alternatiu per comprometre's amb el món, un marc que valori la complexitat, el diàleg i la riquesa de les diverses perspectives. Aquests enfocaments poden potenciar el seu pensament crític, creatiu i fins i tot afectuós a una edat primerenca i desafiar-los positivament a examinar el seu entorn i a si mateixos, perquè Sòcrates ens va ensenyar fa molt de temps que la vida no examinada no val la pena.

ÈTICA DE LA NARRACIÓ I POTENCIAL EDUCATIU

La literatura infantil té un poder únic: no es limita a reflectir el món, sinó que construeix activament com els infants lectors arriben a entendre'l. A través de la narració d'històries, les criatures es troben amb l'Altre, ja sigui en forma de diferències culturals, marginació social o perspectives desconegudes, i, en fer-ho, desenvolupen els marcs cognitius i morals que donaran forma a les seves interaccions amb el món. Les narratives que absorbeixen poden reforçar els biaixos existents o desafiar-los, oferint noves formes de veure i relacionar-se amb qui és considerat diferent. **Una perspectiva filosòfica ens permet reconèixer la literatura no només com una eina pedagògica, sinó com un espai ètic on els infants aprenen a navegar per qüestions d'identitat, justícia i responsabilitat.** Levinas ens recorda que trobar-se amb l'Altre sempre és un moment ètic, que exigeix reconeixement més que reducció. La teoria de la interseccionalitat de Crenshaw destaca com les identitats superposades fan més complexa la nostra comprensió de la diferència, mentre que la idea de Nussbaum de la "imaginació narrativa" mostra que la literatura té el potencial de cultivar una profunda empatia. En conjunt, aquestes perspectives revelen com els llibres que donem a les criatures configuren no només els seus coneixements, sinó també la seva capacitat de compromís ètic. **En el millor dels casos, la literatura infantil interromp les divisions simplistes entre un mateix i l'Altre, fomentant una visió del món que no es basa en la por o l'exclusió, sinó en la curiositat, el diàleg i el reconeixement mutu.** Això és particularment evident en el creixent repertori d'àlbums il·lustrats filosòfics, que encoratgen els infants lectors a lluitar

amb la complexitat en lloc d'absorbir passivament les narratives heretades. En aprofitar aquest potencial, fem més que educar: contribuïm a una societat més inclusiva, reflexiva i humana.



BIBLIOGRAFIA

- Bandura, Albert (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Barcelona: Espasa Libros.
- Brenifier, Oscar Devaux, Clément (2006). *Què és el bé i el mal?* Barcelona: Edebé.
- Brenifier, Oscar (2008). *El llibre dels grans contraris filosòfics*. Barcelona: Cruïlla.
- Brenifier, Oscar; Després, Jacques (2010). *L'amor i l'amistat*. Barcelona: Cruïlla.
- Brenifier, Oscar; Després, Jacques (2013). *Moi et mon contraire: le livre de tous les caractères*. Marsella: Nathan
- Ćurko, Bruno; Škerbić, Matija Mato; Čalušić, Mirko (2019). *Filozofija – ma što pak je to? 13 priča o antičkim filozofima*. Zadar: Udruga "Mala filozofija".
- Chomsky, Noam (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Aguilar.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Ellis, Deborah (2004). *El pa de la guerra*. Barcelona: Edicions Baula.
- Levinas, Emmanuel (2012) *Totalidad e infinito: un ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lowry, Lois (1997). *El dador de records*. Barcelona: Cadí.
- Novak, Kristian (2016). *Ciganin, ali najljepši*. Zagreb: OceanMore.
- Nussbaum, Martha C. (2011). *Sense ànim de lucre*. Barcelona: Arcadia.
- Palacio, Raquel J. (2012). *Wonder*. Barcelona: Edicions La Campana.
- Said, Edward W. (2024). *Orientalisme*. Barcelona: Trigre de paper edicions.
- Sartre, Jean-Paul (1999). *L'ésser i el no-res: assaig d'ontologia fenomenològica (selecció)*. Barcelona: Edicions 62.
- Sendak, Maurice (2009). *Allà on viuen els monstres*. Barcelona: Kalandraka.
- Stowe, Harriet Beecher (2019). *La cabana de l'oncle Tom*. Barcelona: Adesiara Editorial.
- Tan, Shaun (2011). *Emigrantes*. Granada: Barbara Fiore Editora.
- Woodson, Jacqueline (2014). *Brown Girl Dreaming*. Nova York: Nancy Paulsen Books.

5 Aproximació crítica als llibres centrats en l'educació emocional: Llegir sense cap propòsit (o llegir pel sol plaer de llegir)

María Alonso Gómez (Artijoc)

Llegir em va permetre viatjar a llocs amb la ment i la imaginació. Llegir em va eixamplar la consciència.

bell hooks

No hi ha dubte que les desigualtats i els diversos conflictes que apareixen amb elles —ja siguin interns i afectin una sola criatura o part o la totalitat del grup que viu a l'aula—, tenen conseqüències directes en el nostre estat emocional. Tampoc hi ha dubte, des del nostre punt de vista, que les ressonàncies i l'ampli ventall de representacions que ofereix la literatura contribueixen a desentranyar com funciona el món i les relacions entre persones. Per tant, **sabem que llegir pot servir per a comprendre la nostra pròpia complexitat i la de les persones que ens envolten.**

No obstant això, obrir una conversa entre desigualtats i literatura no vol dir, en la nostra opinió, que la literatura hagi de donar respostes o prescriure solucions als conflictes emocionals. Lluny d'això, creiem que la literatura pot constituir i constitueix un recurs d'immens potencial per obrir camins d'exploració, despertar ressonàncies i plantejar qüestions profundes en un llenguatge simbòlic que escapa a la nostra racionalitat. La lectura que fem cadascun de les obres literàries, com a representacions complexes de la vida, desperta multitud d'emocions en nosaltres i, per descomptat, en les criatures. **Les persones adultes poden abraçar i acompanyar el que surt de la lectura sense necessitat que la història ho expliqui.**

Donada la proliferació en els últims anys de llibres destinats a treballar i explicar les emocions, aquí sorgeixen diverses preocupacions. En primer lloc, considerem que pot haver-hi confusió pel que fa al que definim com a *història* quan seleccionem

els títols que volem oferir als infants. Per tant, proposem una reflexió sobre aquelles tensions que puguin aparèixer entre la intencionalitat i la funció dels textos per tal d'abordar la diferència entre (1) el relat que neix com a història i, en un moment donat, podem utilitzar com a recurs didàctic i (2) el text que neix com a text didàctic i que, per tant, s'escriu i edita per tal d'obtenir un resultat. Aquest últim, quan se centra en les emocions, és el que, per diferenciar-lo del primer, podríem anomenar llibre "d'autoajuda infantil".

CONTES PER ALGUNA COSA I CONTES PER A RES

El llibre d'autoajuda infantil seria aquell que entén el llenguatge com un possible vehicle comunicatiu per abordar les emocions, és l'obra que pretén servir a alguna cosa, que "no neix d'una necessitat profunda o de l'inconscient col·lectiu d'una comunitat, sinó d'una intencionalitat moral o didàctica de l'autor, que serà percebuda com una lliçó disfressada de conte" (Martínez 2018: 17). Si bé és cert que pot ser útil a l'aula per il·lustrar situacions o conflictes en determinats moments, la lectura sol oferir menys capes. El relat, en canvi, entén el llenguatge com una forma poètica, com un símbol, com un espai de llibertat que transgredeix les formes del llenguatge comunicatiu i es recrea en un joc amb ell mateix sense pretendre arribar a cap lloc concret. La història "que no pretén ser de cap utilitat" sol obrir un món més ampli on caben més lectures.

Aquesta diferència l'hem de tenir en compte

les persones adultes a l'hora de seleccionar les obres que oferim. Els textos que hem anomenat d'autoajuda infantil "deixen poc marge per a la transformació personal: ofereixen una recepta específica per resoldre un tema concret" (Martínez 2018: 17). Les criatures tenen un paper passiu i simplement reben el missatge que els envia la persona adulta per aconseguir que facin o deixin de fer alguna cosa. En paraules de Carranza, "aquesta voluntat, que podríem anomenar 'colonitzadora', sol estar farcida de bones intencions, i sovint passa desapercebuda, ja que es basa en maneres de pensar la relació amb els infants i joves naturalitzades per la nostra societat" (Carranza 2020: 4)¹.

D'altra banda, el relat -entès com una narració teixida amb el llenguatge poètic i simbòlic de la literatura— pren la forma d'un espai molt més indefinible sense una finalitat específica que obre portes a altres llocs i possibles sentirs, que apareixeran envoltats d'una infinitat d'emocions. Per tant, qualsevol nena o nen en possessió del

text pot viatjar a altres llocs gràcies al llenguatge poètic i metafòric de l'obra literària. **En definitiva, es tracta d'una qüestió de confiança. Si les persones adultes confiem en la capacitat de les criatures, podem obrir les portes a nous llocs perquè s'embarquin en el viatge que decideixen o necessiten emprendre.**

Eva Martínez Pardo també aborda la qüestió de la funcionalitat de la història i ho fa a partir de la definició de "bona literatura":

[...] en realitat, la bona literatura transcendeix la funcionalitat, no serveix o no hauria de servir per res; consumir literatura amb el pretext de solucionar alguna cosa, o d'explicar alguna emoció, o algun estat, és fer un ús molt limitat d'aquest art. Els contes no haurien de servir per donar lliçons, no neixen amb una finalitat didàctica, sinó que el seu valor és tot allò que reflecteixen sobre la complexitat humana i que —en ser escoltats o llegits— ressonen amb alguna cosa molt més profunda (Martínez 2018: 17).

La filosofia actual també reflexiona sobre aquesta qüestió en relació amb l'ús que fem

1. Les cites de fonts no disponibles en català han estat traduïdes per les autores o traductores dels capítols



del llenguatge quan el posem al servei de la comunicació i la productivitat, com explica el pensador coreà Byung-Chul Han:

Quan l'obligació de produir s'apodera del llenguatge, aquest es posa en mode treball. Així es redueix a ser portador d'informació, és a dir, un mer mitjà de comunicació. La informació és la forma d'activitat que adopta el llenguatge. La poesia, en canvi, anul·la el llenguatge com a informació. En poesia, el llenguatge entra en mode contemplació (Han 2023: 43).

L'element del que Han anomena aquí "activitat" versus "contemplació" ens sembla interessant perquè ens ve a parlar, a més, del lloc on resideix la bellesa d'allò inútil:

La veritable felicitat existeix gràcies a l'absència d'objectiu i utilitat, a la complicació conscient, al rebuig de la productivitat, als rodejos, les divagacions, la bellesa de les formes i els gestos que ni serveixen per a res ni tenen cap utilitat. [...] Aquest per no res, aquesta llibertat respecte a la finalitat i la utilitat és l'essència de la inactivitat (Han 2023: 30).

Tot i que aquí no tenim intenció d'aprofundir en grans disquisicions filosòfiques, sí que ens sembla interessant introduir aquesta perspectiva d'allò útil enfront d'allò inútil, ja que ens parla de la tendència i la necessitat gairebé imperiosa que tenim avui en dia de convertir tots els nostres moviments en accions o productes que ens ensenyin alguna cosa o ens serveixin per alguna cosa. En aquesta recerca, correm el risc de sucumbir a la lògica capitalista que mostra resistència a les experiències estètiques i profundes quan no donen resultats immediats i tangibles.

L'ESCOLA I LA NARRACIÓ DE CONTES COM A REFUGIS DAVANT LA PRESSA

Un altre element central en aquest debat és el temps. L'època en què vivim està marcada per la pressa i la immediatesa, i això fa difícil confiar en processos que necessiten temps, però l'experiència i la lectura, com la contemplació (Han 2023), requereixen precisament això: temps.

Garantir que no tot sigui igual és garantir que hi hagi espai per a l'altre. Evitar ser colonitzat per l'element que desplega els seus dominis requereix retirar-se. Moure's a un altre lloc on, per exemple, no hi hagi

saturació, i moure's a una altra experiència del temps on, per exemple, no hi hagi pressa. [...] A l'escola, cal tenir temps. I tenir temps és obrir un parèntesi, un parèntesi per poder cuidar les coses per si mateixes, i que es facin visibles.

Procurar que no tot sigui el mateix és procurar que hi hagi lloc per a allò altre. Evitar quedar colonitzat per l'element que desplega els seus dominis exigeix apartar-se'n. Apartar-se'n cap a un altre lloc on, per exemple, no hi hagi atapeïment, i apartar-se'n cap a una altra experiència del temps on, per exemple, no hi hagi pressa. [...] A l'escola, cal tenir temps. I tenir temps és fer un parèntesi. En un cert sentit, un parèntesi per poder estar per les coses mateixes, i pel seu fer-se visibles, car només així es deixaran assenyalar (Esquirol 2024: 23-24).

La llavor que podem sembrar omplint les aules de bona literatura i donant-nos temps per llegir en veu alta a criatures petites, mitjanes i grans i despertar en elles l'entusiasme per la lectura, trigarà a germinar; tant és així, que convé acceptar amb antelació que potser no la veiem brotar, però no per això hem de dubtar que ho farà.

LA INTERSECCIONALITAT MULTIDIMENSIONAL O LITERÀRIA

De la mateixa manera que parlem dels diferents eixos de desigualtat i interseccionalitat enfront de la mirada monofocal (vegeu capítol 7), els relats i contes de ficció presenten diferents capes o dimensions que permeten la multiplicitat d'interpretacions i significats, i en això radica la seva riquesa. Per això diem que allò poètic i allò simbòlic serveixen per obrir possibilitats dins de les criatures i no per donar-los explicacions, perquè explicar seria reduir totes les dimensions de la història a una de sola. En la seva obra *La crisi de la narració*, Han (2023: 18) cita Walter Benjamin: "L'art de la narració consisteix, en bona part, en transmetre una història sense carregar-la d'explicacions" i, a partir d'aquí, desenvolupa aquesta idea: "El narrador no informa ni explica. L'art d'explicar històries requereix reservar informació [...] Retenir informació, és a dir, no donar explicacions, augmenta la tensió narrativa".

LA HISTÒRIA COM A REPRESENTACIÓ DE L'ALTERITAT

Moltes discriminacions neixen com a expressió de la por al diferent, i en el nostre acompanyament d'aquesta por podem oferir, a través d'històries, l'experiència d'aquella "alteritat" (vegeu capítol 4) que ens expandeix i ens amplia per dins. No obstant això, es pot considerar positiu que el text literari i les desigualtats que volem abordar a l'aula no tinguin una relació òbvia o literal. És a dir, si ens trobem en un context de majoria blanca i ens preocupen les desigualtats racials, una opció pot ser buscar un text amb un protagonista de pell negra que parli de com se sent per tenir un color de pell diferent al de la majoria, però qualsevol text ric i complex on es representin situacions amb les quals puguem ressonar pot servir per acompanyar el que ens passa quan ens confrontem a qui considerem diferent. De vegades, fins i tot aquelles situacions que no ens interpel·len d'una manera tan directa són les millors portes a llocs que ens amplien per dins i ens permeten obrir-nos a la possibilitat d'"allò altre":

volem convidar a tots i cadascun de nosaltres a transcendir la raça i el sexe, a anar més enllà de les categories i endinsar-nos en els espais interiors de la nostra psique per trobar el fons de la nostra existència, l'espai del misteri, la creativitat i la possibilitat (hooks 2022: 194).

L'espai de misteri al qual fa referència hooks apareix de la mà de la paraula poètica, la capacitat evocadora de la qual ens porta a llocs possibles que transcendeixen allò concret i literal. D'aquí que insistim en la importància de distingir els relats literaris dels textos "explicatius" de lectures unívokes, on el lector no pot emprendre un viatge a allò possible, sinó que es limita a rebre les respostes contingudes en el text.

La nostra capacitat de transformar el món i de transformar-nos a nosaltres mateixos —i, per tant, la nostra capacitat de prendre consciència de les desigualtats— té molt a veure amb la nostra capacitat d'aprendre de l'altre i amb

l'altre, i de conèixer la nostra capacitat d'actuar i no ser receptors passius de missatges, sinó subjectes capaços d'elaborar el seu propi discurs i "apartar-se", com argumenta Josep Maria Esquirol (2024): és a dir, de cultivar una mirada crítica amb el que llegim.

EL DRET A NO ENTENDRE

Finalment, volem afegir una nota sobre la por que de vegades observem de que un text sigui massa complex o, més aviat, la por que les criatures no l'entenguin. Creiem que no cal pretendre que els infants entenguin tot el que llegeixen o que nosaltres els llegim, ni que entenguin el que senten o el que els fan sentir els textos. Exposar-los a textos una mica misteriosos per a ells també té virtuts i expandeix les persones de maneres menys evidents però igualment necessàries. Si confiem en les criatures i en la bona literatura i també deslliurem les persones adultes de la por de no entendre, només cal que actuem com a pont; les criatures i les històries faran la resta.

Jorge Luis Borges explicava a les seves classes que, per a ell, la poesia és un succeir (i quan parla de poesia no es refereix al poema, sinó al llenguatge literari en general). Relata així els moments en què escoltava al seu pare llegint en veu alta: "No crec que entengués les paraules, però sentia que alguna cosa em succeïa. I no només afectava la meua intel·ligència, sinó tot el meu ésser" (Borges 2001: 16). **Deixem, doncs, que a les criatures els succeeixin els bons contes**, les històries que es van escriure per a res, les que plantegen preguntes i no donen respostes, les que són un anar i no un arribar, i a partir d'aquí, acompanyem les diferents ressonàncies que es produeixen i les emocions que desperten les paraules, encara que a vegades no les entenguem. Donem-nos temps per a contemplar i viatjar a allò distint i cultivem una mirada crítica que ajudi les criatures a abraçar el que són i també el que no són, no poden o no volen ser.

BIBLIOGRAFIA

- Borges, Jorge Luis (2001). *Arte poética: Seis conferencias sobre poesía pronunciadas en inglés en la Universidad de Harvard durante el curso 1967-1968*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Carranza, Marcela (2020). "La horrible consecución de los fines". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11 (6), 197- 212.
- Esquirol, Josep Maria (2024). *L'escola de l'ànima: De la forma d'educar a la manera de viure*. Barcelona: Quaderns Crema.
- hooks, bell (2022). *Ensenyar pensament crític*. Barcelona: Rayo Verde Editorial.
- Han, Byung-Chul (2023). *Vita Contemplativa: Elogi de la inactivitat*. Barcelona: La Magrana.
- Han, Byung-Chul (2023). *La crisi de la narració*. Barcelona: Herder Editorial.
- Martínez-Pardo, Eva (2017). *Sota la pell del llop: acompanyar les emocions amb els contes tradicionals*. Barcelona: Graó.

6

A través del mirall: fomentar l'empatia mitjançant la literatura

Lorena González Ruiz (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Des de finals dels anys setanta, els estudis culturals han estat influenciats per les reivindicacions de moviments socials com el Maig del 68, el Moviment pels Drets Civils i els moviments feministes, entre d'altres, que també han fomentat debats creixents sobre el caràcter fonamentalment social de la lectura. Aquest marc és present en reflexions que consideren el públic lector a l'hora d'avaluar la rellevància i l'impacte social d'una obra literària, redefinint en última instància la lectura com un procés de diàleg bidireccional, tal com subratllen les autores i autors de la teoria de la recepció i les veus crítiques sobre la indústria cultural (Becker 1990; Jauss et al. 1982). Comprendre el paper social de la literatura també és fonamental dins del denominat "gir afectiu" dels estudis literaris, és a dir, l'enfocament teòric que es preocupa per com es gestionen i es transmeten les emocions i els sentiments tant *en* com *a través* de la literatura (Armstrong 2014). Independentment de la complexitat d'aquests debats, la discussió que hi ha al darrere encara se centra en una pregunta força breu però complexa: quina és la relació entre la literatura i l'empatia?

D'acord amb el debat històric sobre el tema, nombroses aportacions coincideixen a assenyalar la literatura com una eina per fomentar l'empatia, entenent que aquesta és una habilitat interpersonal vital per a la ciutadania democràtica (Kidd i Castano 2013; Mumper i Gerrig 2017; Nussbaum 2012; Roza i Guimarães 2022). D'altres, però, consideren que no hi ha resultats concloents que avalin la influència de la literatura en el desenvolupament de l'empatia a través de la lectura, especialment tenint present les dificultats per reproduir experiments que mesuren la cognició social de les persones participants després de llegir (Denham 2024; Roza i Guimarães 2022). Aquestes discussions, però, tendeixen a objectificar la literatura com una mera eina, avaluant el seu valor des d'una

perspectiva capitalitzada, és a dir, com un mitjà per aconseguir una finalitat concreta, enlloc de valorar la literatura per la creativitat i la capacitat d'introspecció que fomenta (vegeu el capítol 5). D'altra banda, les crítiques basades en la impossibilitat de reproduir qualsevol investigació que avalui el potencial de la literatura per fomentar l'empatia ignoren que la literatura està contextualitzada socioculturalment i històricament, de la mateixa manera en què ho està l'empatia. Per tant, qualsevol intent de replicar aquestes mesures hauria de començar per definir a què fem al·lusió amb el concepte d'obres literàries i què referim amb el terme empatia en cada context específic.

En lloc de buscar una resposta definitiva a aquest debat, aquesta secció explora la relació entre la literatura i l'empatia, **entenent la literatura com un espai creatiu valuós per se, ple d'un potencial per a l'autoreflexió** que pot contribuir a una comprensió més profunda de com ens acostem -i, per tant, de com entenem- els altres i a l'alteritat, allò que en última instància argumentem que com una manera de fomentar l'empatia.

MÉS ENLLÀ DE LA HISTÒRIA ÚNICA: LA IMPORTÀNCIA VITAL DE LES NARRATIVES PLURALS

En les seves nombroses obres sobre aquest tema, la crítica literària i filòsofa Martha C. Nussbaum (1997, 2002, 2008) argumenta que l'empatia, com a capacitat vicària de posar-nos en la pell d'una altra persona (Denham 2024; Roza i Guimarães 2022), esdevé el procés pel qual humanitzem l'altre.

Quan llegim, entenem els personatges -i per extensió, aquelles persones que no són jo- perquè contextualitzem la seva realitat a través de la imaginació (Nussbaum 2008). En altres paraules, el transport literari, és a dir, l'experiència immersiva sensorial i afectiva que vehiculen les

obres literàries, a través de les qual avaluem el que fan els personatges (Denham 2024), ens fa conscients del món interior de les persones amb qui compartim la societat. En conseqüència, **és a través de les habilitats imaginatives que la literatura nodreix -aquesta mena de transport o èxtasi artístic- que nosaltres, com a públic lector, assaborim com senten, pensen i viuen altres persones**. Pel que:

Una criatura privada d'històries també està privada de certes maneres de veure els altres. Perquè l'interior de les persones [...] no està "obert", a la vista. Ans al contrari. Cal que ens preguntem sobre el seu món interior. I arribar a la conclusió que les persones que tinc al davant també tenen emocions, sentiments i pensaments com les que m'atribueixo a mi mateix o a mi mateixa no és tan evident sense l'entrenament de la imaginació que promou la narració literària (Nussbaum 2008: 148).

Segons aquesta perspectiva, moltes investigadores han considerat la imaginació narrativa i el transport literari un procés d'entrenament de l'empatia, ja que és a través de les històries que llegim que aprenem a configurar mons i realitats diferents dels nostres, on viuen personatges i persones diverses (Roza i Guimarães, 2022). **Tot i això, fins i tot si les històries fan que qui llegeix empatitzi amb altres experiències de vida, quan només tenim una història de l'altre, l'estereotipem i, per tant, aquesta narrativa esdevé la nostra única història de l'alteritat**. Com ens recorda l'autora feminista i literària Chimamanda Ngozie Adichie (2009), el problema amb els estereotips no és tant que no siguin certs, sinó que no haurien de ser l'única història de vida que atribuïm a l'alteritat. En conseqüència, el transport literari contribueix a humanitzar l'alteritat a mesura que, des de la lectura, es multipliquen els referents que nodreixen la nostra imaginació narrativa. En aquest sentit, la importància vital de les narratives plurals -que considerem que incorporen literatura multicultural- rau en el fet que no només fomenten l'empatia, sinó que també eviten l'etnocentrisme

(Cortez 2020)¹.

A més, les narratives plurals esdevenen una oportunitat per ampliar l'horitzó de la nostra imaginació sobre nosaltres mateixos i mateixes, tot revelant desitjos i anhels en què no havíem pensat. Les narratives plurals ens proporcionen innumbrables maneres de viure i d'entendre la vida i originen, en definitiva, múltiples representacions del que podríem perseguir, sentir i fer més enllà de les històries i els guions prescrits.

EL BO, EL DOLENT I EL MIRALL: CONSTRUINT EL JO A TRAVÉS DE LA LITERATURA

La literatura amplia la imaginació narrativa a través de la qual ens construïm a nosaltres i les persones que ens envolten, multiplicant les històries, els personatges i els mons interiors que ens i els atribuïm. A més, les narratives plurals ho fan de manera matisada complexificant els processos d'identificació que experimentem durant l'experiència o transport literari.

Quan reflexionem sobre la connexió entre la literatura i l'empatia, normalment pensem en identificacions positives amb els personatges, és a dir, identificacions directes amb el que passa a la història, que ens permeten posar-nos en la pell d'alguns dels personatges, generalment la de l'heroi o l'heroïna. Tanmateix, la identificació rarament es produeix d'una manera tan lineal. Sovint, ens auto-identifiquen amb sentiments contradictoris dins de les històries, com ara els que representen els dolents i les dolentes de les històries, així com amb les emocions i relacions afectives que encarnen, des de la ira i la ràbia fins l'enveja, passant pel desig de poder o de tenir el control. Identificar-se amb personatges literaris aparentment negatius i amb emocions ambivalents, incloses les que responen a arquetips universals presents als contes populars, per senzilles que semblin aquestes caracteritzacions, ens ajuda a registrar aquests sentiments i a aprofundir en la seva gestió (Bettelheim 1977). Alhora, aquest procés ens permet significar el que sentim, entenent el

1. L'etnocentrisme consisteix en avaluar allò que considerem alteritat -altres comunitats, llengües i cultures- segons els estàndards i costums de la cultura pròpia (Bizumic 2018).



context de fons i la situació personal dels personatges, inclosos els malvats i les malvades dels contes, independentment de les funcions narratives i arquetípiques darrere de les seves històries (Propp 2009).

La literatura explora l'ambivalència dels processos d'identificació

des d'una postura simbòlica, revelant que la madrastra pot ser, tant la dolenta, com el personatge que ens ajuda a separar la mare idealitzada (una figura de seguretat), de la mare real (amb totes les seves imperfeccions humanes). Alhora, aquest arquetip narratiu dona sentit a les dinàmiques complexes

que hi ha en joc dins d'experiències reals com la maternitat i les estructures familiars (Bettelheim 1977). En aquest sentit, i des d'una perspectiva simbòlica, la madrastra no és tant una desconexió del vincle biològic sinó una metàfora de l'alteritat i el desplaçament emocional dins de la família (Warner 2015). A més, l'ambivalència d'aquests processos d'identificació literaris ens ensenya a comprendre els matisos i les contradiccions internes de les emocions reals. És a dir, també ens permet acceptar que podem sentir felicitat i malenconia, tot alhora, o que algú pot ser dolent i produir compassió (Tolkien 2008). En aquesta línia, dins del projecte Zoom Out, argumentem que la imaginació narrativa és un procés experiencial que va més enllà de la literalitat del text, permetent narratives plurals, sentiments ambivalents i lectures simbòliques. En definitiva, argumentem que la literatura ens permet construir-

nos a partir d'una complexitat creixent, a mesura que llegim.

En general, els processos d'identificació no són tan senzills com simplement identificar-nos amb el personatge bo o el dolent de la història. Cap personatge és tan simple com podria semblar i, de fet, a la vida real, totes i tots ens convertim en cadascun d'ells en algun moment (Bettelheim 1977). Al final, es tracta de considerar l'experiència o el transport literari com un mirall des del qual reflexionar sobre els matisos de com ens construïm i com construïm les persones que ens envolten en primer lloc.

EL CAMÍ DE RAJOLES GROGUES: LA LITERATURA COM A VIATGE VERS L'ALTERITAT

Fins ara, hem argumentat la connexió entre la literatura i l'empatia des del punt de vista de l'autoconstrucció i la comprensió emocional, tot discutint la rellevància de les narratives plurals per comprendre millor els matisos i les complexitats de la naturalesa humana. No obstant això, i tornant a la qüestió inicial com una manera de cloure aquesta discussió: dins del projecte, argumentem que **la relació entre la literatura i l'empatia és, sobretot, la del viatge cap a l'altre o vers l'alteritat com una experiència valuosa per se.**

Si fem una ullada panoràmica a la història de la literatura, des dels mites creacionals i èpics, el teatre i la poesia clàssics, fins a la literatura oral, incloent-hi les faules i els contes populars, així com les seves respectives tècniques narratives com ara els refranys, els cors, fins i tot els epítets èpics i les moralines finals, podem veure que totes aquestes maneres d'explicar històries tenen com a objectiu de fer-nos preguntes sobre les relacions humanes, entrenant així les nostres habilitats socials, inclosa l'empatia (Bal 2017). Les històries són un viatge estètic a través del qual aprenem a través d'experiències comparatives què signifiquen la bellesa textual, la coherència estructural, la profunditat abstracta o simbòlica i la ressonància emocional en termes literaris (Thiselton 2012). A més aquestes dimensions de l'experiència literària ens permeten, com a lectores i lectors, practicar l'ús efectiu del llenguatge i aprofundir en la comprensió de com funcionen

les eleccions lingüístiques (per exemple el to, la dicció, l'estructura de les frases). Així, l'experiència literària també ens fa reflexionar sobre com el llenguatge influencia la nostra percepció del món i sobre com transmet respostes emocionals, alhora que constitueix el mitjà a través del qual atribuïm agència i context als personatges literaris i al món (Nussbaum 2008). En última instància, podríem considerar aquestes dinàmiques com un entrenament de les nostres habilitats empàtiques. És en aquest sentit holístic que dins del projecte proposem la literatura com un viatge autònom vers l'alteritat, cap a l'empatia, pel seu valor lingüístic, estètic i cognitiu.

En general, hem explorat la relació entre la literatura i l'empatia des del potencial vicari d'aquesta última, entenent que el transport literari pot ampliar les narratives del nostre món interior i les que atribuïm a les persones que ens envolten. Com s'ha comentat, aquest procés contribueix en última instància a acceptar identifications ambivalents, fent més complexa i matisada la nostra comprensió de la gestió emocional a través de la lectura. Això no vol dir que la capacitat de la literatura per evocar empatia sempre garanteixi aquests processos interns o que tota lectura produeixi una reacció empàtica en primer lloc. Per apropar-nos a aquest objectiu, hauríem de multiplicar les narratives amb què compta la nostra

imaginació, com s'ha esmentat anteriorment. Tanmateix, i com ha exposat aquest text, des del projecte defensem el valor intrínsec de la imaginació narrativa i el viatge literari en el fet que uneixen totes aquestes experiències. I és aquest conjunt de vivències llegides que construeixen el camí de rajoles grogues que al final se'ns revela no com la ruta cap a la Ciutat Maragda -és a dir, cap a un objectiu específic-, sinó com el símbol de totes aquelles persones que hem conegut i de tot el que hem après al llarg del viatge. En última instància, és aquest viatge el que contribueix a humanitzar totes aquelles persones i tot allò que abans no coneixíem.

En definitiva, **en tant que espai que fomenta la introspecció personal i promou la capacitat d'autoreflexió i interacció amb l'alteritat, la literatura emergeix com una eina poderosa per a fomentar l'empatia.**



BIBLIOGRAFIA

- Adichie, Chimamanda Ngozi. (2009). *The danger of a single story*. TED Ideas Worth Spreading. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Armstrong, Nancy. (2014). The Affective Turn in Contemporary Fiction. *Contemporary Literature*, 55(3), 441–465.
- Bal, Mieke. (2017). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. University of Toronto Press. <https://www.amazon.es/Narratology-Introduction-Narrative-Mieke-Bal/dp/080209631X>
- Becker, Jürgen. (1990). Jauss y Borges: sobre las relaciones entre la estética de la recepción y el posmodernismo. *Nuevo Texto Crítico*, 3(6), 147–154. <https://doi.org/10.1353/ntc.1990.0015>
- Bettelheim, Bruno (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bizumic, Boris. (2018). *Ethnocentrism: Integrated Perspectives*. Routledge.
- Cortez, Marisa. (2020). Combating Ethnocentrism with Multicultural Literature. *Hohonu, A Journal of Academic Writing*, 18, 71–72.
- Denham, Alison. E. (2024). Empathy & Literature. *Emotion Review*, 16(2), 84–95. <https://doi.org/10.1177/17540739241233601>
- Jauss, Hans Robert; Bahti, Timothy, i De Man, Paul. (1982). *Toward an aesthetic of reception*. University of Minnesota Press.
- Kidd, David. C., i Castano, Emmanuele. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Mumper, Micah. L., i Gerrig, Richard. J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109–120. <https://doi.org/10.1037/aca0000089>
- Nussbaum, Martha. (1997). *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- Nussbaum, Martha. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289–303.
- Nussbaum, Martha. (2008). Democratic Citizenship and the Narrative Imagination. *Teachers College Record*, 110(13), 143–157. <https://doi.org/10.1177/016146810811001312>
- Nussbaum, Martha. (2012). Cultivating imagination: literature and the arts. In *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (pp. 95–120). Princeton University Press.
- Propp, Vladimir. (2009). *Morphology of the Folktale*. University of Texas Press.
- Roza, Sarah., i Guimarães, Sandra. (2022). The relationship between reading and empathy: An integrative literature review. *Psicologia - Teoria e Prática*, 24(2). <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14051.en>
- Thiselton, Anthony. C. (2012). Reception theory, H. R. Jauss and the formative power of scripture. *Scottish Journal of Theology*, 65(3), 289–308. <https://doi.org/10.1017/S0036930612000129>
- Tolkien, J. R. R. (2008). *On Fairy-Stories*. Harper Collins.
- Warner, Marina. (2015). *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*. Vintage Digital.

LA RONJA SALTA L'ESQUERDA I VEU EL MÓN DES DE L'ALTRE COSTAT: COMPRENDRE LES DESIGUALTATS

La Ronja, la filla del bandoler, se sent traïda i decideix saltar l'esquerda que separa el seu món del dels enemics —o, més ben dit, dels qui li han fet creure, des de petita, que ho eren. Amb aquest gest valent, la Ronja trenca amb el que li han ensenyat i pren una decisió que sacseja les fronteres entre 'nosaltres' i 'ells'.

Aquest personatge creat per Astrid Lindgren ens acompanya a l'inici d'aquest bloc dedicat a com ens apropem a les desigualtats. El següent vídeo sintetitza la nostra forma d'aproximar-nos-hi amb un llenguatge pensat per a alumnat de primària.



https://youtu.be/vgT9FZ1Euj4?si=MHj05gIVhLSYYI_N

ESCANEA EL CODI QR
PER VEURE EL VÍDEO



7

Una mirada interseccional a la literatura infantil

Gerard Coll-Planas (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

La forma més habitual d'abordar les desigualtats a l'aula és... no fer-ho. En la majoria de països europeus, la qüestió de les desigualtats no està incorporada de forma sistemàtica en la formació de mestres. Això fa que sovint hi hagi poca consciència sobre els efectes de la desigualtat en aspectes com els continguts impartits, les metodologies docents, els vincles dins d'aula o les relacions amb les famílies.

No tenir en compte els efectes de la desigualtat no ens permet adonar-nos dels estereotips i biaixos que reproduïm com a docents (en la selecció de contes que llegim o en els exemples que posem a classe), dels elements estructurals que estan condicionant aspectes del dia a dia (com la inclusió o exclusió en les dinàmiques del grup-classe, la confiança o desconfiança entre docents i famílies...) o de les oportunitats d'aprenentatge que estem desaprofitant perquè no tenim en compte els coneixements específics de l'alumnat amb bagatges menys normatius (per exemple, la riquesa lingüística i cultural que poden aportar a classe, les seves capacitats diverses o els coneixements matemàtics aplicats que pot tenir un infant que ha de donar un cop de mà al comerç familiar els caps de setmana).

Quan sí que s'aborden les desigualtats, se sol fer des d'una mirada monofocal, que implica atendre un sol eix. Quan parlem d'eixos de desigualtat ens referim a les divisions a partir de les quals es distribueixen de forma desigual els recursos socialment valorats. Així, les persones, en funció de la nostra ubicació en els eixos (com la classe social, les capacitats, el gènere, l'origen, el color de la pell o la sexualitat), tindrem més o menys accés a determinats recursos (diners, prestigi, contactes, informació, etc.).

La mirada monofocal, doncs, se centra en estudiar i intervenir en els efectes d'un sol eix de desigualtat (Coll-Planas i Solà-Morales 2019). En l'àmbit de la literatura es tradueix en analitzar una obra literària o la trajectòria d'un autor o autora

tenint en compte només un eix. En relació a l'àmbit educatiu, es trasllada en l'anàlisi de la realitat educativa (a una aula, al pati o a nivells més macro) o en promoure intervencions (tallers, materials pedagògics...) que giren entorn a un sol eix de desigualtat.

Aquesta perspectiva té aspectes positius: permet focalitzar l'atenció en l'efecte d'un eix de desigualtat tenint en compte com afecta en diferents àrees. En el cas del gènere, això es coneix com transversalització i ajuda a contemplar els biaixos i estereotips de gènere en aspectes com les relacions socials a l'aula, les expectatives de rol a la classe d'Educació física o la distribució de l'espai al pati.

Però la mirada monofocal també té inconvenients. En primer lloc, contribueix a portar a terme intervencions parcials ja que, al concentrar-se només en un eix, s'oblida dels altres. Així, ens podem trobar que a una mateixa aula un dia es faci un taller



sobre sexisme i una setmana després se n'imparteixi un altre sobre racisme, tractant aquestes realitats com si fossin separables, com si les persones una setmana només fossin nenes o nens, i la següent només fossin racialitzades o blanques (Coll-Planas, García-Romeral i García-Castillo 2026). Si bé els eixos de desigualtat són distingibles i cal entendre la seva idiosincràsia, també és important entendre les seves interaccions, ja que les persones mai som només dones o homes, autòctones o migrants... sinó que som tot això a la vegada.

Un segon inconvenient que presenta la perspectiva monofocal és que sol deixar de banda les experiències i problemàtiques de determinats grups socials. Per exemple, en una sessió de treball, el responsable d'igualtat de gènere d'un centre educatiu ens mostrava el seu desconeixement sobre la realitat de les nenes que portaven hijab. Per a ell, aquesta realitat no formava part de la qüestió de gènere i, per tant, les experiències d'aquestes nenes no eren considerades dins de les problemàtiques del gènere sinó que s'atribuïen a la qüestió de l'origen i la diversitat religiosa, aspecte que ningú no treballava específicament al centre. Per tant, a la pràctica la categoria de nenes i nens que utilitzava aquest professor exclouia a l'alumnat migrant i/o amb creences no hegemòniques. Problemes similars els trobem en els materials de prevenció de violència de gènere, que se solen centrar en les experiències d'alumnat blanc, autòcton i cisheterosexual (Coll-Planas i San Martín 2022).

En tercer lloc, Ange-Marie Hancock (2007) apunta que la lògica monofocal fomenta la competència entre eixos de desigualtat, el que ella anomena "olimpíades de l'opressió". Així, les persones o col·lectius responsables de diferents eixos de desigualtat competeixen entre ells per tal d'aconseguir més recursos (econòmics i no econòmics, com visibilitat o reconeixement) per poder oferir més tallers, més formacions, publicar més materials formatius... Es tracta a més d'una competència desigual, ja que hi ha eixos de desigualtat que tenen més recursos que d'altres en funció d'aspectes com el context social, l'agenda mediàtica, la influència de l'activisme o el color polític de les administracions públiques que lideren la intervenció.

LA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Al voltant de la dècada de 1990, als Estats Units s'articula el concepte d'interseccionalitat a partir de les aportacions d'activistes i acadèmiques afroamericanes que plantegen una doble crítica: al feminisme, per considerar que representava només les dones blanques de classe mitjana; i al moviment antiracista, per reproduir una mirada androcèntrica. Des d'aquest plantejament, Kimberlé Crenshaw (1989: 139-40) criticava "la tendència a tractar la raça i el gènere com a categories mútuament excloents d'experiència i anàlisi" i argumentava que "l'experiència interseccional és més gran que la suma del racisme i el sexisme". Per tant, des d'aquesta perspectiva no es tracta de sumar eixos, sinó d'entendre quines són les realitats que es generen quan s'entrecreuen diferents eixos.

En aquesta línia, Patricia Hill Collins (2002) sosté que **les diverses formes d'opressió estan interconnectades en una matriu on les persones ocupem canviants posicions de poder. Això destaca la interacció i interdependència entre els eixos de desigualtat, permetent entendre que les persones puguem ser simultàniament opressores i oprimides**. Aquest enfocament ens convida a comprendre la complexitat de les opressions i a treballar per desmantellar les estructures de poder interconnectades.

La interseccionalitat, doncs, ens planteja una mirada més complexa vers les desigualtats, una mirada que té en compte les interseccions entre els diferents eixos de desigualtat i que posa èmfasi en la necessitat d'entendre-les en el seu context. Per tant, lluny de proposar grans respostes o generalitzacions, ens convida a entendre quin és el creuament d'eixos rellevant en cada context d'intervenció específic.

Des d'aquesta perspectiva, se'ns interpel·la a plantejar-nos com ens impacta (també en la nostra tasca docent) la nostra posició estructural en relació a tots els eixos de desigualtat. I aquest element és clau: tenir present que totes les persones estem ubicades en relació a *tots* els eixos, encara que a vegades tinguem el privilegi de no ser-ne conscients. I és que és un privilegi blanc el fet de no ser conscients que tenim raça (entesa

com a construcció sociocultural de trets físics), és un privilegi cisgènere el fet de no contemplar que totes les persones tenim identitat de gènere (no només les persones trans), i així podríem continuar amb la resta d'eixos de desigualtat.

Alhora, **la interseccionalitat és una mirada crítica que porta a qüestionar-nos com participem de les desigualtats**: a través dels nostres prejudicis i projeccions, però també com a persones que treballem en institucions que estructuralment tenen una funció reproductora de les desigualtats. Al marge de la nostra voluntat individual, doncs, estem dins d'institucions educatives que formen part d'un engranatge que replica desigualtats, entre d'altres, de classe social, origen i capacitat, fent que el pas de l'alumnat per les aules estigui molt condicionat (que no determinat) per les condicions de partida. En aquesta línia, tal i com plantejem al proper apartat, una de les primeres estratègies que podem portar a terme per aplicar la mirada interseccional en la feina docent és reconèixer com ens afecta la nostra posicionalitat.

RECONÈIXER EL BIAIX DEL PROFESSORAT

Seguint l'estela d'altres discursos transformadors com l'antiracisme o el feminisme, la perspectiva interseccional ens convida a preguntar-nos com afecta en la nostra vida la posició que tenim respecte els eixos de desigualtat, qüestionament que podem traslladar en el nostre rol com a docents.

Quan fem formació amb professorat, solem abordar aquesta qüestió a partir de plantejar tres preguntes:

- Quins elements de la teva posició estructural (en relació als eixos de desigualtat) t'han generat desavantatges?
- Quins elements de la teva posició estructural t'han generat avantatges o privilegis?
- Com afecta la teva posició estructural a la teva tasca docent?

Aquestes preguntes les projectem una a una, deixant temps de reflexió individual i amb música de fons que ajudi a la introspecció. A continuació, proposem que es conversi sobre el que ha emergit

amb la persona del costat i, finalment, qui ho vol comparteix amb el grup gran experiències i reflexions. En aquesta activitat és important tractar de crear un espai valent (vegeu el capítol 13), en el que no es tracta d'assenyalar l'altre, d'avergonyir-lo ni fer-lo sentir culpable pel fet de reconèixer reproduir estereotips o biaixos, sinó que l'objectiu és veure com responsabilitzar-se'n per afavorir un canvi.

Es tracta d'un exercici que ens ha resultat molt útil per identificar biaixos i estereotips, per adonar-nos de què projectem en l'altre a partir de la nostra pròpia experiència, per ser conscients de les proximitats i distàncies que sentim amb l'alumnat i les seves famílies. **Escotar-nos i reconèixer que participem conscientment o inconscientment de la reproducció de desigualtats és incòmode i dolorós** (per aquest motiu, quan realitzem l'activitat emfasitzem que cadascú decideixi què vol compartir i què no). Però és precisament perquè ens remou, que és un exercici transformador:

Si alguna vegada has sentit la punxada d'un comentari o d'una acció impregnada d'un biaix inconscient, o si mai has descobert amb horror que alguna cosa que has dit sense malícia ha estat rebuda com a racista, sexista o classista, saps com n'és d'important aquesta tasca. Sovint les formes de biaix amagades i no intencionades són les que resulten realment perjudicials per a les persones marginades (Ahmed 2018: 104).

Seguint amb aquesta lògica, Sara K. Ahmed (2018) proposa que el seu material per treballar les desigualtats amb l'alumnat s'apliqui primer a nivell de claustre:

si volem ensenyar als estudiants a ser persones compassives i amb un pensament complex, primer hem de fer nosaltres aquest procés. Altrament, potser no estarem preparats per a les conseqüències: la lluita o la fugida, les llàgrimes, l'erizament de la pell, el desig de sacsejar-ho tot (Ahmed 2018: 32).

El treball en relació a les desigualtats, doncs, no hauria d'esdevenir una estratègia per tirar pilotes fora i assenyalar el que fa malament l'alumnat, sinó que hauria de partir de posar-nos en joc com a docents i reflexionar sobre la nostra pròpia intervenció en la reproducció de les desigualtats.

LA PARADOXA DE LA LITERATURA INFANTIL

Un eix que és fonamental que visibilitzem i reflexionem en l'àmbit educatiu és l'edat; un eix que cal entendre tenint en compte les seves especificitats. Com ens alerta Hanna Ardent (1961), hi ha qui interpreta aquest eix entenent els infants com una minoria oprimida que ha de ser alliberada del poder adult. En contrast, coincidim amb la filòsofa en què aquesta aproximació no té en compte que seria injust tractar els infants com a adults i que, a més, als adults ens correspon assumir la responsabilitat d'educar els infants i donar-los eines per entendre i ubicar-se en el món al que els hem portat. Així, la clau seria reflexionar sobre com exercim el poder adult des de la responsabilitat de fer-nos càrrec de persones menors sense fer un mal ús d'aquest poder.

La diferència d'edat està al darrere de la desigualtat de poder entre professorat adult i alumnat menor d'edat. Si a això hi afegim la qüestió de la literatura infantil, l'eix d'edat té encara més ressonàncies. Com ens recorda Daniel Nahum (2023: 44), *infans* en llatí significa "sense capacitat de parla", mentre que la paraula autor està emparentada amb *autoritat*. En la literatura infantil es contraposen, doncs, infants sense capacitat de parla amb autors adults que tenen la veu autoritzada. *Aquí ens apareix una paradoxa inherent a la literatura infantil: es tracta d'una literatura dirigida a infants però escrita, editada, publicada, comprada i sovint també llegida i recomanada per*

adults (aspecte també abordat al capítol 2); adults que seleccionen els coneixements i valors que volen transmetre als infants:

cada societat s'ha format un concepte (un conglomerat de conceptes, més exactament) del que considera 'infància' i, per tant, de la seva educació. És en base a aquest imaginari que les societats han anat construint (produint, adaptant i resignificant) textos que concordin amb la societat que es vol construir (Nahum 2023: 30).

Aquesta relació asimètrica està vinculada a l'escriptura, la il·lustració, la producció, la venda, la recomanació i la lectura però també, com hem vist, en la discussió sobre la interpretació: qui té l'autoritat per establir quin és el significat 'veritable' d'un text? Un aspecte molt reflexionat per autors com Humberto Eco, Roland Barthes o Michel Foucault entre molts d'altres. És en aquest punt on la idea de conversa torna a emergir com una forma clau per treballar la literatura a l'aula, ja que la conversa trenca amb la idea d'una sola forma de veritat sobre el text, desplaça la posició jeràrquica, permet debatre el significat i reconèixer diferents posicions al respecte.

RECONÈIXER SABERS SUBALTERNES

Seguint les aportacions dels sociòlegs Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron, Daniel Nahum (2023) planteja que l'escola no transmet la cultura de la societat sinó que reproduceix la cultura de la classe social hegemònica. I això ho fa també a través dels llibres que té a la seva biblioteca, que recomana i que promou. A part de la qüestió de la classe social, aquesta reflexió també és rellevant per altres eixos de desigualtat com el d'origen, que pot anar associat a diversitat cultural i religiosa.

En aquesta línia, Daniel Goldin (a Petit 2024: 165) planteja que les biblioteques han de ser "un lloc de reconeixement de sabers, no només un espai per a la salvaguarda de coneixement o la posada a disposició del públic". Aquesta reflexió es pot extrapolar a l'escola: des d'una mirada interseccional, **l'escola no pot limitar-se a ser un espai d'emmagatzematge i disseminació del saber hegemònic sinó que també ha de ser un espai de reconeixement de sabers diversos i subalterns.**



Fatima Sissani, francesa d'origen algerià, critica com la societat francesa ha ignorat la cultura de les persones migrants de primera generació. Aquest fet ha generat un “imaginari mutilat” per a les persones que, com ella, formen part de la segona generació: “emergíem d'un buit, d'una procedència sense genealogia; aquesta privació era el preu que pagàvem a canvi de que ens acollissin” (a Petit 2024: 61). Al llarg del seu treball antropològic, Michèle Petit (2024: 73) ha observat que moltes famílies exiliades o migrants “obliden les històries que els han transmès, o els semblen part d'un passat que ja no té raó de ser”; que els infants s'avergonyeixen del llegat cultural i se senten “dessintonitzats” tant del seu passat familiar com del seu present, un present condicionat per una difícil articulació entre diferents marcs culturals.

Però aquesta realitat no es refereix només a històries particulars, a famílies concretes, sinó que té a veure amb aspectes estructurals, en paraules de Petit (2024: 75): “no hem deixat enrere el gran menyspreu envers les cultures dels altres, en particular envers les dels antics colonitzats i els exiliats. No hem deixat enrere la nostra gran arrogància”.

La reproducció dels sabers hegemònics i la falta de reconeixement dels sabers subalterns, també genera en algunes famílies un malestar i conflicte vers una institució escolar que no només no valora els coneixements que donen sentit a la seva experiència sinó que imposa als seus fills uns valors culturals que consideren aliens. Si revertim aquesta tendència, però, podem veure el potencial de l'escola i de la literatura infantil per reconèixer marcs culturals i trajectòries:

quan un infant s'apropia de fragments de la cultura dels seus pares i aquesta cultura és reconeguda, té menys por de trair-los. Pot apropiat-se més fàcilment d'una altra cultura i sentir-se satisfet essent plural. Per contra, el menyspreu per les cultures d'origen pot donar lloc a una reversió de l'estigma i a la reivindicació d'una identitat monolítica (Petit 2024: 75).

D'entendre les escoles i les biblioteques com a espais de reconeixement de sabers, es deriva la necessitat de revisar el cànon literari en general, l'itinerari lector del centre (en cas de tenir-ne), el fons bibliogràfic disponible o les activitats de

mediació literària que s'hi porten a terme. En aquesta línia, Sara K. Ahmed (2018: 104) proposa revisar la nostra biblioteca escolar, d'aula o inclús la personal preguntant-nos: “Les veus de qui són escoltades? Qui explica les històries de la història? Hi ha veus a la biblioteca, a través d'autors i personatges, que reflecteixin les veus de l'aula?”. Aquest aspecte es concreta en diversos recursos de la Caixa d'Eines, com els instruments per a fer diagnòstics de la biblioteca o les activitats “Hi havia una vegada”.

ESTRATÈGIES PER A L'ENCONTRE

Ens trobem en un entorn creixentment polaritzat, on l'escolta i la conversa calmada són cada cop més difícils. Els aspectes relacionats amb la igualtat han passat de ser perifèrics dins del debat social a ocupar l'epicentre de moltes polèmiques. Aquesta lògica es trasllada a les aules, on la polarització es fa evident i dificulta especialment les actuacions en matèria d'igualtat. En aquest context, les intervencions monofocals no només poden resultar insuficients, sinó que, de vegades, contribueixen a ampliar les distàncies entre grups socials, avivant dinàmiques de competència i confrontació.

És precisament en aquest marc que l'abordatge interseccional de la literatura, fonamentat en la idea de conversa, es presenta com una eina potent. **Perquè conversar no és només parlar; és reconèixer l'altre, obrir-se a una diversitat de veus que ens qüestionen i ens enriqueixen, aprendre a mirar el món des d'uns altres ulls, i trobar-nos en històries que abans ens semblaven alienes.** En definitiva, la literatura a través d'una mirada interseccional pot esdevenir un lloc d'encontre en un món cada cop més fragmentat.

BIBLIOGRAFIA

- Coll-Planas, Gerard; García-Romeral, Gloria i Garcia-Castillo, Marina (2026). "We don't know how to do it without hurting people": Identifying tensions in the intersection of LGBTIQ policies and cultural diversity in education. *En impremta*.
- Ahmed, Sara K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Heinemann.
- Arendt, Hannah (2003). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Coll-Planas, Gerard i San Martin, Conchi (2022). "People as normal as possible": Analysis of the construction of subjects in materials for the prevention of gender violence among teenagers in Spain". *Children & Society*, 37, 1992–2010.
- Coll-Planas, Gerard i Solà-Morales, Roser (2019). *Guia per incorporar la interseccionalitat a les polítiques públiques*. Ajuntament de Terrassa.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum*, 139-67.
- Hancock, Ange-Marie (2007). When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm. *Perspectives on politics*, 5(1), 63-79
- Collins, Patricia Hill (2002). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Nahum, Daniel (2023). *Hacia una sociología de la literatura infantil. Hermenéutica social: la representación ideológica*. Ediciones León.
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Kalandraka.

8

Pensament crític a través del prisma de la interseccionalitat: entendre la diversitat

Bruno Ćurko (Udruga Mala filozofija)

La integració del pensament crític i la interseccionalitat proporciona un marc analític potent per entendre i abordar els problemes socials contemporanis. Mentre que el pensament crític anima els individus a avaluar les situacions lògicament i a justificar el seu raonament, la interseccionalitat posa de manifest les identitats complexes i superposades que configuren les experiències i les interaccions dins de la societat. En aplicar el pensament crític a través d'un prisma interseccional, anem més enllà de les explicacions simplistes de la desigualtat, fomentant una apreciació més profunda de la diversitat, la inclusió i l'equitat. Aquest enfocament té un valor particular en entorns educatius, on l'anàlisi de la literatura, la història i les estructures socials a través d'una mirada interseccional pot ajudar l'alumnat a desenvolupar una comprensió més matisada del poder, el privilegi i l'opressió. En lloc d'examinar les qüestions de forma aïllada, anima a les persones a considerar com les diverses formes de discriminació, com el racisme, el sexisme, el classisme i el capacitisme, interactuen per donar forma a les experiències viscudes. Aquest enfocament permet la formulació de solucions més inclusives i equitatives als problemes socials, reconeixent la diversitat de les experiències humanes.

DEFINIR EL PENSAMENT CRÍTIC EN UN CONTEXT SOCIAL

Segons acadèmics com Lipman (1989) i Paul i Elder (2002), el pensament crític es defineix com la capacitat d'analitzar, avaluar i sintetitzar la informació de manera sistemàtica i racional. En un context educatiu, el pensament crític sovint s'associa amb el raonament lògic, la resolució de problemes i el qüestionament de supòsits. No

obstant això, el pensament crític no és només una habilitat cognitiva, sinó que també comporta una responsabilitat ètica i social (Nussbaum 2011). Martha Nussbaum (2011) fa èmfasi en el paper del diàleg socràtic en el desenvolupament del pensament crític, argumentant que l'educació ha de cultivar una ciutadania compromesa i empàtica que desafii les narratives dominants. De la mateixa manera, Noam Chomsky (2013) critica els sistemes educatius tradicionals per emfatitzar la memorització en lloc de fomentar la investigació independent, argumentant que l'educació genuïna hauria d'encoratjar l'alumnat a interrogar les estructures de poder i qüestionar els biaixos ideològics. A partir d'aquestes perspectives, Ćurko (2017) destaca la connexió indispensable entre el pensament crític i l'autonomia intel·lectual, argumentant que sense pensament crític, els individus es tornen més susceptibles a la manipulació i el condicionament ideològic. Crec que els sistemes educatius que prioritzen l'absorció passiva del coneixement sobre la investigació activa contribueixen a disminuir la capacitat de pensament independent, reforçant les estructures jeràrquiques i limitant el compromís democràtic. A més, el pensament crític s'ha d'entendre com un procés continu i autocorrector més que com una habilitat estàtica. Com va subratllar Peirce (1877), el procés d'investigació s'origina a partir del dubte i la insatisfacció amb les creences predominants, el que porta els individus a buscar conclusions fonamentades. Aquest concepte s'alinea estretament amb el marc general de l'enfocament de la comunitat d'investigació de Filosofia amb infants, on el diàleg i el repte intel·lectual impulsen una comprensió més profunda i l'emancipació intel·lectual.

S'ha demostrat que la integració del

qüestionament socràtic, la investigació basada en la comunitat i una perspectiva interseccional milloren l'eficàcia del pensament crític com a eina tant per al rigor epistemològic com per a la transformació social.

INTERSECCIONALITAT: UN MARC PER ENTENDRE LA DIVERSITAT

El terme “interseccionalitat” va ser encunyat per Kimberlé Crenshaw (1989) per denotar el caràcter interconnectat de les identitats socials i la manera en què contribueixen a experiències úniques d'opressió i privilegi (vegeu el capítol 7). Mentre que les primeres discussions sobre la interseccionalitat es van centrar principalment en la interacció entre el gènere i la raça, les aplicacions contemporànies s'estenen a altres dimensions de la identitat, incloses la classe, la discapacitat i la sexualitat. La interseccionalitat desafia la noció d'experiències universals destacant com múltiples marcadors d'identitat interactuen per donar forma a les realitats viscudes dels individus (Crenshaw 1991). S'ha demostrat que l'aplicació d'un prisma interseccional al pensament crític facilita la

identificació de biaixos implícits i desigualtats estructurals immerses en l'educació, els mitjans i el discurs polític (Crenshaw 1991; Collins i Bilge 2019; Sensoy i DiAngelo 2017). La interseccionalitat anima les persones a examinar críticament com les narratives dominants donen forma a les percepcions públiques i reforcen la discriminació sistèmica. Com observa Crenshaw (1991: 124), “el fracàs a l'hora d'abordar la intersecció del racisme i el sexisme deixa a les dones negres en un espai paradoxal, on ni els moviments feministes ni els antiracistes aborden plenament les seves necessitats”.

Aquest enfocament també revela com les polítiques que semblen neutrals en la superfície encara poden perpetuar la desigualtat. Com han destacat diversos estudis,

els biaixos i la discriminació per raó de raça, classe, discapacitat i idioma han donat lloc a mandats locals, estatals i federals que exigeixen que les dades es desglossin en funció d'aquestes categories. No obstant això, els informes rarament tenen en compte l'impacte en l'alumnat subjecte a una major marginació quan se l'assigna més d'una d'aquestes variables d'identitat (Artiles et al. 2022: 56).

UNIR ELS DOS ENFOCAMENTS: PER QUÈ LA INTERSECCIONALITAT NECESSITA DEL PENSAMENT CRÍTIC

Tot i que una perspectiva interseccional proporciona un marc seminal per entendre la desigualtat, és imperatiu reconèixer que la seva eficàcia depèn de la presència del pensament crític. **En absència de raonament lògic i d'anàlisi basada en l'evidència, el discurs sobre la interseccionalitat corre el risc d'esdevenir massa subjectiu o dogmàtic.** Mentre que la interseccionalitat prové inherentment d'un marc polític i ideològic, la seva força analítica resideix en la seva capacitat per descobrir les desigualtats estructurals a través de la investigació crítica. El pensament crític és fonamental per garantir que les anàlisis interseccionals segueixin sent rigoroses, ben fonamentades i obertes a la revisió, eludint així les trampes de l'essencialisme o el reduccionisme (Artiles et al. 2022). Per contra, el pensament crític es beneficia de la



interseccionalitat ampliant el seu abast més enllà del raonament abstracte per incloure la justícia social i les experiències viscudes. Un enfocament purament racionalista del pensament crític, sense consideracions interseccionals, pot passar per alt els factors sistèmics que configuren les oportunitats i restriccions individuals:

Quan es tracta de desigualtat social, la vida de les persones i l'organització del poder en una societat determinada s'entenen millor com a configurades no per un únic eix de divisió social, sinó per molts eixos que treballen junts i s'influeixen mútuament (Collins i Bilge 2016: 2).

Aquesta perspectiva és particularment rellevant en l'educació, on la manca de consciència interseccional pot reforçar les disparitats existents:

Les polítiques educatives sovint no tenen en compte els efectes compostos de la raça, el gènere, la classe i la discapacitat, el que porta a una major marginació en lloc d'inclusió (Artiles et al. 2022: 56).

La integració del pensament crític amb la interseccionalitat és un enfocament pedagògic que permet a professorat i responsables polítics desenvolupar marcs més inclusius que aborden les desigualtats estructurals en lloc de perpetuar-les. La relació entre pensament crític i interseccionalitat no és de competència, sinó de reforç mutu. El pensament crític proporciona les eines per a l'anàlisi lògica, mentre que la interseccionalitat garanteix que l'anàlisi es mantingui en sintonia amb les complexitats del món real. L'absència d'aquesta integració, tal com articulen Artiles et al. (2022: 108), engendra o bé un excés de discurs abstracte i desconnectat o bé una rigidesa ideològica que la fa impermeable a l'escrutini (Artiles et al. 2022: 108).

APLICACIONS A L'EDUCACIÓ: REPENSAR EL CURRÍCULUM I LA PEDAGOGIA

S'ha demostrat que la integració del pensament crític i la interseccionalitat té implicacions transformadores per a l'educació. En entorns educatius, aquests principis es poden implementar de diverses maneres, que inclouen:

Literatura i lectura crítica

L'aplicació del pensament crític a través d'una mirada interseccional en l'anàlisi d'una obra literària necessita interrogar-se sobre com les experiències dels personatges són modelades per factors com la raça, el gènere, la classe i altres identitats. Adoptar aquest enfocament permet a l'alumnat anar més enllà de les interpretacions superficials, impulsant-lo a examinar quines veus estan centrades o marginades i com les estructures socials dominants influeixen en la narrativa i els seus temes.

Per il·lustrar aquest punt, una anàlisi convencional de la sèrie *Harry Potter* de J.K. Rowling podria concentrar-se en temes d'heroisme, amistat i de la pugna del bé contra el mal. No obstant això, una anàlisi interseccional examinaria com el gènere, la classe i el privilegi social interactuen dins de la història. Per exemple, una anàlisi interseccional podria explorar com l'estatus de descendent de muggles d'Hermione Granger la sotmet a discriminació (paral·lelament als prejudicis racials i de classe del món real), com els elfs domèstics representen problemes de servitud i explotació laboral, o com personatges d'origen menys privilegiat, com Rubeus Hagrid, són tractats dins de la comunitat màgica.

Una anàlisi tradicional de *Pippi Calcesllargues* (2020) d'Astrid Lindgren podria centrar-se en l'humor, l'aventura i els temes de la independència infantil. Una anàlisi interseccional, però, examinaria com la Pippi, com a nena rica i sense pares amb una força física excepcional, desafia els rols de gènere tradicionals i les expectatives de classe. Podria explorar com el seu desafiament a l'autoritat i les normes socials la posicionen com a forastera, plantejant qüestions sobre el privilegi i la marginació. A més, podria qüestionar els estereotips colonials presents en el llibre, particularment en la seva representació de cultures no europees, provocant discussions sobre com la literatura infantil reflecteix els biaixos socials.

Aquest enfocament anima l'alumnat a avaluar críticament els biaixos implícits en la literatura i a considerar com les històries reflecteixen o desafien les normes socials. En interrogar les veus

dominants i silenciades de la literatura i explorar la influència de la identitat en les experiències dels personatges, l'alumnat pot desenvolupar una comprensió més profunda de la diversitat i les estructures de poder en la narració d'històries.

Història i estudis socials

En l'anàlisi històrica, la interseccionalitat ajuda a deconstruir les narratives històriques simplistes que sovint ignoren les perspectives marginades. Els relats històrics tradicionals tendeixen a centrar-se en els grups dominants, sovint deixant de banda les veus de les dones, persones LGBTQ+, les persones amb discapacitat i les minories ètniques que van jugar un paper fonamental en la configuració de la història. Mitjançant la integració del pensament crític amb la interseccionalitat, els infants aprenen a qüestionar les narratives dominants, a reconèixer els biaixos en les fonts històriques i a construir arguments ben raonats. Per exemple, els llibres de text d'història tradicionals poden emfatitzar el moviment pels drets civils principalment a través de la lent dels líders masculins com Martin Luther King Jr. i Malcolm X, mentre que passen per alt les contribucions de figures com Ella Baker, Bayard Rustin i Fannie Lou Hamer, que van jugar un paper crucial en l'activisme de base. Una perspectiva interseccional ampliaria aquesta narrativa per incloure les contribucions de dones, persones LGBTQ+ i persones amb discapacitat, explorant com les diferents formes d'opressió es creuen dins d'aquestes lluites.

Una simplificació similar de les narracions històriques es pot observar en la literatura infantil, particularment en els contes de fades, que sovint presenten personatges unidimensionals i estructures de poder lineals. Pensem en el conte clàssic de la Ventafocs. Una lectura tradicional de Ventafocs se centra en temes de bondat, perseverança i recompensa per la bondat. La història sovint s'interpreta com una història universal de superació de l'adversitat. Una lectura interseccional de la Ventafocs, però, exploraria com el gènere, la classe i el privilegi donen forma a l'experiència de la protagonista. La condició de la Ventafocs com a nena orfe de classe treballadora la fa vulnerable a l'explotació, mentre

que la madrastra i les germanastres representen les guardianes de la societat que reforcen les jerarquies de classe i gènere. A més, el paper del Príncep com a salvador final posa de manifest l'expectativa de gènere de que la mobilitat social d'una dona depèn del matrimoni més que de l'agència personal.

Aquesta anàlisi anima l'alumnat a examinar críticament com les narratives clàssiques reflecteixen i perpetuen les estructures socials, ajudant-lo a comprendre les arrels històriques de les dinàmiques de poder. Mitjançant l'exploració de les perspectives que s'inclouen o exclouen, l'alumnat desenvolupa una comprensió més complexa i crítica tant de la història com de la narració.

Alfabetització mediàtica i ciutadania digital

En una època de desinformació, biaixos mediàtics i manipulació digital, el pensament crític és essencial per avaluar les fonts de notícies, la retòrica política i el contingut en línia. La interseccionalitat afegeix una altra capa a l'alfabetització mediàtica, ajudant a descobrir biaixos ocults en les representacions dels mitjans, provocant preguntes crítiques, com ara:

- Quines històries s'expliquen i quines s'ometen?
- Com reforcen o desafien els estereotips les imatges dels mitjans de comunicació?
- Quines dinàmiques de poder configuren la producció i difusió de la informació?

Per exemple, les pel·lícules d'animació i els dibuixos animats han reforçat històricament els estereotips de gènere i racials. Considerem les primeres pel·lícules de princeses de Disney, on les protagonistes eren sovint passives i depenien dels rescatadors masculins, o la representació limitada de diversos orígens ètnics. Un enfocament tradicional d'alfabetització mediàtica podria centrar-se en la precisió de la informació i la narració visual, mentre que un enfocament interseccional exploraria com la raça, el gènere i la classe influeixen en quins personatges tenen agència i les veus dominen la narrativa. Un exemple concret és *Tiana i el gripau* (2009) de Disney. Una anàlisi tradicional pot celebrar-la com la primera pel·lícula de Disney amb una princesa

negra. Una anàlisi interseccional podria qüestionar per què Tiana passa la major part de la pel·lícula com un gripau en lloc de ser representada com una dona negra humana, o com la lluita de classes és central en la seva història, reforçant certes narratives sobre el treball i l'èxit.

Mitjançant la integració del pensament crític i la interseccionalitat en l'anàlisi de la literatura i els mitjans de comunicació infantils, els infants desenvolupen habilitats d'alfabetització mediàtica més fortes que els permeten navegar per discursos sociopolítics complexos amb un major discerniment. Mentre que la interseccionalitat proporciona un marc per entendre les formes superposades d'opressió, el pensament crític funciona com una eina metodològica independent que permet a l'alumnat avaluar les afirmacions, identificar els biaixos i qüestionar els supòsits dins d'aquestes narratives. Sense pensament crític, les discussions sobre la interseccionalitat corren el risc de convertir-se en afirmacions acrítiques de posicions ideològiques en lloc d'anàlisis rigoroses de les desigualtats sistèmiques.

REPTES I CONTROVÈRSIES: ABORDAR LA RESISTÈNCIA AL PENSAMENT CRÍTIC INTERSECCIONAL

Malgrat els seus mèrits intel·lectuals i ètics, la integració del pensament crític i la interseccionalitat en l'educació no està exempta de controvèrsia. Els crítics argumenten que la interseccionalitat promou una visió del món polititzada que divideix en lloc d'unir. Per exemple, el comentarista conservador Ben Shapiro va descriure la interseccionalitat com "una forma de política d'identitat en la qual el valor de la teva opinió depèn de a quants grups de víctimes pertanyis. A la part inferior del tòtem hi ha la persona que a tothom li agrada odiar: l'home blanc heterosexual" (Coaston 2019). A més, diversos estudiosos marxistes postulen que la interseccionalitat accentua la identitat sobre la lluita de classes, amb el potencial de desviar l'atenció de qüestions econòmiques més generals.



Argumenten que aquest enfocament pot conduir a moviments fragmentats, obstaculitzant els esforços unificats per al canvi sistèmic. Al mateix temps, alguns defensors de la interseccionalitat, com Jennifer Nash (2019) i Patricia Hill Collins (2019), també han criticat certs usos del marc, particularment la seva institucionalització i el risc de reduir-lo a un paradigma fix basat en la identitat en lloc d'una eina analítica dinàmica. Aquestes crítiques subratllen la preocupació que, si bé la interseccionalitat té com a objectiu abordar les desigualtats socials complexes, inadvertidament pot fomentar la divisió emfatitzant les diferències sobre els aspectes comuns.

No obstant això, algunes acadèmiques feministes argumenten que la noció de pensament crític com a eina neutral és en si mateixa problemàtica, ja que no té en compte completament la posicionalitat de qui elabora la crítica o els supòsits subjacents a la necessitat percebuda d'equilibrar la interseccionalitat (per exemple, Ahmed 2024; Nash 2019).

Hi ha un debat dins del pensament crític sobre si aquest ha de tractar explícitament les qüestions de justícia social o romandre neutral en els valors. Hi ha hagut un retrocés de les institucions tradicionals: algunes polítiques i plans d'estudis educatius es resisteixen a les perspectives

interseccionals, afavorint el coneixement canònic sobre diversos punts de vista. En abordar aquestes preocupacions, els educadors han de reconèixer que tota la producció de coneixement es troba dins de contextos ideològics i polítics. En lloc de posicionar el pensament crític interseccional en oposició a la ideologia, es pot emmarcar com un enfocament que interroga críticament les estructures de poder existents alhora que manté el rigor intel·lectual (Ahmed 2024; Nash 2019).

La sinergia entre el pensament crític i la interseccionalitat proporciona un marc integral per analitzar les complexitats de la societat. La integració d'aquests enfocaments dins dels currículums educatius és fonamental per fomentar una ciutadania que no només estigui informada i sigui empàtica, sinó que també tingui la capacitat de pensar analíticament. Això, li permet comprometre's eficaçment amb els reptes socials més urgents del món. **L'educació no hauria de limitar-se a la simple transmissió d'informació; més aviat, hauria de capacitar l'alumnat per deconstruir les estructures de poder, desafiar els biaixos i defensar l'equitat.** Quan s'utilitza de manera eficaç, el pensament crític a través d'un prisma interseccional garanteix que les solucions als problemes socials siguin inclusives, ètiques i reflecteixin la diversitat de les experiències humanes.

BIBLIOGRAFIA

Ahmed, Sara (2024). *Viure una vida feminista*. Tigre de paper Edicions.

Artiles, Alfredo J.; Nieto, Sonia; Cavendish, Wendy; i Samson, Jennifer F. (eds.) (2022). *Intersectionality in Education: Toward More Equitable Policy, Research, and Practice*. Harvard University Press.

Chomsky, Noam (2013). *Power Systems: Conversations on Global Democratic Uprisings and the New Challenges to U.S. Empire*. Metropolitan Books.

Coaston, Jane (2019). "The Intersectionality Wars". Vox. Available at: <https://www.vox.com/the-highlight/2019/5/20/18542843/intersectionality-conservatism-law-race-gender-discrimination>

Collins, Patricia Hill; Bilge, Sirma (2019). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata.

Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex". *University of Chicago Legal Forum*.

Crenshaw, Kimberlé (1991). "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color". *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

Ćurko, Bruno (2017). *Kriticko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*. Hrvatsko filozofsko društvo.

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (2023). *Els contes dels germans Grimm*. Caballo Regalado.

Lipman, Matthew (1989). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de La Torre.

Lindgren, Astrid (2020). *Pippi Calcesllargues*. Kókinos.

Nash, Jennifer C. (2019). *Black Feminism Reimagined: After Intersectionality*. Duke University Press.

Nussbaum, Martha C. (2011). *Sense ànim de lucre*. Arcadia.

Paul, Richard; i Elder, Linda (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson.

Peirce, Charles Sanders (1877). "The Fixation of Belief". *Popular Science Monthly*, 12, 1–15.

Rowling, J.K. (1997–2007). *Harry Potter (sèrie)*. Empúries.

Sensoy, Özlem; DiAngelo, Robin (2017). *Is Everyone Really Equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education* (2nd ed.). Teachers College Press.

Spitzer, Manfred (2013). *Demencia Digital: El peligro de las nuevas tecnologías*. Ediciones B.

9

Cossos interseccionals. Com dibuixar “cossos normals” amb tots els seus colors, greixos, discapacitats i arrugues

Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia i Sara Marini (Scosse)

Figures blanques, primes, sense discapacitats, ben vestides, amb fons que s'assemblen a barris residencials acomodats, llars segures, escoles ben mantingudes i gespa verda exuberant: aquestes són les imatges dominants que la majoria dels àlbums il·lustrats continuen reforçant.

Si ens centrem en els cossos, podem analitzar com es presenten a través de la literatura, especialment en els àlbum il·lustrats, que considerem eines importants i poderoses en la transmissió de models i valors i en la construcció d'imaginari, en particular quan la literatura està dirigida a persones en les etapes infantil i juvenil. A la vida real, hi ha cossos que vulnerables, que es rendeixen, cossos que no tenen veu, hi ha cossos que prenen el control de les seves pròpies vides i avancen amb seguretat, i cossos privilegiats que poques vegades lluiten contra les dificultats o el fracàs. Existeixen molts tipus de cossos, que representen diverses ètnies i necessitats, però malgrat això, segueix sent difícil trobar representacions de cossos discapacitats, racialitzats, envellits o en condicions de pobresa. Tot allò que es desvia de la mirada canònica occidental sovint es presenta com a exòtic, excepcional o inclús els trets, físics o de caràcter, són tan exagerats que semblen caricatures (Fierli 2024a; Fierli i Marini 2021, 2024; Chabrol Gagne 2011). Fins i tot avui, en les narratives hegemòniques, que no són més que un exercici de poder per part de grups dominants, tots aquells cossos que existeixen en espais quotidians sense tenir veu es fan invisibles. Són cossos que queden fora dels marcs normatius perquè són discapacitats, trans*, tenen un color de pell diferent del “rosa” o són massa vells per cridar l'atenció.

En els llibres il·lustrats sobre cossos, sovint tendim a oblidar que aquests cossos que estan representats en aquestes històries pensen i

senten, que construeixen relacions (afectives, romàntiques, sexuals, violentes, tòxiques). També sovint es passa per alt que aquestes relacions contribueixen a crear patrons i models que la societat en part nodreix, en part aprova i torna a proposar, i que són la base de totes aquelles normes que defineixen, jutgen, premien i sancionen el que es considera “bo” o “dolent”.

Parlar de cossos vol dir parlar d'emocions, relacions, afecte, sexualitat, empoderament, violència, control i poder. I per abordar aquests temes es fa imprescindible dotar les criatures d'eines per entendre el nostre món, desxifrar el que succeeix al seu voltant i ajudar-les a créixer amb una perspectiva crítica i conscient del context en què viuen, així com amb curiositat pel que encara no saben (Van der Linden 2006; Coats 2018).



Però també és imprescindible parlar d'aquests temes si volem donar als infants -amb totes les diferències que porten- l'oportunitat d'autodeterminar-se, de sentir-se veritables habitants d'un context, legitimats per existir i viure plenament la vida. En primer lloc, perquè el cos és el primer que presentem a una mirada externa; després, perquè sentir-nos bé dins del nostre propi cos (acceptant-lo tal com és, sense intentar conformar-lo a un model ideal i inassolible), saber escoltar els seus senyals, desitjos i dubtes, es converteix en la millor manera de construir relacions sanes i igualitàries que generin benestar i plaer, fent-nos sentir a gust en el món en què vivim.

Conèixer totes les parts del nostre cos i poder-les anomenar significa també donar nom a les nostres reaccions i a les emocions



que experimentem. Significa poder processar i expressar els nostres límits, dir “no” quan sigui necessari. Entendre que el nostre cos creix i es transforma constantment ens permet navegar per aquests canvis conscientment, no només durant la pubertat, sinó també abans i després.

Ser conscients que la nostra sexualitat no es tracta només d'actes físics, sinó sobretot de desig, plaer i consentiment, ens empodera per decidir com volem experimentar-la. Dins de les relacions sexuals o romàntiques, aquesta consciència ens proporciona les eines per participar-hi lliurement i sense pressió, sense veure la reproducció (o les maneres d'evitar-la!) com l'únic propòsit. En canvi, ens anima a prestar atenció als nostres desitjos i necessitats, així com als dels altres (Vivancos Sánchez 2023; Fierli 2024b).

Conèixer el nostre cos no només des d'una perspectiva fisiològica també ens permet entendre, expressar i narrar la nostra identitat. Ens permet qüestionar la cisheteronormativitat dominant i desafiar la lectura i categorització binària, no només del gènere, sinó de tota la realitat que ens envolta (Miller 2022).

Ser conscients de qui som i de qui volem arribar a ser -sense sucumbir a pressions socials ni a normes rígides i definitives- ens ensenya a deixar espai per al dubte, el qüestionament i la ruptura de les gàbies normatives que esperen que ens alineem plenament amb les expectatives imposades per la família, l'escola i la societat en general.

Tenir una relació pacífica amb el nostre cos també **ens ajuda a escoltar els cossos dels altres, assegurant-nos que no creuem fronteres que puguin perjudicar-los. Recolza el rebuig i la deconstrucció d'una cultura de la violència alhora que fomenta una cultura del consentiment i el respecte pels cossos i les persones que ens envolten** (Richard 2019). També ens ensenya a imaginar-nos en el futur: qui volem ser, com i on, sense la necessitat d'adaptar-nos a un únic model o forma de pensar.

En contrast, sovint ens trobem llegint i navegant per llibres on els personatges adults que ocupen rols de cuidadors gairebé sempre són blancs, sans, de classe mitjana i gairebé exclusivament

heterosexuals. En aquests llibres, els infants són predominantment blancs, mentre que els personatges racialitzats (que normalment només es representen com afrodescendents) apareixen principalment en històries sobre inclusió i antiracisme. Normalment també tenen cossos sense discapacitats i són descendents de parens homosexuals.

Ens trobem amb contes il·lustrats i llibres on la sexualitat només s'esmenta per reforçar la idea que la reproducció és l'únic destí desitjable, respectable i natural per a tothom, especialment per a les dones (Fierli 2024b). Aquestes narratives continuen retratant la sexualitat masculina com dinàmica, activa i plena d'expectatives, mentre que la sexualitat femenina, quan s'anomena, es representa com passiva, en espera i vinculada principalment a la menstruació i al dolor (Rinaldi 2016).

Al mateix temps, en molts contes i llibres il·lustrats, s'espera que els cossos siguin altament performatius tant de manera productiva com reproductiva, en cada acció. Han d'estar en forma, sans, bonics, joves, seductors i reeixits tant des d'una perspectiva social com econòmica. Hi ha una estricta divisió de rols -productius i reproductius- clarament definits pel gènere: els cossos masculins i femenins es presenten com segregats quan es parla de cossos en creixement, grups, emocions, però unificats quan es reforça un model familiar cisheteronormatiu.

Les imatges i les històries tenen el poder de transmetre i perpetuar estereotips i prejudicis (Turin 2003), donen forma als judicis, estandarditzen els gustos cap a expressions culturals i socials específiques i dicten el que es considera acceptable. Si bé els estereotips socials poden ajudar a posar ordre al caos de la vida quotidiana al permetre'ns nomenar i categoritzar les coses, també poden reforçar i afiançar una cultura hegemònica i patriarcal i això deixa poc marge per qüestionar perspectives, desitjos i necessitats alternatives que queden fora de les categories predefinides.

Són molts els llibres que podem prendre com a exemples d'aquesta situació: llibres molt bons,

de qualitat que, tanmateix, no aporten cap contribució a la deconstrucció dels estereotips perquè no activen cap tipus d'alerta davant les representacions que plantegen.

Si adoptem un enfocament interseccional, que considera múltiples factors (com ara l'ètnia, l'edat, els antecedents culturals i socioeconòmics, la capacitat i la forma del cos) per pintar una imatge més precisa de la complexitat dels nostres cossos i de com habitem l'espai, es fa encara més difícil trobar narratives que reflecteixin i responguin veritablement a aquesta complexitat. Aplicar una perspectiva interseccional a l'anàlisi de representacions i narratives en cap cas significa adoptar un enfocament "acumulatiu", no es tracta de fer una llista de quantes formes de discriminació acumula un cos en comparació amb un altre. La perspectiva interseccional, en canvi, destaca com un mateix cos pot trobar-se en una posició de vulnerabilitat en un context i en una posició de poder i privilegi en un altre (hooks 2024; Demozzi i Ghigi 2024).

Una persona en cadira de rodes, per exemple, pot estar en un estat de total vulnerabilitat si l'espai és inaccessible, però, al mateix temps, pot tenir una posició de privilegi si és blanca, de classe mitjana i travessa una frontera. És per això que, quan es parla de cossos, és essencial abordar també qüestions de control, poder i privilegi (Chabrol Gagne 2011; Bernardi 2014).

I després hi ha les petites revolucions. Hi ha llibres que parlen de cossos simplement perquè existeixen cossos (de tota mena, de tots colors, i amb qualsevol nivell d'èxit social o econòmic). Aquestes històries els inclouen tal com són, sense necessitat de destacar la seva ètnia, (dis)capacitat o antecedents socioeconòmics i culturals.⁸ No cal centrar-se exclusivament en les seves vulnerabilitats o lluites; dins d'aquestes històries, aquests cossos tenen veu, ocupen l'espai que necessiten i expliquen les seves pròpies històries.

Hi ha pocs llibres d'aquest tipus, que no tinguin un enfocament didàctic sobre els cossos, el gènere, la discapacitat, la classe o l'assetjament

1. Explorem el tema dels cossos amb diferents capacitats i l'accessibilitat dels llibres il·lustrats en el capítol 15, escrita conjuntament amb Il Pungiglione.

escolar. Però els que existeixen són poderosos. Aquests són els llibres on s'explica una història, i els protagonistes són tots diferents, cadascun amb els seus punts forts i febles. Algunes d'aquestes històries són difícils, d'altres són divertides, romàntiques o d'aventures.

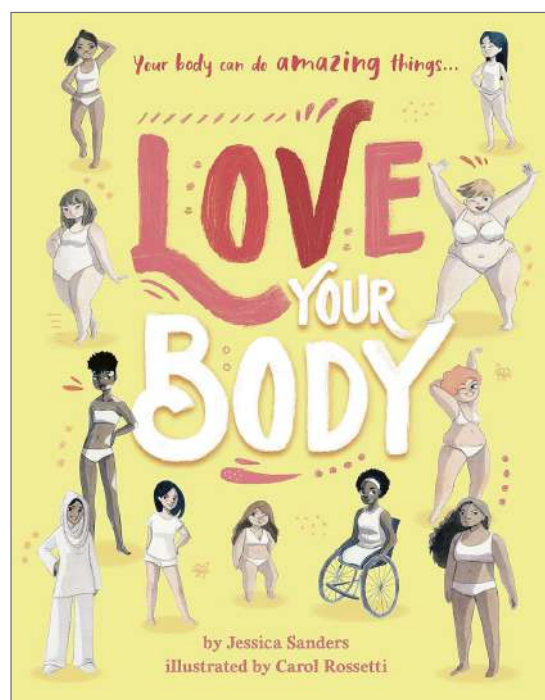
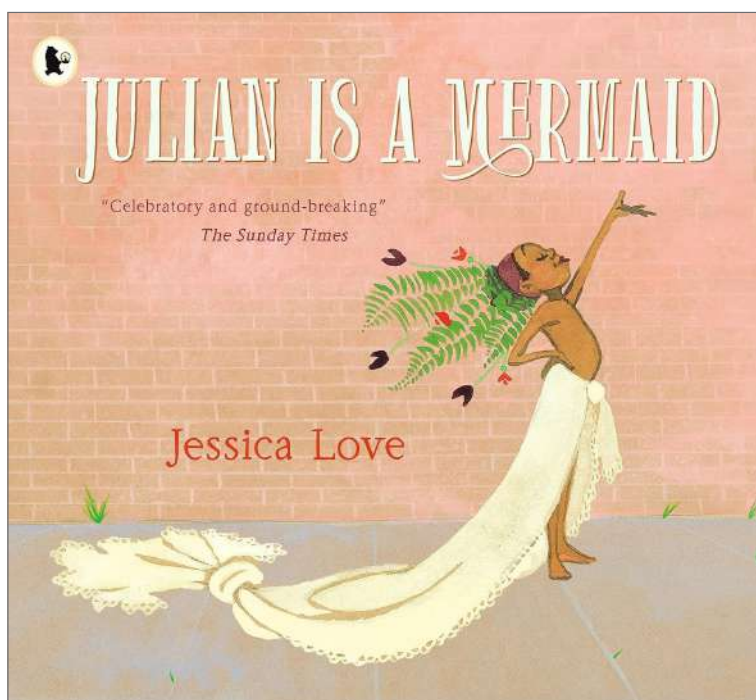
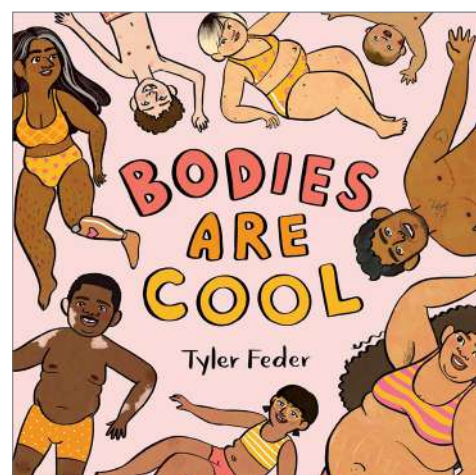
Es tracta de llibres com *La història de Júlia que tenia ombra de nen* (*Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*) d'Anne Bozellec i Christian Bruel, escrits i il·lustrats a França el 1975 i posteriorment reeditats amb gran èxit a tot Europa. Explica la història d'una persona, el seu cos i la seva identitat, que lluita per ser reconeguda en primer lloc per la seva família i que ha de perdre's per tornar-se a trobar.

És la història de les criatures de *Les petits peintres nus* (*Els pintors nus més petits*) de Seung-Yeoun Moon i Suzy Lee, que desencadenen la seva imaginació en un remolí de colors, pintant sobre el seu propi cos i el de la seva mare en una aventura tendra i lúdica.

És el viatge de Julián a *Sirenes*, de Jessica Love, en el qual una àvia i el seu net surten junts, feliços i

en harmonia, a la Desfilada de Sirenes de Coney Island. Són les històries de les diverses persones que apareixen a *El teu cos mola!* de Tyler Feder o *Estima el teu cos* de Jessica Sanders i Carol Rossetti.

Són llibres que exploren els cossos des de moltes perspectives diferents, que expliquen una àmplia gamma d'històries, perquè és l'única manera d'ampliar els nostres horitzons i crear imaginaris lliures, oberts i conscients.



BIBLIOGRAFIA

- Bernardi, Milena (2014). "Letteratura per l'infanzia tra Utopia e Controllo. Poetica, autenticità, temi difficili VS sistemi di addomesticamento". *Impossibilia Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 122-137.
- Chabrol Gagne, Nelly (2011). *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Coats, Karen (2018). "Gender in picturebooks". In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge, pp. 119-127.
- Demozzi Silvia; Ghigi, Rossella (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori Università.
- Fierli, Elena (2024a). "Disturbing flashes of my own mortality. Vecchi corpi negli albi illustrati". *Roots&Routes*, XIV(44) (online).
- Fierli, Elena (2024b). "Seràs mare: ja està decidit! Repronormativitat i heteronormativitat en els llibres il·lustrats dels 0 al 16 anys". In: Rovira i Mirò, Joan (ed.). *Recapte Filològic. Estudis de llengua, literatura i societat*. Tarragona: Publicacions URV, pp. 97-107.
- Fierli, Elena; Marini, Sara (2021). "Cis-eteronormatività. La impariamo da piccoli anche attraverso le immagini degli albi illustrati". *Diversity*, IV (10), 24-25.
- Fierli, Elena; Marini, Sara (2024). "Tra il gioco del calcio e le code di sirena. Le soggettività trans* nei libri illustrati 0-11 anni". In: Giancola; Lagomarsino; Siino (eds.). *Education as commons. Selected paper from AIS Education international mid-term conference 2023*. Milano: Associazione "Per Scuola Democratica", pp. 169-181.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Miller, Jennifer (2022). *The transformative potential of LGBTQ+ children's picture books*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Rinarldi, Cirus (2016). *Sesso, sé e società*. Firenze: Mondadori Università.
- Turin, Adela (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino.
- Van der Linden, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Vivancos Sánchez, Carme (2023). "Amor, neoliberalisme i patriarcat: de l'ahir al demà". *Catarsi Magazin*, 8, 46-53.

Àlbums il·lustrats

- Bruel, Christian; Bozellec, Anne; Olid, Bel (trad.) (2023) *La història de Júlia que tenia ombra de nen*. Barcelona: Editorial EntreDos.
- Feder Tyler (2021). *El teu cos mola!*. Barcelona: Bellaterra edicions.
- Love, Jessica; Duesa Esmandia, Anna (trad) (2018). *Sirenes*. Madrid: Kókinos.
- Moon Seung-Yeoun, Lee Suzy (2008). *Les petits peintres nus*. Paris: Editions Sarbacane [Original: Moon Seung-Yeoun; Lee Suzy (2005). *Urineun beolgeosungi hwaga 우리는 별거송이 화가*. Seoul: Gilbut Children (Gilbut Eorini **길벗어린이**)].
- Sanders, Jessica; Rossetti Carol; Olid, Bel (trad.) (2020). *Estima el teu cos: amb el teu cos pots fer coses increïbles*. Barcelona: Bindi Books.

10

Enfocament interseccional dels àlbums il·lustrats

Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia i Sara Marini (Scosse)

Un àlbum il·lustrat és un dispositiu cultural potent i directe que contribueix a la construcció d'imaginari a través de les seves imatges, la forma en què explica la història, el llenguatge que utilitza, el diàleg que crea entre les il·lustracions i les paraules, i la meravella i les preguntes que evoca (Van der Linden 2006; Nikolajeva i Scott 2001; Nodelman 2018).

Al llegir, fullejar o narrar un llibre d'imatges, s'aprèn a mirar més enllà de les imatges reals, a llegir entre línies i a narrar el present mentre s'impregna de passat i de futur. Així, es desenvolupen codis simbòlics, fantasies, coneixements, creences i diferents maneres d'interpretar la realitat.

La força detonant d'un àlbum il·lustrat rau en el nombre de preguntes que provoca, les reflexions crítiques que fomenta i l'adquisició de nous arguments per donar suport als propis pensaments. Té el poder de transmetre models i valors, però també prejudicis i estereotips.

D'una banda, autors i il·lustradors proposen la seva visió del món. A través de la seva perspectiva i narració, transmeten els seus propis punts de vista, models i referències. D'altra banda, atès que la narració mai és neutral, el treball de qui escriu i il·lustra pot (fins i tot inconscientment) mediar (ja sigui transmetre o deconstruir) biaixos, estereotips, models conservadors i limitadors, normes i comportaments que la societat espera que seguim, pensaments que ens volen imposar (què és correcte i què no, què ens hauria de agradar i desagradar, què significa ser home o dona, què significa tenir èxit o no).

Per tant, el mateix poder de generar preguntes i pensament crític també pot (sovint) reforçar i legitimar estereotips, prejudicis i, en conseqüència, discriminació (Turin 2003; Coats 2018). Alguns fins i tot parlen del risc de colonitzar les ments dels infants (Nodelman 2020; Hamelin 2012). Els àlbums il·lustrats (i la literatura infantil i

juvenil en general) mantenen aquesta "ambigüitat" o dualitat semàntica perquè són creats per persones adultes que s'adrecen a infants lectors, un públic cap al qual es dirigeix un missatge i una narració específics, considerats "adequats per a la seva edat", però on els criteris d'idoneïtat són definits per les mateixes persones adultes (vegeu el capítol 2). Aquesta ambigüitat o complexitat no disminueix el poder dels àlbums il·lustrats ni la seva capacitat transformadora per donar forma als imaginari. No obstant això, és fonamental desenvolupar una mirada crítica perquè aquest poder afavoreixi la creació d'imaginari lliures, no normatius, respectuosos i inconformistes.

El que distingeix els àlbums il·lustrats d'altres tipus de llibres és, sens dubte, la presència d'imatges. Això no és només pel que fa a la interacció entre imatges i paraules, que pot canviar el significat de diferents maneres o fins i tot eliminar la necessitat de paraules per complet, com és el cas dels "llibres muts", sense debilitar la narració. Es tracta principalment del nou significat que adquireixen les imatges, creant una capa narrativa complexa que ofereix contínuament possibilitats originals de lectura i interpretació (Fierli et al. 2015 i 2020). No obstant això, els àlbums il·lustrats sovint estan infravalorats a causa d'un biaix que els considera menys " importants " (Andruetto 2014), perquè es consideren "més fàcils", el que reflecteix una visió literària que se centra únicament en l'educació infantil en lloc de fomentar pràctiques de lectura que aporten plaer, comoditat i benestar (vegeu el capítol 5).

En la selecció d'àlbums il·lustrats que desafien els estereotips, és crucial buscar la qualitat en les imatges, l'escriptura, l'editorial i el disseny gràfic (el paper, la portada, les guardes) i establir criteris de selecció reflexius. Aquests criteris no han de ser rígids (ja que la naturalesa mateixa dels llibres il·lustrats es resisteix a la rigidesa), sinó ben construïts, oberts al qüestionament i prou amplis per abordar necessitats diverses.

Aquestes necessitats inclouen la “necessitat” d’il·lustracions boniques (reconeixent la complexitat i les contradiccions d’aquest terme) que haurien de ser inconformistes i no imposar una sola perspectiva ni reforçar estereotips o “cànons conformistes”; la “necessitat” d’una narració rica, on tant la llengua original com les traduccions estiguin ben elaborades i no siguin massa simplificades només perquè el públic sigui jove. A més, l’objectiu hauria de ser anar més enllà del discurs hegemònic i jeràrquic, especialment de la mirada masculina que domina bona part de la producció cultural (Berger, 2023; Chabrol Gagne, 2011). És vital rebutjar les narratives hegemòniques i jeràrquiques, deconstruir els estereotips de gènere, racials, de classe i capacitistes per superar una visió que aplanava la diversitat, fomentant la conformitat en perspectives, comportaments i pensaments. Hem de qüestionar la categorització binària, capitalista i colonialista de la realitat.

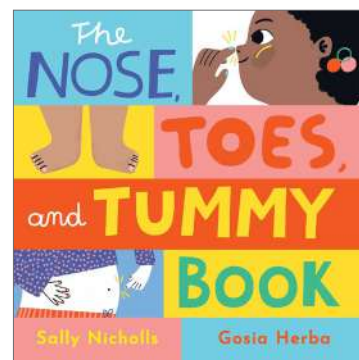
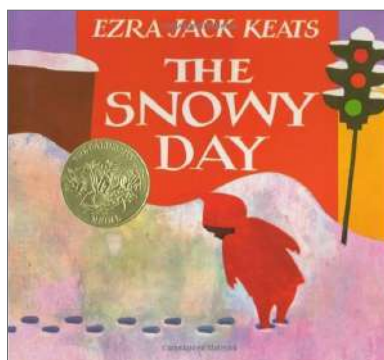
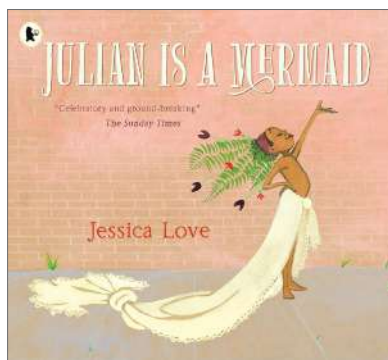
Són tots aquests elements els que ens proporcionen eines per analitzar (així com llegir i seleccionar) àlbums il·lustrats des d’una perspectiva interseccional, que reuneix múltiples

factores (que, per descomptat, no sempre tindran el mateix pes), que considera les restriccions discursives produïdes no només pel sexisme sinó també per altres sistemes de discriminació, que contribueix al procés de descolonització de la imaginació i que només en els últims anys ha caracteritzat el debat acadèmic a Itàlia i Europa (Romeo i Fabbri 2025).

L’anàlisi d’àlbums il·lustrats des d’una perspectiva interseccional ens permet així adoptar un punt de vista més ampli, notar detalls abans passats per alt i promoure bibliografies més diverses i àmplies, sempre amb l’objectiu de deconstruir estereotips (Handler Spitz 2000). Això és en teoria. A la pràctica, ens adonem que els llibres que compleixen fins i tot alguns d’aquests criteris són pocs, no sempre s’alineen amb la definició d’àlbum il·lustrat “de qualitat” i sovint estan dissenyats per “resoldre” un problema (vegeu capítol 1). En contrast amb un cànnon que afavoreix els individus blancs, sense discapacitats i de classe mitjana en relacions heterosexuales, aquest enfocament, en lloc de “normalitzar” la presència de (per exemple) cossos de tots els tipus i colors de pell, tendeix a trivialitzar el tema i exotitzar la diversitat en contrast amb la narrativa dominant, que representa principalment els individus blancs, sans i de classe mitjana, preferiblement en relacions heterosexuales.

Malgrat totes aquestes qüestions crítiques, **en els últims anys hem assistit a un canvi important en l’edició infantil i juvenil, i podem trobar un nombre creixent de llibres que situen en el centre cossos amb diferents capacitats, de diverses classes socials i procedències socioeconòmiques, amb diversos colors de pell i trets facials, i que narren històries obertes i múltiples. Relats que posen el racisme, el sexisme, el capacitisme, l’homofòbia, la lesbofòbia, la bifòbia, la transfòbia, etc., en el centre de la narrativa (i la reflexió) sense convertir-se en històries didàctiques, sinó mantenint el plaer de la lectura i la cura de les il·lustracions i el text** (Miller 2022; Bruel 2023; Naidoo 2012).





QUINS ÀLBUMS IL·LUSTRATS? TÍTOLS QUE TENEN UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

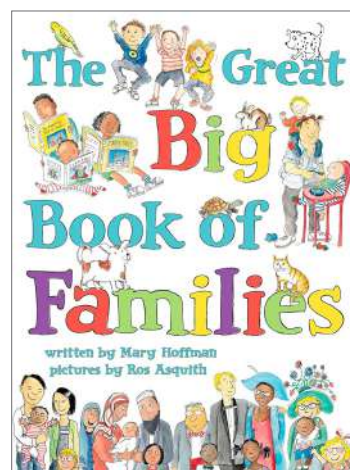
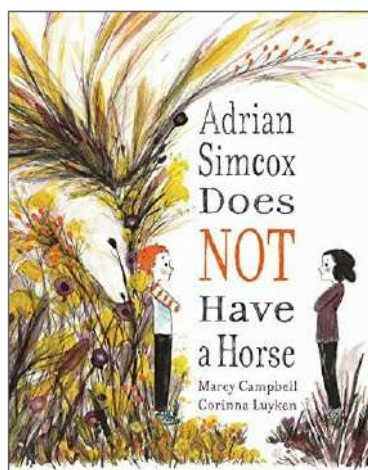
Examinem alguns llibres (traduïts a moltes llengües europees) que considerem emblemàtics d'aquesta visió, que no posa en relleu qüestions victimitzant individus o, com hem dit, exotitzant les diferències humanes. En canvi, aquests llibres narren històries lliures i inclusives, protagonitzades per protagonistes de diferents ètnies, cultures i classes socials, amb cossos diferents entre si, que pensen i es mouen pel món amb igual dignitat i de diverses maneres, segons les seves pròpies possibilitats, actituds i somnis.

Comencem amb *Sirenes*, de Jessica Love, ja esmentada en el capítol anterior, on el somni del Julián de ser sirena supera totes les barreres (en primer lloc, la dinàmica intergeneracional de la relació amb la seva àvia) submergint-nos en els colors vibrants de la Desfilada de Sirenes de Coney Island. La identitat de gènere i la racialització estan representades, però mai s'imposen com a temes. La reacció de l'àvia del Julián és el motor potent

d'aquesta història: just quan esperem una reacció convencional, Jessica Love transforma accions i reaccions en sorpresa, dona vida a un desconcert que dona forma i força a la història i al missatge subjacent.

Un dia de neu d'Ezra Jack Keats (publicat per primera vegada el 1962 i recentment reeditat) veu un nen negre, Peter (el primer a aparèixer en un àlbum il·lustrat d'èxit), que s'endinsa silenciosament en el món de la literatura il·lustrada, sense haver de portar, per protagonitzar la història, faldilles de palla o ossos al cabell. Té una capa vermella, tot està cobert de neu a l'exterior i, amb la mateixa delicadesa silenciosa de la neu, Peter explora el seu món urbà. Mai abans un nen negre, sol a la neu, havia tingut un poder transformador tan disruptiu.

Altres àlbums il·lustrats, com *Xxxt!* de Fred Paronuzzi, il·lustrat per Mariana Ruiz Johnson, *El teu cos, nas, peus i melic* de Sally Nicholls i Gosia Herba, *Adrian's Horse* de Marcy Campbell, o *El gran llibre de les famílies* de Mary Hoffman i Ros Asquith, representen famílies compostes per individus de diferents orígens ètnics, amb diverses orientacions



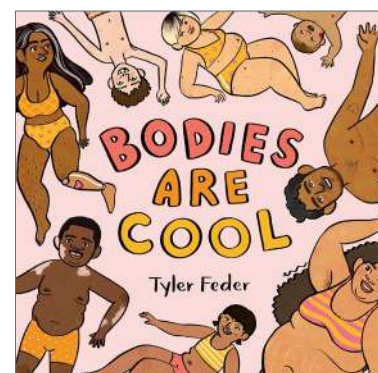
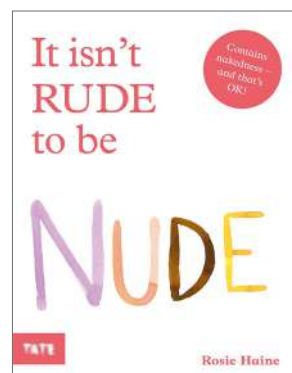
sexuals, que viuen en diversos contextos socioeconòmics, compartint rutines quotidianes plenes de convivència, cooperació, cura i treball. Sense posar massa pes en el color de la pell o en les eleccions emocionals i romàntiques dels protagonistes, ni sentir la necessitat d'explicar que la incomoditat en trobar-se amb persones que són diferents a nosaltres hauria (o podria?) ser ja cosa del passat, aquests llibres simplement ofereixen una instantània del món real tal com és: un món format per persones que estimen, es mouen, treballen i pensen dins de diversos cossos, cossos que són més o menys grassos, prims, joves o vells, que provenen de diferents ètnies i cultures, que realitzen diverses feines que els situen en diferents classes socials i que viuen en llars de tot tipus.

Parlant de cossos diversos, en els últims anys (més o menys, podem dir que el 2010 és un any que marca un important punt d'inflexió en les representacions), hem vist àlbums il·lustrats que han revolucionat la forma en què es representen els cossos, la pell, la discapacitat i l'edat (vegeu el capítol 9, en el que explorem la representació dels cossos). Considera, per exemple, *El teu cos mola!* de Tyler Feder o *It Isn't Rude to be Nude* de Rosie Haine. Llibres en els quals la pell ja no és simplement marró o rosada, sinó que es presenta en una varietat de tons, amb taques, pigues, tersa i tonificada o flàccida i arrugada, amb estries o

amb uns músculs definits i forts. Aquests llibres no eviten il·lustrar cossos amb pròtesis mecàniques, cossos grassos o cossos envellits, adoptant una representació més autèntica i inclusiva.

I així, si l'objectiu és realment representar, encara que sigui a través d'històries de ficció, el món que veiem al nostre voltant cada dia. Per què encara és tan difícil trobar llibres il·lustrats que mostrin persones racialitzades, individus no heterosexuels, identitats no binàries i trans*, persones pobres, grasses i amb discapacitats, ja sigui com a personatges principals o d'una altra manera?

Si l'objectiu és que els llibres representin el que veiem diàriament al nostre voltant, podem preguntar-nos per què encara és tan difícil trobar llibres que mostrin (com a protagonistes o d'una altra manera) persones racialitzades, individus no heterosexuels, persones no binàries o trans*, persones pobres, grasses o amb discapacitats?



BIBLIOGRAFIA

- Andruetto, Maria Teresa (2006). "Alcune questioni sul canone". In: Zucchini Gabriela (ed.). *Maria Teresa Andruetto. Per una letteratura senza aggettivi*. Modena: Equilibri, pp. 43-55.
- Berger, John; Basté Ollé, Montserrat (2023). *Maneres de mirar*. Barcelona: Edicions de 1984.
- Bruel, Christian (2022). *L'aventure politique du livre jeunesse*. Paris: La Fabrique editions.
- Chabrol Gagne, Nelly (2011). *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Coats, Karen (2018). "Gender in picturebooks". In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge, pp. 119-127.
- Fierli, Elena; Franchi, Giulia; Lancia, Giovanna; Marini, Sara (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagli: Settenove edizioni.
- Fierli, Elena; Franchi, Giulia; Lancia, Giovanna; Marini, Sara (2020). "Domande a parte. Albi illustrati e questionamenti di genere ai tempi del Covid-19". *Socioscapes. International Journal of Societies, Politics and Cultures*, 2(1), 13-26.
- Hamelin (ed.) (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Handler Spitz, Ellen (2000). *Inside Picture Books*. New Haven: Yale University Press.
- Miller, Jennifer (2022). *The transformative potential of LGBTQ+ children's picture books*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Naidoo Campbell, Jamie (2012). *Rainbow family collections: selecting and using children's books with lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer content*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Nikolajeva, Maria; Scott, Carole (2001). *How Picturebooks Work*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Nodelman, Perry; Lairla González, Clara (trad.) (2020). *El adulto escondido: definiendo la literatura infantil y juvenil*. Zaragoza: Pantalia Ediciones.
- Nodelman, Perry (2018). "Touching Art: The Art Museum as a Picture Book, and the Picture Book as Art". *Journal of Literary Education*, 1(6).
- Romeo, Caterina; Fabbri, Giulia (eds.) (2024). *Intersectional Italy*. Routledge.
- Turin, Adela (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino.
- Van der Linden, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'atelier du poisson soluble.

Àlbums il·lustrats

- Campbell, Marcy (2018). *Adrian's Horse*. New York: Dial Books.
- Feder, Tyler (2022). *El teu cos mola!*. Barcelona: Bellaterra edicions.
- Haine, Rosie (2021). *It Isn't Rude to be Nude*. London: Tate Publishing.
- Hoffman, Mary; Asquith, Ros; Roca, Teresa (trad.) (2010). *El gran libro de las familias*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Keats, Jack Ezra; Mayor, Carlos (2013). *Un día de neu*. Madrid: Lata de Sal Editorial.
- Love, Jessica; Duesa Esmandia, Anna (trad.) (2018) *Sirenes*. Madrid: Kókinos.
- Nicholls, Sally; Herba, Gosia (2023). *El teu cos: nas, peu i melic*. Barcelona: Coco Books.
- Paronuzzi, Fred; Ruiz Johnson, Mariana; Freixinet Raspall, Txell (trad.) (2023). *Xxxt!*. Barcelona: Takatuka.

11

Mirar els llibres que ens envolten

María Alonso Gómez (Artijoc)

El jardí, com el llibre, és un lloc de recés i escapament, un lloc de creativitat on fugim d'un temps exigent per redescobrir-nos en la intimitat dels somnis i l'imaginari.

Aline Hébert-Matray.

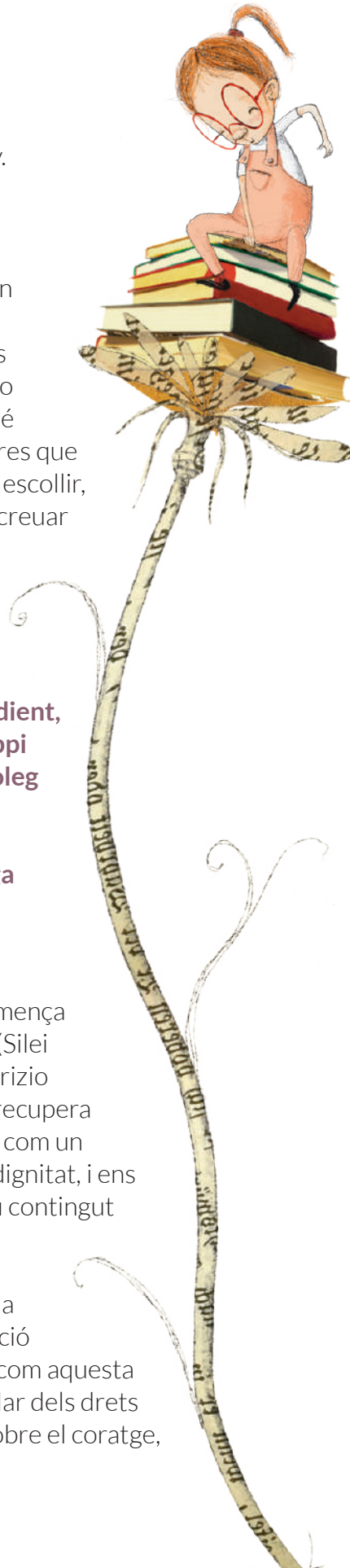
Aquesta conversa entre literatura infantil i interseccionalitat ha tingut lloc, com no podia ser d'una altra manera, entre llibres. A les diferents entitats i escoles del projecte, els llibres ens han ajudat a parlar, i les converses ens han portat a conèixer nous llibres. El conjunt de les obres de les quals parlarem a continuació no és una llista de recomanacions o una proposta que pretengui tenir una coherència temàtica, ni una organització per eixos de desigualtat, països o grups d'edat, sinó una conversa mantinguda a moltes veus, en molts idiomes, des de diferents experiències, territoris i sensibilitats.

Proposem, per tant, **passejar per un jardí de llibres que pugui servir d'exemple perquè, a l'hora de pensar en biblioteques d'aula o d'elaborar llistes de lectura, s'obri la possibilitat d'incorporar les veus de tutores, mestres d'educació especial, música i expressió corporal, d'educació física, logopedes, orientadores, mestres de l'aula d'acollida, amics i amigues, mares i pares, àvies i avis, veïnes i veïns, etc.** La diversitat d'opinions en el moment de la selecció pot aportar claus valuoses per enriquir-la. La idea és que cada petita biblioteca pugui ser un jardí de mirades diverses que permeti a cada criatura prendre camins diferents per trobar reflexos i miralls, preguntes i llocs des dels quals mirar el món.

En el nostre cas, les obres que citem aquí són obres que hem escollit per la seva afinitat amb un o més dels criteris exposats en els altres capítols, per la seva capacitat d'il·lustrar algunes de les idees que volem animar a explorar a les aules, pel seu potencial per generar debat o despertar l'esperit crític o potser simplement per ser una lectura valenta. De la mateixa manera que les

varetes d'Ollivander trien els mags de *Harry Potter*, hi ha moments en què els llibres trien persones, i no a l'inrevés. Així que també trobareu aquí alguns llibres que ens van trobar o ens van escollir, llibres que un dia es van creuar al nostre camí i ens van donar moments que creiem que val la pena compartir, **llibres que conformen un jardí viu, compartit i desobedient, com el descrit per la Pippi Calcesllargues en el pròleg d'aquesta Guia, on creixen idees boges, rialles i reptes, on càpiga allò inesperat i crític, allò tendre i que remou.**

La nostra caminada comença amb *L'autobús de la Rosa* (Silei 2012), il·lustrat per Maurizio Quarello, un àlbum que recupera la història de Rosa Parks com un gest de desobediència i dignitat, i ens desafia no només pel seu contingut antirracista, sinó perquè posa de manifest com el gènere, la classe, l'edat i la raça es creuen en una acció de resistència. Lectures com aquesta ens poden permetre parlar dels drets civils i obrir converses sobre el coratge,



la quotidianitat de les lluites i la importància de no oblidar per transformar.

Seguim amb una proposta divertida i oberta sobre la construcció de l'altre: *Els de dalt i els de baix*, de Paloma Valdivia. És un llibre que juga amb la geometria de l'espai per qüestionar les jerarquies que habiten el nostre pensament. Amb una estructura aparentment senzilla, ens convida a fer un gir —literal i simbòlic— per mirar el món des d'altres llocs i entendre que tota identitat és relativa i és també fruit d'una construcció.

A través de la metàfora dels que viuen a dalt i els que viuen a baix, l'obra obre un espai ideal per a una lectura interseccional: qui ocupa el centre?, qui es queda al marge?, qui decideix què és “normal” o “desitjable”? La proposta visual, amb el llibre simètricament dividit per la meitat i il·lustracions que es poden llegir cara amunt o cara avall, ens obliga a girar el cos i el punt de vista. És una metàfora perfecta per pensar les desigualtats des del cos, des del moviment, des de la necessitat de canviar de perspectiva per entendre realitats que no són la nostra.

Una altra proposta de lectura que no ofereix respostes i obre un camí que es construeix llegint, mirant i parlant és *La història de Júlia que tenia ombra de nen*, de Christian Bruel i Anne Galland (2023). Amb una proposta estètica inconfusible —una narració lírica i il·lustracions que s'obren pas a través de les paraules i els silencis gràfics— aquesta obra convida a les criatures a pensar en el gènere, els mandats socials i la llibertat d'ésser. L'ombra de la Júlia, que apareix des del primer moment en forma de nen, es converteix en una metàfora complexa i viva que ens permet parlar del que sentim, encara que no es pugui veure. Què passa quan les nostres maneres de ser, de moure'ns, de parlar o jugar no encaixen amb el que s'espera? Què passa quan la mirada dels altres es converteix en una norma, un judici, una pressió? Aquest llibre convida a explorar els intersticis i aborda subtilment altres opressions de vegades menys evidents que habiten la vida quotidiana com l'adultcentrisme, els binarismes o la dificultat per sostenir la diferència. La mateixa estètica del llibre contribueix a aquest enfocament amb tipografies que canvien i il·lustracions que se

surten de les línies.

El nostre passeig ens endinsa a terres balcàniques amb *Duga* (1960) de Dinko Šimunović i *Tena* de Josip Kozarac (2012), dues novel·les escrites fa més d'un segle, però plenes de ressonàncies actuals. Tradicionalment, ambdós textos s'han considerat lectures obligatòries en el context escolar croat. *Duga* (“arc de Sant Martí”) presenta la història d'una noia gitana, el seu món interior i el dur entorn social que l'envolta. En la tradició popular croata, passar per sota de l'arc de Sant Martí pot convertir una nena en un nen o viceversa. Aquesta creença ancestral travessa simbòlicament la història de *Duga*, de Dinko Šimunović, i es converteix en el cor poètic d'una narració que desplega moltes capes de significat. Al llarg de la història, el desig més profund de la protagonista és poder creuar l'arc de Sant Martí, no només per la màgia del gest, sinó perquè aquest creuament simbolitza la possibilitat de sortir del lloc on està tancada, de transformar-se, de una persona amb els drets que li han estat negats. *Tena*, en canvi, se centra en una jove que desafia les expectatives tradicionals de gènere i s'enfronta al judici col·lectiu i a la marginació. No obstant això, el seu recorregut no és una celebració de la seva transformació, sinó més aviat una exploració crítica dels costos de la mateixa quan es basa en la cosificació, la submissió o el sacrifici de l'autonomia pròpia.

Ambdues històries ens desafien no només pel que expliquen, sinó pel lloc i la forma en què ho fan. A *Duga*, el caràcter de la noia és vist sovint a través d'estereotips ètnics que avui dia se senten problemàtics, ja que no té drets i ha de seguir estrictament les regles, preocupar-se per la seva aparença física i maneres, sempre sota la lupa d'una societat que jutja les dones des d'una edat primerenca. Tot plegat pot servir com a punt de partida per a discussions sobre la racialització, l'alteritat i l'exclusió. Com es construeix l'alteritat? Com es representa una infància en els marges culturals, lingüístics i econòmics?

A *Tena*, el conflicte gira entorn del gènere, el desig i la sanció social. El personatge de la Tena no s'ajusta al que s'espera d'una “bona dona”, i el seu tràgic destí es pot llegir com un càstig o

una advertència. Però també es pot llegir com una denúncia dels codis morals patriarcal, de la hipocresia col·lectiva, del preu que paguen aquelles persones que s'atreveixen a desobeir.

Aquests són només un parell d'exemples de lectures que ens poden permetre posar textos canònics en conversa amb el present per veure quines preguntes plantegen i què ens ensenyen sobre la construcció històrica de les normes de gènere, classe o ètnia.

Els àlbums il·lustrats són una de les grans fonts d'inspiració d'aquest projecte perquè els considerem dispositius d'interpretació complexa on el text i la imatge dialoguen, es contradiuen, s'amplifiquen. Alguns ens permeten mirar realitats socials que sovint són invisibles, i ens ajuden a obrir preguntes, esquerdes i tensions



per construir converses a l'aula i afavorir espais poètics i simbòlics que habiten més enllà de les paraules. A *Els invisibles* (Percival 2020), la Isabel i la seva família perden la casa quan arriba el dia en què no poden pagar el lloguer, i quan arriben al nou barri gris i perifèric, la petita protagonista de la història comença a desaparèixer. La història ens explica com la pobresa i l'exclusió poden arribar a esborrar les persones. *Barro de Medellín* (Gómez Cerdá 2008) torna a ser un àlbum il·lustrat que ens mostra com una biblioteca pot transformar les expectatives de dos nens d'un barri marginal. *Terra de ningú* (Floriano Novoa 2022) dona veu a la infància silenciada i ens porta a la Cañada Real, un antic camí de trashumància de Madrid que acull un dels assentaments informals més grans d'Europa i que en aquestes pàgines es converteix en escenari de lluita i tendresa. *Els contes de Lesbos* (Burgas 2022) recull històries creades per criatures d'un camp de refugiats on la ficció es converteix en un refugi simbòlic.

Des de la metàfora, *La isla* (Greder 2015) ens colpeja amb preguntes incòmodes sobre el rebuig i *Ànec coix, gallina cega* (Hub 2024) ens parla de la por a l'altre i l'exclusió. *Refugiats* (Brenman 2023) repassa les grans migracions de la història, des de l'antic Egipte fins a l'actualitat, des dels ulls de la infància. *Cues de somnis* (Sineiro 2021) és el relat en primera persona d'un nen tancat en un camp de refugiats que enllaça l'espera amb l'esperança, enmig del desarrelament. *Pueblo frente al mar* (Schwartz 2019) contrasta la bellesa del paisatge amb la duresa dels treballs miners.

En el nostre passeig també hi ha obres narratives amb un enorme valor simbòlic, com és el cas de *Los muchachos de la calle Pal*, de Ferenc Molnár (2020), obra clàssica ambientada a Budapest a principis del segle XX on es narra l'enfrontament entre dos grups de nens pel control d'un solar buit, enmig del qual destaca la valentia i devoció d'un nen: Nemecek. El terreny disputat, aparentment sense valor, simbolitza el territori, la identitat i la pertinença, i fa referència als espais on els infants construeixen el seu imaginari col·lectiu i sentit de comunitat. Viatgem més d'un segle

per arribar a *La casa de Mango Street* (Cisneros 2020), una història que ens situa en un barri llatí de Chicago, on l'escriptura es converteix en una eina de resistència. I a continuació ens trobem amb en Castle Cranshaw, el protagonista de *Ghost* (Reynolds 2016), que relata la cursa que corre a la vida, més enllà de la pista, entre el racisme i la superació, i posa al descobert les violències quotidianes per les quals passen moltes infanteses.

La caminada també ens mostra històries que no ens parlen del món de fora, sinó que ens mostren el propi. La identitat de gènere i la diversitat corporal apareixen en moltes de les nostres lectures. *Sirenes* (Love 2018) celebra l'autoexpressió i la complicitat intergeneracional i *L'Olívia i les princeses* (Falconer 2013) qüestiona amb humor els models de rol femenins normatius.

El nostre recorregut també inclou el volum *Storie con la CAA 3* (Magni et al. 2014), que consta de tres contes il·lustrats amb pictogrames dissenyats per a infants amb necessitats comunicatives complexes. L'obra ofereix l'oportunitat d'aprendre sobre la comunicació augmentativa alternativa i obrir-se a altres vies d'accés als textos i al seu valor literari. La diversitat funcional es mostra de manera especialment acurada en títols com *Maria i jo* (Gallardo 2008), on la vida quotidiana amb la seva filla autista es converteix en una narració honesta i càlida.

També trobem propostes que visibilitzen múltiples maneres d'estar al món. *Som tots diferents* (Turner 2022), *Alguien como tú* (Docherty 2024) i *El gran libro de las familias* (Hoffman 2012) ofereixen panoràmiques de diverses infàncies en capacitats, estructures familiars, religions, orientacions i cossos. *All About Diversity* (Brooks 2022) ofereix una visió caleidoscòpica de la diferència. Pel que fa a l'acompanyament adolescent, *Pubertat positiva per a noies. Cap a l'adolescència* (Pietruszczak 2021) ofereix un enfocament feminista i afectiu dels canvis corporals.

La gran fàbrica de les paraules (De Lestrade 2016) parla del dret a parlar, a anomenar el món. Gràcies. *Història d'un veïnat* (Bonilla 2021) celebra la vida comunitària i l'ètica de la cura. Finalment, *Contes de bona nit per a nenes rebels* (Favilli i Cavallo) recull vides de dones rebels que trenquen motlles.

La nostra passejada podria continuar explorant títols d'àlbums com *Soc d'un poble* (Figueras Tortras 2020) o còmics com *En Marc i en Moha* (Aakeson 2023), que retraten la convivència intercultural i la importància de reconèixer les diferències culturals en les nostres comunitats. *Gos blau* (Nadja 2019) aborda l'amistat i l'acceptació d'allò diferent i *Noi, noia* (Estrela 2010) qüestiona els rols tradicionals de gènere, fomentant la llibertat d'expressió i la identitat de gènere. *Història revisada de les dones* (Radziwill 2023) visibilitza les aportacions històriques de les dones i *El dia que va arribar la guerra* (Davies 2018) narra l'experiència d'una nena refugiada i parla d'empatia i solidaritat entre criatures en contrast amb la duresa i desprotecció que generen les situacions de guerra. I podríem seguir citant llibres i més llibres perquè, afortunadament, la gran biblioteca de la humanitat ofereix innumbrables rutes i passejades per on perdre's i trobar-se, però ho deixarem aquí.

Abans d'acomiarar-nos, esclar, volem aclarir que, com veureu, alguns dels llibres aquí citats no estan traduïts a la vostra llengua. En la nostra conversa es parlaven sis llengües diferents i ens semblava important incloure totes les obres, tot i que en cada context només se'n poden trobar algunes d'elles. A la bibliografia trobareu totes les referències, tot i que algunes no estan disponibles en la vostra llengua, però l'important no són els títols en si, sinó que **aquest exercici us pugui servir d'inspiració per construir i revisar les vostres pròpies seleccions i biblioteques d'aula segons les necessitats de cada grup de criatures i joves de les vostres organitzacions i escoles, cosa que ningú pot fer millor que vosaltres, que hi sou cada dia.**

BIBLIOGRAFIA

- Aakeson, Kim Fupz i Bregnhøi, Rasmus (2021). *En Marc i en Moha*. Takatuka.
- Bonilla, Rocío (2021). *Gràcies. Història d'un veïnat*. Animallibres.
- Brenman, Ilan; Karsten, Guilherme (2023). *Refugiats*. Animallibres.
- Brooks, Felicity (2021). *All About Diversity*. Usborne.
- Bruel, Christian & Bozellec, Anne (2023) *La història de Júlia que tenia ombra de nen*. Editorial EntreDos.
- Burgas, Àngel (2022). *Els contes de Lesbos*. Bambú.
- Cisneros, Sandra (2020). *La casa de Mango Street*. L'altra tribu.
- De Lestrade, Agnes; Docampo, Valeria (2016) *La gran fàbrica de les paraules*. Editorial Tramuntana.
- Docherty, Helen (2024). *Alguien como tú*. Pijama Books.
- Estrela, Joana (2022). *Nen, nena*. Takatuka.
- Falconer, Ian Woodward. (2013). *L'Olívia i les princeses*. Andana Editorial.
- Favilli, Elena & Cavallo, Francesca (2016). *Contes de bona nit per a nenes rebels*. Editorial Planeta.
- Figueras Tortras, Laia; Puyuelo Capellas, Núria; Alins, Sonia; i Barco, Juanjo (2020). *Sóc d'un poble: una cançó contada de Roba Estesa*. Editorial Nanit.
- Floriano, María José; Delicado, Federico (2022). *Terra de ningú*. Kalandraka.
- Gallardo, Miguel; i Gallardo, María. (2008). *Maria i jo*. La Galera.
- Gómez Cerdá, Alfredo (2008). *Barro de Medellín*. Edelvives.
- Greder, Armin (2015). *La isla*. Lóquez.
- Hoffman, Mary i Asquith, Ros (2010). *El gran libro de las familias*. Intermón Oxfam.
- Hub, Ulrich; Mühle, Jörg (2024). *Ànec coix, gallina cega*. Takatuka.
- Kozarac, Josip (2012). *Tena*. Mozaik knjiga.
- Love, Jessica (2018). *Sirenes*. Kókinos.
- Magni, Elisabetta; Ungari, Luca; Denti, Roberto; i Conti, Enrico (2014). *Storie con la CAA 3*. Erickson.
- Molnár, Ferenc;(2020). *Los muchachos de la calle Pál*. Bambú.
- Nadja; Coll-Vinent Noguera, Anna (2019). *Gos blau*. Editorial Corimbo.
- Pietruszczak, Barbara(2023). *Pubertat positiva per a noies. Cap a l'adolescència*. El Pirata.
- Percival, Tom(2020). *Els invisibles*. Andana Editorial.
- Radziwiłł Katarzyna i Czaplewska, Joanna (2023) *Història revisada de les dones*. Ekaré.
- Reynolds, Jason(2016). *Ghost*. Sembra Llibres.
- Schwartz, Joanne; Smith, Sydney (2019). *Pueblo frente al mar*. Ediciones Ekaré.
- Silei, Fabrizio; i Quarello, Maurizio A.C.; 2012) *L'autobús de la Rosa*. Barbara Fiore Editora.

Sineiro, Rita; i Domènech, Laia (2021). *Cues de somnis*. AKIARA.

Schwartz, Joanne(2019); *Pueblo frente al mar*. Ediciones Ekaré.

Turner, Tracey i Gilland, Åsa(2022) *Tots som diferents*. Barcanova.

Valdivia, Paloma (2014). *Els de dalt i els de baix*. Kalandraka.



HANSEL I GRETEL ES MENGEN LA CASA DE LA BRUIXA: ESTRATÈGIES I METODOLOGIES D'INTERVENCIÓ

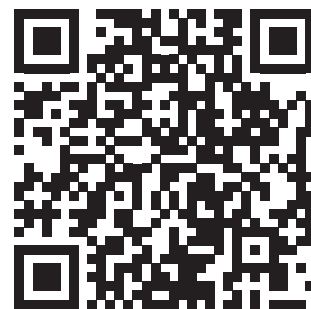
Espantats i afamats, com podrien resistir-se a la temptació d'una casa feta de llaminadures? El paradís de dolçor amaga una altra realitat: una bruixa malèvola els ha atrapat en una trampa mortal amb la intenció de devorar-los. Però Hansel i Gretel, lluny de rendir-se, amb intel·ligència i coratge, aconseguiran capgirar la situació i alliberar-se.

Inspirats per la seva astúcia i valentia, aquest bloc explora les estratègies i metodologies d'intervenció que podem aplicar per abordar les desigualtats a l'aula, creant espais on es fomenti la reflexió, l'esperit crític i la transformació social.



<https://youtu.be/dnCl35PcOzc?si=aGMgFu1VJ68uv3o0>

**ESCANEJA EL CODI QR
PER VEURE EL VÍDEO**



12

Les converses literàries: del lector individual a la comunitat lectora

Vanesa Amat-Castells (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

La conversa al voltant d'una obra literària és una pràctica transformadora, una oportunitat perquè cada lector¹ aprofundeixi en la seva interpretació comparant-la amb la dels altres. És, per tant, un espai de trobada entre la pròpia lectura, que implica connectar diferents elements de l'obra amb les experiències i els coneixements individuals, i la lectura d'altres persones que posen en joc el seu propi bagatge. En paraules de Silva-Díaz (2006: 135): "Les converses sobre literatura creen a l'aula comunitats interpretatives on cada lector pot oferir al col·lectiu els seus significats, fins i tot els més personals i rebre'ls de tornada, amb l'empremta dels altres, transformats, però no menys propis".

A l'aula, aquests intercanvis orals permeten que els alumnes s'adonin de com la literatura cerca la nostra implicació emotiva, interroga la nostra realitat des del llibre, estableix construccions entre els elements i utilitza detalls per a la construcció de sentits globals (Colomer 2001). Per formar lectors literaris, és a dir, lectors que connectin amb les obres, compreguin les convencions literàries i puguin valorar la creació de l'autor, és necessari eixamplar els horitzons de

la lectura personal: "les maneres d'explorar les obres literàries, de dir i dissentir sobre elles, no es configuren de manera aïllada sinó en la fricció del que és individual amb l'herència i els altres contemporanis" (Siro 2005: 47).

El procés de verbalitzar les pròpies idees ja és una oportunitat perquè els estudiants millorin la seva capacitat per pensar. **Molts dels participants en la conversa no saben què pensen fins que troben l'espai que els empeny a organitzar d'alguna manera**



les idees que els suggereix la lectura per tal de transmetre-les en un context compartit:

En essència, parlar de literatura és compartir una forma de contemplació. És una manera de donar forma als pensaments i les emocions excitats pel llibre i pels significats que construïm junts a partir del text: aquest missatge controlat imaginativament, que l'autor envia i que nosaltres interpretem de qualsevol manera que creguem útil o plaent (Chambers 2007: 27).

A l'hora de dur a terme converses literàries a l'aula convé formular-se qüestions, com ara: quines obres es llegiran, com se'n farà la tria i com es plantejarà aquesta lectura (individual, col·lectiva, guiada, etc.), quin serà l'agrupament amb què es desenvoluparà la conversa, i, sobretot, quin serà el paper de l'adult per tal d'acollir i fer progressar les respostes lectores. A partir d'aquestes preguntes, s'exposen a continuació algunes consideracions sobre: les obres, els agrupaments, la mediació de l'adult i, finalment, les respostes lectores.

LES OBRES

Les intervencions dels lectors varien en funció del bagatge personal i del context social de cadascú, però també del tipus de conversa que estiguin acostumats a realitzar a l'aula, de la repetició periòdica de la pràctica i de les característiques de les obres. Sobre aquest aspecte és important proposar diferents tipus de lectures, essent conscients de les diverses possibilitats que ofereixen. Evidentment, la poesia, el conte o l'àlbum són formats que faciliten la lectura en veu alta per part de l'adult i la relectura del text en el transcurs de la conversa. En el cas de la novel·la, és interessant que es faci un guiatge de la lectura, ja sigui fent converses per capítols o bé demanant que els alumnes elaborin algun document en què recullin dubtes i impressions o assenyalin fragments destacats, per preparar la conversa posterior.

En qualsevol cas, convé que la tria sigui elaborada pel docent, tenint en compte els criteris de qualitat i varietat, per garantir que els alumnes poden conèixer obres que els permetin avançar en la seva competència lectoliterària i, al mateix temps, assegurar que tenen accés a un corpus de lectures que difícilment podran descobrir sols. Per a fer partícips els alumnes en el procés de selecció, pot ser interessant que el mestre exposi una tria prèvia, que sigui presentada a classe de manera que generi expectatives en els lectors, i seguidament proposi l'elecció conjunta de l'obra que es llegirà i sobre la qual se centrarà la conversa.

L'anàlisi de diferents converses literàries evidencia que les obres que presenten algun repte interpretatiu generen discussions més reflexives i crítiques. Així, els desconcerts provocats per aspectes poc convencionals, com un desenllaç obert o un títol metafòric, acostumen a fer sorgir debats més profunds, a partir de la contraposició d'idees o de relacions entre ficcions. Malgrat que la majoria d'alumnes valora més positivament les lectures que els són més properes i fàcils, perquè provoquen intercanvis més distesos i resolucions més tancades, les obres amb complexitat interpretativa susciten idees més reflexives en clau literària. Per exemple, l'àlbum *L'autèntica història dels tres porquets* de Jon Scieszka amb il·lustracions de Lane Smith (Thule, 2007), un relat que parteix del conte popular però en canvia molts elements perquè l'explica el llop en primera persona, genera en els primers lectors un debat intens sobre l'autenticitat de la història i els seus elements, partint de la comparativa entre les versions (Amat, 2015).

ELS AGRUPAMENTS

Les converses en una aula convencional acostumen a produir-se en el context del grup classe, un fet que pot ser interessant per augmentar el sentiment de pertinença a un grup social i garantir que tots els alumnes tinguin un imaginari compartit en un determinat context sociocultural. No obstant, generalment es tracta d'un grup nombrós, que requereix de més gestió per part de l'adult.

En el grup reduït, en canvi, el mestre pot aprofundir en els processos lectors de cada alumne, tots participen activament i el que es comparteix durant la conversa és més influent. En l'anàlisi d'un conjunt de converses en grups estables de 4 infants d'entre 7 i 8 anys, es detecta que els alumnes de seguida prenen un rol actiu en la gestió. Per exemple, es formulen preguntes, demanant als seus companys "us ha semblat bé aquest conte?", o bé es passen, espontàniament, l'àlbum que es comenta a mesura que intervien com si, de forma simbòlica, se cedissin el torn de paraula (Amat 2015: 513).

En qualsevol dels casos, per augmentar l'autonomia i la participació es pot fer ús de pautes d'arguments, d'idees que es poden tenir a l'abast de tothom, penjades en l'espai on es du a terme la conversa, per exemple, i que serveixen de material de suport. Es tracta de frases inacabades que plantegen centrar-se en un fragment o en una il·lustració, que suggereixen connexions ("els personatges s'assemblen a...", "s'assembla a un conte que...") o fan referència a elements constitutius de l'obra (el final, el títol, etc.).

LA MEDIACIÓ DEL DOCENT

Chambers (2007) destaca tres situacions compartides que es produeixen en el transcurs de les converses literàries: compartir l'entusiasme, els desconcerts i les connexions amb la pròpia vida o amb altres ficcions. Així doncs, els mestres han de defugir els intercanvis orals que pretenen reduir la lectura a la unitat, és a dir, que cerquen respostes úniques i que guien l'alumne per un camí tancat. És important acollir les seves reaccions espontànies, especialment quan el text té múltiples interpretacions (Tauveron 2002). Els contextos on es desenvolupen les converses i els subjectes que hi participen són heterogenis i això fa difícil establir pautes d'actuació acotades per als mestres. No obstant, es pot determinar que cal que



tinguin una actitud d'escolta atenta i que deixin que els alumnes facin preguntes. Els mediadors haurien de fomentar espais on puguin aparèixer les interpretacions dels infants i ajudar-los a ampliar-les i a desenvolupar-les. També cal tenir en compte que més enllà de les intervencions del mestre, els elogis o comentaris dels companys poden influir en el fet que un alumne accepti les pròpies afirmacions i les mantingui en diferents contextos.

Per dur a terme converses literàries de qualitat és necessari: promoure la connexió entre la interioritat dels lectors i la visió del món de l'autor; afavorir l'articulació de les interpretacions dels lectors amb els indicis textuais que les sostenen i proposar reptes que els facin adonar dels efectes produïts per determinats recursos expressius de les obres (Siro 2005). **La tasca de mediació de l'adult és clau per acollir idees personals que la lectura suscita però, sobretot, per conduir les converses cap a observacions més profundes.**

Convé evitar que la dinàmica s'instauri únicament en l'expressió de temes personals i s'allunyi excessivament dels trets literaris de l'obra. Cal tenir present que les reflexions més inferencials o les relacions entre ficcions no acostumen a aparèixer de manera espontània i requereixen de les preguntes del docent.

És evident que a l'inici de la conversa el mediador ha de plantejar qüestions més generals, que giren al voltant de les preferències personals o dels desconcerts, i després formular-ne de més específiques, que depenen dels elements que configuren l'obra que s'ha llegit. En aquesta línia, i partint de les consideracions que exposen Tauveron (2002), Chambers (2007) i Amat (2015), es poden seguir els següents tipus de preguntes:

- Iniciar la conversa amb fórmules obertes i receptives com “què us ha semblat?”, “què voleu dir del que hem llegit?”. Es tracta de transmetre el desig de restar obert a tot tipus d'aportacions i oferir-los temps per pensar. Els alumnes poden començar expressant aspectes obvis per anar avançant, amb l'ajuda de l'adult, en la descoberta de significats més profunds, que requereixen de més elaboració: “és en compartir allò obvi quan comencem a pensar

el que cap de nosaltres no ha pensat abans” (Chambers 2007: 68).

- Formular preguntes que els ajudin a raonar les seves respostes, que inicialment acostumen a ser de caràcter literal: “per què ho dius?”, “per què t'ho sembla?”
- Plantejar qüestions que ajudin a posicionar-se en el lloc del creador: “per què creus que l'autor ho ha fet així?”
- Expandir les respostes i promoure la participació de tots els membres del grup: “i llavors?”, “què vols dir?”, “hi esteu d'acord?”
- Fomentar relacions entre ficcions, per exemple: “us recorda a alguna altra obra?”

RESPOSTES LECTORES

Qualsevol lectura genera unes determinades respostes del lector. El mestre ha de ser sensible a tot tipus de respostes, acollir-les, valorar-les i buscar camins per fer que cada vegada siguin més reflexives i profundes. En diferents recerques – Sipe (2008), Fittipaldi (2012), Amat (2015), etc. – s'han classificat les respostes lectores infantils més habituals en diversos apartats, que es poden agrupar en: aspectes literaris (sobre elements constitutius de les obres, com el desenllaç, el títol o els personatges, qüestions textuais o visuals, etc.); aspectes personals (relacionats amb vivències, judicis morals o ètics, coneixements del món, etc.) i aspectes vinculats al fet literari (relacions intertextuals o mediàtiques, destinataris de les obres, etc.).

A continuació s'exposen, a tall d'exemple, algunes situacions extrems de converses amb infants d'entre 7 i 8 anys, que conviden a la reflexió (Amat 2015). Centrar l'atenció en els elements literaris fa que aflori el seu bagatge lector, com es mostra en aquest fragment sobre un desenllaç obert:

Mediadora: Què en penseu d'aquest final?

Roger: Que hi falten coses

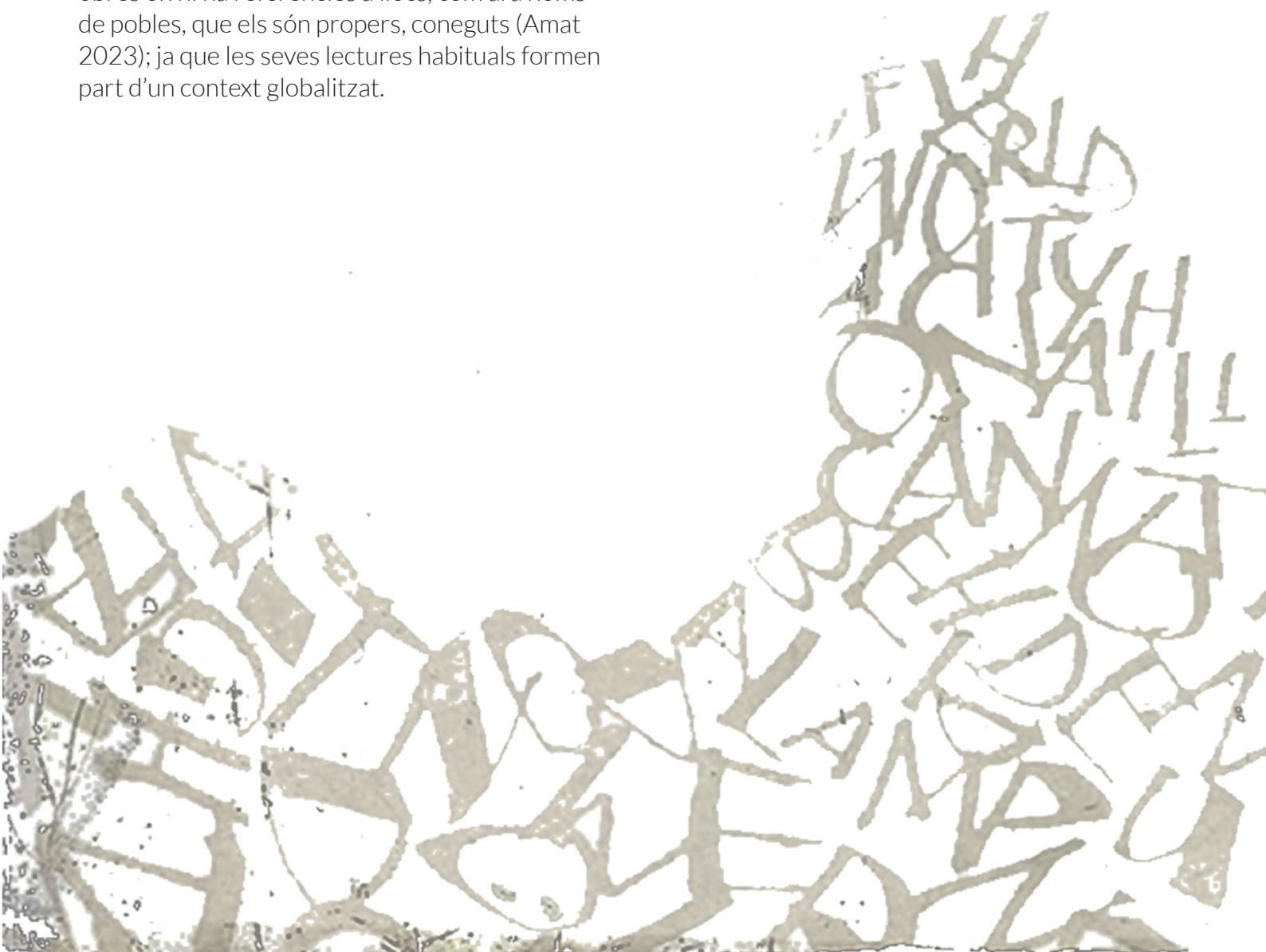
Patrícia: Sí, sí

Binta: Hi falta un final feliç.

En una altra conversa, la Clàudia, amb família originària de Ghana, després de la lectura compartida d'un àlbum que explica una història

situada a l'Àfrica, manifesta que el que més li ha agradat és una il·lustració on es mostra una dona amb un cubell de roba al cap. Quan se li demana per què li agrada, respon: “perquè també ho fan al meu país”. Ella manté aquest argument en propostes de reflexió escrites i també en converses posteriors, en activitats de relectura de l'obra. Una situació que pot exemplificar com els aspectes personals, o el que l'alumna percep d'alguna manera com a trets culturals definitoris, són profundament importants en la valoració de les obres. Per contra, en les relacions entre ficcions alguns alumnes connecten les lectures amb propostes audiovisuals de moda que són compartides per la gran majoria d'infants, evidenciant que tenen una base cultural molt homogènia. Un fet que es mostra, també, en converses literàries en el context universitari, en la formació inicial de mestres, en què hi ha estudiants que se sorprenen quan llegeixen obres on hi ha referències a llocs, com ara noms de pobles, que els són propers, coneguts (Amat 2023); ja que les seves lectures habituals formen part d'un context globalitzat.

En definitiva, cal que en diferents etapes educatives es desenvolupin converses que contemplin els aspectes íntims i compartits que conflueixen en l'acte de llegir perquè, en paraules de M. Petit: “la lectura segueix sent una experiència irremplaçable, on allò íntim i allò compartit estan lligats de manera indissoluble” (2001: 32).



BIBLIOGRAFIA

- Amat, Vanesa (2015). *Aprender a valorar les lectures literàries. Anàlisi d'una intervenció didàctica a cicle inicial*. Tesis Doctoral dirigida per T. Colomer. Disponible en línia a: <https://www.tdx.cat/handle/10803/368233#page=1>
- Amat, Vanesa (2023). "La conversa literària en la formació inicial de mestres. Un cas pràctic a partir de tres clàssics LIJ". *Didactae*, 13: 6-21.
- Chambers, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, Teresa (2001). "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido". *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura. Asociación Internacional de Lectura (IRA)*, 1: 6-23.
- Fittipaldi, Martina (2012). "La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación". A: Colomer, Teresa; Fittipaldi, Martina (coord.). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes. Parapara Clave*, 5. Venezuela: Banco del Libro; Barcelona: Gretel, 69-86.
- Petit, Michèle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scieszka, Jon; Smith, Lane (1989). *The True Story of the 3 Little Pigs*. New York: Viking.
- Silva-Díaz, María Cecília (2006). "Algunos problemas y opciones al observar la discusión literaria en el aula". A: CAMPS, Anna (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*. Barcelona: Graó, p. 119-135.
- Sipe, Lawrence R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College. Columbia University.
- Siro, Ana (2005). "El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes.". *Lecturas sobre lecturas*, 17: 45-95.
- Tauveron, Catherine (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. París: Hatier.

13

Espai segur, aposta segura? Dels espais segurs als espais valents a través de la literatura infantil

Marina Garcia-Castillo (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

*No hi ha un "espai segur" —
Existim en el món real.
Tots portem cicatrius i hem causat ferides.
Aquest espai
busca abaixar el volum del món de l'exterior,
i amplificar les veus que, en altres llocs, han de
lluitar per ser escoltades.*

*Aquest espai no serà perfecte.
No sempre serà el que desitgem que sigui
Però serà el nostre espai,
i hi treballarem braç a braç*

Poema sense títol de Beth Strano (traducció pròpia)

Imaginem-nos un llibre infantil com una casa. A l'interior, hi podem trobar miralls que reflecteixen la vida dels infants, finestres que ofereixen albiraments a la vida dels altres i portes que els conviden a entrar en nous mons. És una estructura que pot semblar tan familiar i reconfortant com desafiadora i inquietant.

Aquesta metàfora, inspirada en l'obra de Rudine Sims Bishop (1990), ens serveix per iniciar un capítol que convida a reimaginar els debats al voltant de les desigualtats en la literatura infantil i a través d'ella, creant un espai on conviuen l'assossec i el desafiament, i on abunden les oportunitats. **Com a adults que acompanyem els infants, ens hem de preguntar: fins on estem disposats a acompanyar-los en el seu viatge literari i d'aprenentatge? Els ajudarem a obrir aquelles portes que considerem inquietants, i a descobrir aquells miralls menys afavoridors? Els ensenyarem a veure les esquerdes de les parets? Caminarem amb ells pels passadissos quan la destinació no estigui clara?**

Parlar de les desigualtats amb els infants, dins i a través de la literatura, és una tasca complexa. Mentre que alguns llibres ofereixen una manera subtil de despertar converses sobre l'empatia i l'equitat (vegeu el capítol 6), d'altres reproduïen les mateixes desigualtats que pretenem qüestionar. La mirada colonial de *Tintín al Congo* o l'heteronormativitat que es reforça en innumerable versions -velles i noves- de contes de fades reflecteixen els biaixos del seu temps i del nostre.

Apropar-se a les desigualtats encastades en els llibres, inclosos els clàssics, ens permet abordar les desigualtats presents a l'aula i convidar els infants a reflexionar-hi críticament (vegeu el capítol 13). Tanmateix, obrir certs debats pot generar tensions, friccions i, en última instància, fer mal, amb el risc de reproduir les mateixes desigualtats que intentem superar. La possibilitat de construir un espai transformador, sòlid, segur i obert amb aquest propòsit constitueix el nucli de la discussió d'aquest capítol.

TORNANT A ABORDAR L'ESPAI SEGUR

Els infants interactuen tant amb els entorns físics de lectura, com ara l'aula, com amb els espais interpretatius o cognitius que es generen a través de l'acte de lectura. És dins d'aquests espais on es troben amb la diferència i comencen a enfrontar realitats complexes. Quan pensem en crear entorns que fomentin l'obertura, la inclusió i la justícia social, podem considerar el concepte d'un "espai segur" referit a les dinàmiques dins de l'aula o al propi llibre de lectura. **Tanmateix, centrar-se únicament en la idea de crear un espai segur pot resultar insuficient, especialment quan les pròpies històries generen malestar, provoquen tensions o revelen veritats incòmodes, i quan l'aula es veu travessada per relacions de poder i eixos d'opressió com el gènere, la classe social o la raça.** Per abordar aquesta complexitat, proposem un canvi d'enfocament: passar de l'"espai segur" al paradigma en evolució de l'"espai

valent" - un espai que reconeix el malestar, fomenta el diàleg crític i entén la transformació com un risc necessari.

La idea d'espai segur té les seves arrels en l'activisme, particularment en els moviments feministes, LGBTQ+ i antiracistes del segle XX. Per exemple, Hill Collins (2000) explica com aquesta pràctica activista excloent afavoria l'empoderament de les dones negres i la seva "capacitat per participar en projectes de justícia social" (110). Aquests espais es concebien com a santuaris: entorns on les persones podien parlar, actuar i existir lliurement, sense hostilitat ni dany, "autodefinir-se" (Hill Collins 2000) i treballar col·lectivament cap a un projecte de justícia social.

A les aules, aquest concepte sovint es tradueix en la creació d'ambients on l'alumnat se senti protegit "de danys psicològics o emocionals" (Holley i Steiner 2005: 50). A més, a diferència dels espais segurs de l'activisme, les aules presenten el repte singular d'incloure tot l'alumnat com a participants, independentment dels seus orígens o experiències. La seguretat, en el context del treball amb literatura infantil, pot significar molt més que evitar el dany; es tracta de crear experiències lectores que convidin tant al suport com a l'exploració. Així, la seguretat també pot estar vinculada a la representació, és a dir, garantir que els infants es vegin reflectits en els llibres, tot afirmant les seves identitats i experiències (Boggs 2022). També pot implicar empatia, a través d'històries que amplii la comprensió del món per part dels infants i fomentin la consciència cultural, evitant representacions reductores i perjudicials de certs col·lectius socials (vegeu els capítols 10 i 6). De manera més tangible, pot voler dir tractar determinats temes només amb

aquells infants que comparteixin experiències vitals similars, marcades per identitats específiques o per posicions dins d'eixos d'opressió. Tenint això en compte, el concepte de seguretat s'ha d'ampliar: es tracta de crear un espai literari que sigui acollidor i, alhora, prepari el terreny per a una implicació més profunda i valenta.

Les limitacions del concepte d'espai segur, i de la seguretat en general, han estat cada cop més qüestionades. En termes generals, el terme ha estat qüestionat, en part, "perquè tot aprenentatge requereix risc" (Stephenson, Dobson i Ali 2023) i pot generar una falsa sensació de seguretat (Boostrom 1998). A més, la recerca constant de seguretat pot conduir a l'evasió: una resistència a abordar temes difícils o a desafiar els sistemes dominants. Així doncs, pot un espai ser realment segur si evita el malestar? Què passa quan la seguretat i la reflexió crítica entren (inevitablement) en tensió? I com podem equilibrar la necessitat de protecció amb la de provocació?

Aquesta tensió pot resoldre's, en part, redefinint allò que entenem per "seguretat", tant en la seva dimensió física com literària. La seguretat no ha d'implacar necessàriament l'absència de reptes. De la mateixa manera que un lector pot experimentar por o inquietud llegint una història de terror dins del marc segur de la ficció, els infants poden explorar idees pertorbadores dins d'un llibre mentre se senten sostinguts per les estructures de cures dins l'aula. Els riscos poden, per tant, conviure amb una sensació de contenció, i això fa que seguretat i repte no siguin excloents, sinó interdependents. **En aquest sentit, la seguretat no consisteix a eliminar el malestar, sinó a garantir la presència de confiança, cura i límits intencionals que permetin que aquest**



malestar sigui generatiu en lloc de perjudicial.

bell hooks (1994) ens ajuda a aprofundir en aquesta reflexió dins del context físic de l'aula. Ens recorda que el que pot semblar una aula neutra o fins i tot "segura" pot no ser-ho gens, especialment per a l'alumnat racialitzat. "És l'absència de la sensació de seguretat", escriu, "el que sovint promou el silenci prolongat o la manca d'implicació de l'alumnat" (39). Per tant, la seguretat no pot donar-se per suposada, ha de ser co-creada. De manera crucial, hooks desplaça el focus de la seguretat cap a la comunitat, arrelada en un propòsit compartit i en l'obertura. Inspirant-se en Freire, escriu: "Hem de construir comunitat per tal de crear un clima d'obertura i rigor intel·lectual" (40). Des d'aquesta perspectiva, la seguretat no és una condició estàtica, sinó un assoliment relacional que emergeix de la connexió i la responsabilitat col·lectiva, tant en les pràctiques de l'aula com en les trobades interpretatives amb la literatura.

Aquesta renovada comprensió de la seguretat obre la porta a formes d'implicació més dinàmiques, on la complexitat, el conflicte i la transformació no només són possibles, sinó ben vingudes. En aquest sentit, Arao i Clemens (2013) introdueixen el concepte d'espai valent, tot instant el professorat a abraçar el malestar com a condició necessària per a l'aprenentatge. En els espais valents, el conflicte no es tem, sinó que es veu com una oportunitat generadora. Es convida els participants a assumir riscos, a enfrontar-se a les seves pròpies suposicions i a escoltar els altres amb obertura. Per a als infants lectors, això pot significar trobar-se amb narratives que els descol·loquin o els provoquin: una història que

desafia la seva visió del món o un personatge que trenca amb les normes familiars. Fins i tot la representació més estereotipada pot convertir-se en una porta d'entrada a una implicació valenta, si es treballa i se'n parla críticament. Ja sigui abraçant les narratives incòmodes d'alguns llibres o qüestionant-ne d'altres aparentment neutres, l'aprenentatge i la transformació es desencadenen dins d'aquests espais valents.

Els espais valents són, per naturalesa, liminals, funcionen com espais de transició on s'hi negocien identitats, idees i creences. El concepte del "tercer espai" de Homi K. Bhabha ajuda a descriure aquest espai híbrid, on els significats culturals no són fixos sinó que es reinterpreten constantment. La literatura infantil també habita aquest espai intermedi on conflueixen identitats creuades, on el lector s'enfronta a la diferència i on sorgeixen possibilitats de comprensió i acció. A més, Shelton et al. (2019) suggereixen que els espais valents podrien donar lloc a converses des d'una perspectiva interseccional que abordi millor "les múltiples fonts de desigualtat" (114). Els espais valents permeten anar més enllà de les categories d'identitat fixes i reconèixer les posicions dels altres al llarg de diferents eixos d'opressió, entenent que aquests afecten tothom, però de manera diferent segons la posició de cadascú.

Finalment, inspirant-se en la idea d'espai dialògic de Bakhtin, en els espais o aules valents, múltiples veus o interpretacions d'un text conviuen i xoquen entre sí. En lloc de cercar el consens o la comoditat, els espais valents esperen heteroglossia i tensió.



TREBALLAR DES DELS ESPAIS VALENTS

En aquest marc, podem destacar algunes orientacions generals suggerides per Cristiaensen et al. (2023) sobre “Com poden evolucionar els espais segurs cap a espais (més) valents?”. Les següents estratègies estan “ordenades de més còmodes a més orientades al canvi”: (1) “Observar altres espais valents, fins i tot aquells grups on no hi ha una base comuna òbvia”. (2) “Introducció activa de tècniques de debat a l'espai segur”, com tècniques de mediació i teatre, diàleg socràtic, etc. (3) “Introducció de visions externes i d'altres arguments a l'espai segur”. (4) “Sortir de l'espai segur i actuar a l'espai públic”. Aquestes quatre metodologies ajuden a concretar la creació d'un espai valent, i es poden trobar exemples pràctics per a cadascuna en l'informe esmentat.

En el context de les discussions grupals i dinàmiques d'aula, especialment en la creació de cercles literaris (Helgeson 2017), podem aplicar enfocaments pràctics per abordar les desigualtats dins i a través de la literatura infantil:

- Establir normes base des de l'inici del procés (Beschoner, Ferrero i Burnett 2021), és una acció imprescindible que afavoreix el respecte i la responsabilitat entre els infants. Co-crear aquestes normes amb l'alumnat, per exemple, sobre què significa escoltar activament o parlar consideradament, contribueix a establir un to adequat per a converses respectuoses. També implica definir les expectatives dins del grup (Flensner i Von de Lippe 2019). Si es preveu que en un context determinat pugui sorgir conflicte, les tècniques de mediació poden ser útils. Per exemple, es pot desenvolupar un “Pla de Mediació de Conflictes a l'Aula” (Wright, Etchells i Watson 2018: 35), que consisteix en “un conjunt de passos seqüencials a seguir quan es produeixen conflictes a l'aula”, de manera que es capacita l'alumnat per gestionar els conflictes de manera autònoma (vegeu Wright, Etchells i Watson 2018 per conèixer els passos concrets per desenvolupar i aplicar aquest pla).
- Configurar l'espai de manera flexible, en cercles o petits grups, per afavorir dinàmiques no jeràrquiques. Això és important tenint en compte que els cercles literaris poden derivar

en converses travessades per “desigualtats econòmiques, animositat entre estudiants i tensions racials i de gènere”, que poden “influir fortament en la manera com aquest alumnat debat un determinat text” (Clarke i Holwadel 2007: 22). Per aquest motiu, l'ús d'eines com la “mini-llicó per Compartir el Torn de Paraula” (Clarke i Holwadel 2007), on el professorat dona fitxes als estudiants i cada vegada que parlen n'han de cedir una, pot ajudar-los a reflexionar sobre l'ús del torn i de l'espai i com això es relaciona amb les seves posicions dins els eixos de desigualtat.

- Oferir a l'alumnat la possibilitat de disposar de “zones tranquil·les” on puguin anar si se senten desbordats o necessiten una pausa durant certes discussions pot ser especialment rellevant, ja que “els alumnes marginalitzats poden expressar el seu malestar mitjançant una conformitat silenciosa o amb distraccions sorolloses” (Harper i Parkin 2023). Tot i això, aquesta estratègia comporta riscos: els estudiants amb menys poder o que pateixen discriminació podrien abandonar l'espai, mentre que els que en tenen més podrien continuar-hi, perpetuant així els desequilibris de poder existents.
- Crear oportunitats per al diàleg, utilitzant preguntes reflexives i discussions en grup. El professorat pot facilitar aquest tipus de converses plantejant preguntes com: “Quines veus falten en aquesta història?” o “Què passaria si l'expliquéssim d'una altra manera?” (vegeu l'activitat de la Caixa d'Eines sobre els contes dels germans Grimm amb els rols de gènere canviats).

Pel que fa a la dimensió interpretativa o cognitiva de la lectura, podem identificar diverses estratègies:

- Disposar de llibres a les aules o biblioteques escolars que tinguin en compte la diversitat en termes de gènere, origen, color, etc., pot generar una contra-narrativa que ajudi els infants a comprendre el seu entorn com un espai de suport. En aquest sentit, Boutte, Hopkins i Waklatsi (2008) consideren que la clau “no és necessàriament descartar els llibres

preferits o 'clàssics', sinó examinar la col·lecció sencera de llibres en tots els nivells educatius per detectar si hi ha buits que cal omplir o actualitzacions necessàries que cal fer" (959).

- Situar els textos dins del seu context històric i sociocultural. En aquesta línia, recollir els coneixements previs dels infants sobre temes concrets és essencial per entendre amb quina mirada interpreten el text (Lobron i Selman 2007).
- Facilitar el diàleg crític i incorporar la "resposta" dels lectors, per afavorir un diàleg obert i reflexiu que permeti processar idees i emocions complexes en entorns amb poca pressió. En aquest sentit, acceptar la responsabilitat de les intencions i l'impacte de les nostres paraules és essencial, i encara que pugui ser aclaparador per a algunes persones, és una de les condició per participar en un espai valent (Nelson 2024).

NAVEGANT LES COMPLEXITATS DELS ESPAIS VALENTS

Tot i els seus avantatges, els espais valents no estan exempts de reptes. En primer lloc, docents i alumnat poden resistir-se a parlar de temes difícils o polititzats, com ara "qüestions controvertides" (Flensner i Von der Lippe 2019), que sovint requereixen els matisos del coneixement contextual. En segon lloc, el malestar s'ha de gestionar amb cura per evitar la revictimització. Com assenyala Verduzco-Baker (2018), un espai valent pot ser problemàtic si es posa el focus en el trauma i la valentia dels infants discriminats. Això pot fer recaure en ells la responsabilitat d'educar els altres. Finalment, la implementació pràctica dels espais valents està limitada pels recursos disponibles: moltes aules no disposen de textos diversos i de qualitat, ni a formació adequada per generar aquests espais d'exposició mantenint les cures al centre. En aquest sentit, la formació antiracista i feminista és clau per crear espais valents efectius, doncs aquests marcs teòrics fa temps que aborden els reptes que comporten.

La creació d'aquests espais requereix que el personal educador trobi un equilibri delicat entre

oferir contenció i abraçar el malestar. En aquest sentit, practicar una "ètica del malestar" (Foucault 2007: 121) esdevé rellevant, ja que ens convida a "tolerar l'ambigüitat i la incertesa i a qüestionar les pròpies suposicions i els marcs conceptuals a través dels quals s'aprehèn el món", tot mantenint alhora una "modèstia respecte al que es pot arribar a aconseguir" (Knittel 2019: 380). Les persones adultes han d'estar disposades a fer espai per a la sorpresa, la contradicció i la complexitat, tot reconeixent que potser no canviarem el món, però sí que podem influir en la manera com les criatures aprenen a relacionar-s'hi.

Partint d'això, el concepte de "comunitats de desacord" (Iversen 2018) ofereix una extensió convincent. Aquestes comunitats es defineixen com un "grup amb reivindicacions identitàries, format per persones amb opinions diferents que es troben implicades en un procés comú per resoldre problemes o desafiaments compartits" (Iversen 2018: 10). Igual que els espais valents, no prometen "seguretat i confort", sinó que "apel·len a la valentia, el coratge i la controvèrsia" (Flensner i Von der Lippe 2019: 284).

Construir espais valents per treballar les desigualtats dins i a través de la literatura infantil no tracta només de fomentar habilitats de lectura crítica o d'impartir passivament coneixements sobre les desigualtats. Esdevé, més aviat, un mitjà a través del qual les criatures poden habitar la complexitat, confrontar la diferència i assajar formes de ser més justes al món. Mitjançant les històries, poden aprendre a qüestionar normes, enfrontar-se als prejudicis i imaginar futurs alternatius en clau de justícia social. Reconeixent que el creixement sovint sorgeix de la tensió i el diàleg, i sense ingenuïtat, creem entorns on les criatures se sentin tant recolzades com desafiadess.

BIBLIOGRAFIA

- Arao, Brian; Clemens, Kristi (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. A: Landreman, Lori (ed.) *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (pp. 135–150). Stylus Publishing.
- Bakhtin, Mikhail (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. A: Holquist, Michael (ed.). University of Texas Press.
- Beschorner, Beth A.; Ferrero, Kathleen; Burnett, Robbie (2021). Creating brave space: Middle school students discuss race. *Middle Grades Review*, 7(3).
- Boggs, Jacklyn (2022). "Imagining identity beyond the fishbowl: A framework for using ethnographic texts for children to cultivate a place of inclusion and belonging." *Electronic Theses and Dissertations*, 3414.
- Boostrom, Robert (1998). 'Safe spaces': Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30, pp. 397–408.
- Boutte, Gloria S.; Hopkins, Ronnie; Waklatsi, Tyrone (2008). Perspectives, voices, and worldviews in frequently read children's books. *Early Education and Development*, 19(6), pp. 941–962.
- Clarke, Lane W.; Holwadel, Jennifer (2007). "Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them?." *The Reading Teacher*, 61, pp. 20–29.
- Collins, Patricia Hill (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Cristiaensen, Peter; Görgöz, Reyhan; Kerger, Denoix; Van Bouchaute, Bart; Van Leuven, Alexander (2023). *From safe to brave spaces*.
- Flensner, Karin; Von der Lippe, Marie (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), pp. 275–288.
- Harper, Helen; Parkin, Brownyn (2023). A subversive pedagogy to empower marginalised students: An Australian study. *Educational Review*, 76(1), pp. 116–131.
- Helgeson, John (2017). Differentiating through literature circles. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), pp. 41–44.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge. [hooks, bell et al. (2024). *Ensenyar a transgredir: l'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo Editorial].
- Holley, Lynn C.; Steiner, Sue (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), pp. 49–64.
- Iversen, Lars Laid (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, pp. 1–12.
- Knittel, Susanne C. (2018). The ethics of discomfort. In Knittel, Susanne C.; Goldberg, Zachary J. (eds.) *The Routledge International Handbook of Perpetrator Studies* (pp. 337–346). Routledge.
- Lobron, Alison; Selman, Robert L. (2007). The interdependence of social awareness and literacy instruction. *The Reading Teacher*, 60, pp. 528–537.
- Nelson, Sarah Beth (2024). Holding a brave space: Lessons from reality storytelling. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*, 8(3/4).
- Shelton, Jama; Kroehle, Kel; Andia, Maria Monica. (2019). The trans person is not the problem: Brave

spaces and structural competence as educative tools for trans justice in social work. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 46(4), pp. 97–124.

Sims Bishop, Rudine (1990). Mirrors, windows and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).

Stephenson, Lisa; Sanches, Ana; Dobson, Tom; Ali, Jay (2023). Story making in brave spaces of willful belonging: Co-creating a novel with British-Pakistani girls in primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 29(1), pp. 95–116.

Verduzco-Baker, Lynn (2018). Modified brave spaces: Calling in brave instructors. *Sociology of Race and Ethnicity*, 4(4), pp. 585–592.

Wright, Katherine Landau.; Etchells, Matthew J.; Watson, Nancy T. (2018). Meeting in the middle: Eight strategies for conflict mediation in your classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 54(1), pp. 30–35.

14

Cercles restauratius aplicats al treball sobre desigualtats a través de la literatura infantil

Teresa Denis, Andrea Pérez, Judith Tamayo i Jèssica Balcells (Escola Joan Miró)

Com podem crear un espai de refugi i seguretat dins d'una aula? Com podem fer que els infants sentin que compartir les seves opinions i experiències és segur, i que les seves paraules quedaran dins d'un cercle, mantenint la confidencialitat i protegint-les amb respecte i cura?

Sovint es creu que l'enfocament restauratiu només serveix per gestionar problemes o conflictes, però, en realitat, la part més important són les **accions proactives que es fan per prevenir-los i crear un bon clima de convivència**.

Les pràctiques restauratives tenen el seu origen en la justícia restaurativa i ofereixen eines per prevenir, detectar, intervenir i reparar conflictes o problemàtiques en diversos àmbits. El seu objectiu principal és millorar la convivència i enfortir els vincles afectius entre les persones implicades, promovent una gestió del conflicte basada en la responsabilitat i la reparació. Aquest enfocament interpel·la tota la comunitat educativa a responsabilitzar-se del benestar col·lectiu, prevenir qualsevol forma de violència i respondre als incidents de manera constructiva.

L'Enfocament Restauratiu Global (ERG) proporciona metodologies proactives per crear entorns amables, inclusivius i segurs, on cadascú pugui desenvolupar al màxim les seves potencialitats. Alhora, ofereix estratègies responsives basades en la responsabilitat i la reparació, evitant la culpabilització i centrant-se en la restauració del dany causat. Aquest enfocament es fonamenta en valors essencials com l'obertura, la sinceritat, el respecte, la inclusió, la participació, l'autonomia, la llibertat, la cooperació, la solidaritat i la valoració de la diferència. També implica un canvi de perspectiva en la gestió de la convivència, prioritzant els aspectes proactius i preventius i desenvolupant capacitats clau com l'escolta atenta, activa i empàtica, així com la comunicació

no violenta. En definitiva, l'ERG promou una convivència més humana i respectuosa, amb eines efectives per abordar els conflictes des d'una perspectiva transformadora.

A l'escola, el cercle restauratiu és una metodologia que posa l'accent en la importància de la comunitat, la construcció de les relacions, la responsabilitat i la confiança. **Aquests espais pretenen conscienciar a l'alumnat l'impacte real dels seus actes en les altres persones, ja sigui en conflictes interpersonals o en situacions de falta de compromís en tasques cooperatives.** Els i les mestres faciliten que els infants comprenguin les conseqüències dels seus actes. Aquesta comprensió, combinada amb l'oportunitat de reparar els danys i les relacions de manera cooperativa, pot generar un canvi positiu tant en la seva conducta com en les seves relacions.

A banda, **els cercles restauratius esdevenen una eina valuosa per restaurar conflictes derivats de desigualtats culturals o socials, com ara insults, estereotips o desacords per diferents visions del món.** Aquests espais ofereixen un entorn segur on es pot explorar l'origen dels conflictes i promoure el diàleg respectuós. En aquest sentit, l'ús de la literatura infantil pot tenir un paper clau: a través de contes que reflecteixen



situacions de desigualtat o diversitat, es poden generar debats que ajuden l'alumnat a empatitzar amb altres realitats, reconèixer prejudicis i desenvolupar una mirada més crítica i inclusiva.

Quan els alumnes afectats per un conflicte participen en un cercle restauratiu, poden expressar els seus sentiments i necessitats en un espai segur, sentir-se escoltats/des i reconeguts/des, assumir responsabilitats i reparar els danys. Aquest procés inclou tant les persones directament implicades en el conflicte com aquelles que n'han patit les conseqüències, fomentant un clima de respecte, sense judicis, i utilitzant un llenguatge no violent. En aquest espai, es comparteixen punts de vista, es manifesten motius i necessitats, i cadascú pot assumir la seva part de responsabilitat. Aquest diàleg obert permet elaborar propostes de millora que no només contribueixen a la reparació de les relacions, sinó que també promouen un sentiment de respecte, valoració mútua i benestar general dins del grup.

ELS CINC PRINCIPIS DEL MODEL RESTAURATIU

Transforming Conflict (Transformant el Conflicte) és un model restauratiu que es basa en cinc principis clau per gestionar les relacions de manera efectiva, no només en situacions de conflicte, sinó també en el dia a dia al centre i a l'aula. Aquest enfocament, desenvolupat per Belinda Hopkins (Hopkins, 2004; 2011), ofereix eines pràctiques per fomentar la convivència i crear entorns d'aprenentatge segurs i inclusius. En concret, aquests principis restauratius serveixen com a fonament per a les cinc preguntes restauratives, que esdevenen una guia per fomentar la reflexió personal, el diàleg, l'escolta activa i, en definitiva, la connexió amb nosaltres i amb la resta de la comunitat educativa —ja siguin mestres, famílies o alumnat. Aquest model estructura també les cinc fases de tot procés restauratiu, el qual requereix necessàriament la participació d'una persona facilitadora imparcial per assegurar un desenvolupament just i equilibrat del procés.

1. Cadascú té un únic i valuós punt de vista.

Tothom té una perspectiva pròpia, única i valuosa sobre qualsevol situació, i és fonamental oferir l'oportunitat d'expressar aquest punt de vista per tal que tothom se senti escoltat. Així doncs, es considera inapropiat que una persona imposi el seu criteri als altres sense abans permetre que cadascú pugui compartir el seu. El respecte cap a tots els punts de vista és essencial, especialment en entorns on algunes persones poden tenir més poder o autoritat que altres, ja que això contribueix a crear un ambient més equitatiu i inclusiu.

2. Els pensaments influeixen en les emocions i aquestes en les accions.

Els pensaments i els sentiments són claus per entendre per què les persones actuem com actuem. En general, però, aquests no són visibles; si ens imaginem un iceberg, podríem dir que els pensaments i els sentiments es troben sota la superfície, en la part oculta de l'iceberg. Submergir-nos sota l'aigua, explorar aquesta part amagada de l'iceberg i identificar què hi ha més enllà de la conducta ens permet comprendre millor el que passa dins de cadascú i aconseguir un enteniment mutu més profund, així com establir una connexió més autèntica.

3. Pensar sobre qui pot haver estat afectat per les nostres accions desenvolupa empatia i consideració.

Anticipar les conseqüències de les nostres accions és fonamental per mantenir relacions saludables amb els altres. Quan hi ha conflictes o desacords, sovint es produeix incomoditat o patiment, que es manifesta en emocions com la ira, el dolor, la por, la frustració i la confusió, així com en danys a les relacions i a les connexions personals. Prendre's el temps per reflexionar sobre com aquestes accions afecten els altres amb empatia pot ser clau per millorar la situació i restablir l'harmonia.

4. Quan les nostres necessitats estan cobertes, podem donar el millor de nosaltres.

Per prendre decisions o resoldre problemes, és essencial identificar primer les necessitats, i només després dissenyar les estratègies més adequades per satisfer-les.

5. Persones en conflicte, o que tenen un problema, són les que estan millor posicionades per trobar la manera de resoldre-ho per elles mateixes.

Les persones valoren ser implicades en el procés de resolució i presa de decisions sobre allò que les afecta. En canvi, solen resistir-se a solucions imposades. Aquesta apropiació del propi conflicte i de la presa de decisions demostra respecte i confiança, fomenta el desenvolupament d'habilitats prosocials, reforça l'autoestima i enforteix les connexions entre les persones.

PERÒ, COM PODEM ORGANITZAR UN CERCLE DE DIÀLEG?

Abans de començar un cercle restauratiu, en general, la persona facilitadora del cercle fa servir un objecte que dona la paraula, el qual passa de mà en mà de manera seqüencial. En el moment en què un membre del grup té l'objecte pot parlar si ho vol i la resta del grup escolta.

L'objecte fomenta el respecte i l'escolta i, especialment, assegura que tothom tingui l'oportunitat d'expressar-se. És adient parlar i decidir amb els i les participants del cercle quin podria ser l'objecte a utilitzar. El primer dia que s'utilitza, el poden portar les docents, però implicar el grup perquè porti algun objecte des de l'inici és interessant.

Originàriament, l'objecte prové de diverses tradicions de diàleg col·lectiu presents en pobles originaris d'Amèrica del Nord i en diferents cultures africanes. És conegut, per exemple, l'ús d'un pal o pedra per passar la paraula. La pedra a més a més regula el temps de paraula. Una pedra ràpidament agafa la temperatura corporal. Quan la pedra s'escalfa és el moment de passar-la a la següent persona. Regular el temps de paraula és important i cal que el grup prengui consciència que tothom ha de poder dir la seva. Per tant, la persona facilitadora és qui recorda aquesta informació al grup.

Hopkins (2011) ens recorda la importància del "dret a passar". Per tal de satisfer les necessitats de tothom, la participació ha de ser garantida per a tothom però utilitzada lliurement. Ningú no s'ha de sentir sota pressió per participar, amb el desig que

amb el temps la majoria persones se sentin segures de fer-ho. A vegades això pot trigar setmanes.

Ús de l'objecte que dona la paraula:

- L'objecte passa de mà en mà de manera seqüencial en general cap a l'esquerra.
- Quan a una persona li arriba l'objecte, pot parlar, però no hi està obligada.
- Un cop es té l'objecte pot parlar, la resta escolta amb respecte (tant verbalment, sense interrompre, però també gestualment -cal anar amb compte amb gestos o altres signes de reprovació o bromes-). L'objecte vol promoure el respecte i l'escolta.
- Un cop l'objecte ha donat tota la volta es pot oferir la possibilitat a les persones que no hi han participat que ho facin.
- Els objectes han de ser tous i no es poden fer "volar" llançant-los entre uns i altres. Si s'han de passar està bé que els fem arribar de mà en mà, o que vagin per terra

Com que aquesta metodologia implica diferents activitats, va bé establir un senyal per trobar la calma i copsar l'atenció de les persones participants sense cridar. Es pot proposar el senyal de mà enlaire que funciona de la següent manera: quan s'aixeca la mà demanem que la persona o persones que ens vegin també l'aixequin i facin silenci. Es manté la mà enlaire fins que tot el grup ho hagi vist i estigui en silenci. Es demana al grup si està d'acord a fer això. Aquesta consigna es pot negociar amb el grup. És important que tothom estigui d'acord amb el senyal de manera que no esdevingui un mecanisme de control imposat.

Un cop escollit l'objecte de paraula i el senyal d'escolta, hem d'indicar a l'alumnat quines són les normes bàsiques a tenir en compte en un cercle restauratiu:



- Es parla i s'escolta des del cor.
- Tot el que es diu es queda en el cercle.
- No es poden dir noms en el cercle.
- Només podem parlar quan tenim l'objecte.
- És voluntari parlar quan tinc l'objecte.

LES FASES D'UN CERCLE RESTAURATIU DINS L'AULA

Una vegada ja tenim les bases de l'enfocament restauratiu arrelades, s'ha de tenir en compte que un cercle restauratiu es compon de diverses fases:

- 1. Inici:** Benvinguda i introducció o recordatori de les normes del cercle.
- 2. Ronda d'entrada:** Pregunta inicial per promoure el coneixement mutu. Possible preguntes per a un cercle d'inici:
 - Un menjar (música/postres/etc.) que t'agradi (i per què)?
 - Si fossis un superheroi/una superheroïna quin/a series i per què?
 - Una cosa que em proposo per avui/aquesta setmana/aquest mes/trimestre/curs és ...,
 - Una cosa positiva que t'ha passat avui/ahir/aquest matí/aquesta setmana/etc.
- 3. Activitat de mescla:** Es fa un joc per mesclar el grup. Els objectius específics de les dinàmiques de mescla són, per una banda, flexibilitzar les relacions ja que faciliten que, l'activitat següent, la fem amb persones diferents, i aprofundiren el coneixement mutu, aspectes clau per facilitar les connexions i les relacions positives.

4. Activitat principal: Tema a treballar utilitzant tècniques cooperatives. En aquesta fase, es poden introduir contes o llibres que facin reflexionar sobre les desigualtats socials, culturals, religioses, entre d'altres. També es poden parlar de temes que preocupen al grup i intentar resoldre'ls conjuntament.

5. Reflexió: una ronda per reflexionar sobre el que s'ha après a l'activitat principal.

6. Activitat energitzant: un joc físic o cooperatiu que impliqui moviment. Combinar les activitats més difícils de connexió emocional amb les activitats més lúdiques ens ajuda i facilita la seva integració.

7. Ronda de sortida: una ronda de sortida o tancament del cercle en què cadascú, per torns, comenta què li ha agradat més o què ha après de l'experiència de cercle viscuda.

El pensament restauratiu requereix temps: temps per a la reflexió, per qüestionar i desaprendre patrons profundament arrelats en el sistema educatiu tradicional del qual provenim, i per dedicar-se a un entrenament constant en la gestió de les relacions dels infants des d'una perspectiva restaurativa. Això implica deixar enrere el caràcter punitiu que sovint defineix la societat que ens envolta. Tal com afirma Belinda Hopkins (2011): “Quan les persones es connecten entre elles a través del respecte i l'escolta, es creen les condicions per a una comunitat realment segura i solidària.”

BIBLIOGRAFIA

- Hopkins, Belinda (2004). *Restorative Practices in the Classroom: Practical Strategies for Improving Behaviour and Strengthening Community*. London: Routledge.
- Hopkins, Belinda (2004). *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hopkins, Belinda (2011). *The Restorative Classroom*. London: Optimus Education (Speechmark).
- Rul·lan, Vincenç (2018). Círculos de diálogo. *Revista Convives*, 21.

15

Transformar els àlbums il·lustrats en un pont de comunicació i una possibilitat en la pràctica operativa educativa

Vincenza Basta, Sara Fusco i Federica Piccolo (Il Pungiglione)

Elena Fierli & Sara Marini (Scosse)

Aquest capítol neix de la col·laboració entre dues organitzacions socials italianes amb orígens diferents. D'una banda, es basa en l'experiència d'Il Pungiglione, una cooperativa social que treballa amb joves de diversos perfils de desenvolupament o que s'enfronten a la vulnerabilitat i fragilitat familiar i/o social. D'altra banda, aquesta llarga i profunda experiència ha proporcionat a Associazione SCOSSE l'oportunitat d'explorar les eines més efectives per abordar certs reptes operatius. L'Associació, per la seva banda, se centra en l'educació de gènere i la deconstrucció d'estereotips i prejudicis en les dinàmiques educatives a través de llibres il·lustrats.

IL PUNGIGLIONE

Durant el desenvolupament del projecte Zoom Out, ens hem preguntat diverses vegades què trobem a faltar a les eines educatives adreçades als infants per tal de fer-les eficaçment accessibles. L'experiència d'Il Pungiglione treballant amb menors involucra dos macrogrups de nens i nenes i les seves famílies. D'una banda, l'objectiu considera la vulnerabilitat socioambiental i, de l'altra, les discapacitats del desenvolupament.

En el primer cas, els serveis educatius s'adrecen a persones joves procedents de situacions de fragilitat socioeconòmica, pobresa educativa i diferents situacions familiars de risc. Dins d'aquesta àrea podem trobar serveis per a la prevenció de la institucionalització, la salvaguarda de la infància, les reunions supervisades i la gestió de famílies d'alt conflicte, protegint el dret a la coparentalitat.

Un dels grans reptes és precisament el relat de la situació de la família. En poques paraules, és complex explicar a un infant de set anys que ve a conèixer a qualsevol dels pares, sota la supervisió de personal educatiu o psicològic, per

què no pot anar a casa amb el seu pare. En casos tan sensibles, i desgraciadament nombrosos, l'ajuda dels àlbums il·lustrats pot ser crucial. L'ús d'històries i personatges a través d'imatges visuals podria ajudar a comprendre les circumstàncies de la seva família. Els llibres il·lustrats podrien donar suport a una lectura que destaqués tant la seva història emocional com qualsevol oportunitat potencial o de creixement vinculada a la seva experiència. Per abordar la narrativa del context familiar del nen en situacions de vulnerabilitat i estranyament d'un dels pares, es va utilitzar el llibre il·lustrat "I am a child, I am a child" (Soc un nen, soc un nen) on Matthew, que assegura que ser nen és cosa seriosa, relata els pensaments dels seus amics. Said, Mariem, Manuél, Emily, Li, Omar i Alina expliquen el que una criatura petita necessita per créixer. Per exemple, l'Omar diu que *"les nenes i els nens tenen llocs on estar, dissenyats per a ells: una casa amb la seva habitació a dins, un llit de nadó, una prestatgeria per a les seves coses i una catifa... sí, això és fonamental"*. O Said diu, també a través d'imatges, *"que els nens i nenes petits han de ser estimats i de fet la seva mare diu que ell és el seu tresor o fins i tot el seu capità, perquè sap que créixerà i serà capaç de prendre decisions"*. Aquesta narració formada per exemples i imatges ajuda tant a infants com a persones adultes a compartir quines estratègies s'han posat en marxa per satisfer aquestes necessitats bàsiques dels nens i nenes i què es pot fer en l'estat actual per millorar la situació de cada infant en concret.

En un altre cas, aquests serveis estan dirigits a criatures amb discapacitat intel·lectual, sovint co-diagnosticades amb discapacitat física i/o sensorial. El treball està relacionat principalment amb l'àmbit socioeducatiu i sociorehabilitador, pel que fa al desenvolupament de l'autonomia i, si escau, a la formació dels pares.

Sovint en aquests casos, els recursos que estan relacionats amb el món de la literatura infantil i adolescent no tenen en compte el perfil funcional del receptor. El perfil funcional adopta un enfocament centrat en la persona, destacant no només els problemes, sinó també les fortaleces i oportunitats de creixement. Considerem les discapacitats intel·lectuals en tots els àmbits, des de les discapacitats profundes fins a les lleus-moderades, incloent-hi els espectres d'autisme. Per a aquests últims, els llibres il·lustrats ofereixen grans possibilitats en l'àmbit de l'aprenentatge mitjançant imatges, encara que sempre s'ha de tenir en compte la complexitat de les modificacions adaptades a situacions específiques i individuals. Per això és rellevant la tasca de recollida d'eines accessibles. Gràcies a aquests canals és possible que les figures educatives donin suport al treball amb l'infant, no només amb la "lectura", sinó especialment en l'elecció d'eines de comunicació i comprensió.

A més de la CAA, que hem discutit extensament en el proper capítol 16, hem recollit una sèrie d'eines que són útils en la pràctica. Comencem amb les eines correctores, que són aquells dispositius, digitals o en paper, que cada persona pot utilitzar per aconseguir el seu objectiu compensant les seves dificultats. Només cal pensar en els ajuts de lectura relacionats amb el món de les necessitats educatives especials com la dislèxia (<https://www.aiditalia.org/software-compensativi>).

Entre les eines compensatòries per a la lectura i comprensió de llibres il·lustrats i literatura infantil per a infants de 6 a 11 anys amb necessitats educatives especials, sorgeixen dos enfocaments clau. El primer és l'ús de la lectura augmentada, que integra text i imatges amb ajudes visuals interactives o històries socials il·lustrades, com les desenvolupades per Carol Gray (Erickson), per ajudar els infants, en el cas concret de l'espectre autista, a entendre les emocions i les dinàmiques socials. El segon són els audiollibres sincronitzats, que combinen la lectura de veu amb la visualització de text ressaltat, com en els llibres accessibles de Bookshare (<https://www.bookshare.org/bookshare-reader>) o la iniciativa "Read to Me" de

la Fundació Lia - Libri Italiani Accessibili (<https://catalogo.fondazionelia.org/leggere-gli-ebook-con-adobe-drm#content>), fomentant la descodificació del llenguatge i l'ajust de l'atenció a través d'una experiència multisensorial.

Algunes eines que s'utilitzen habitualment en la nostra pràctica operativa tant amb infants d'origen vulnerable com amb infants amb necessitats educatives especials són l'ús de targetes de participació i l'ús de targetes Dixit. Aquestes imatges altament simbòliques ofereixen la possibilitat d'extreure matisos desagradables i experiències agradables; ajuden a estimular una narració respectuosa sobre la història i els contextos de la vida. Donada la densitat de símbols i detalls, permeten a la persona poder projectar i compartir a diversos nivells i en diversos passos sense sentir la frustració d'haver de dir-ho tot de seguida; també es presten a poder evocar alternatives no considerades prèviament o a donar paraula a través d'un formulari, a una experiència difícil de codificar.

La narració creativa, d'altra banda, pot coincidir amb el llibre il·lustrat reduint la bretxa de representació entre personatges i persones. Aquest espai d'abstracció i reflexió sovint és difícil d'entendre per a persones que porten un perfil de funcionament diferent. Associant el llibre amb la foto, la imatge visual o, per posar un exemple pràctic, les targetes de participació PIPPI, es pot construir un pont de materialitat i fisicitat, i transmetre missatges educatius de primària. El programa PIPPI és una iniciativa nacional italiana impulsada pel Ministeri de Treball i Política Social en col·laboració amb la Universitat de Pàdua. Va néixer per evitar que apartessin els infants de les seves unitats familiars mitjançant l'enfortiment de les habilitats parentals i la millora del benestar dels infants i les famílies en situacions vulnerables (com la pobresa econòmica, la marginació social, la discapacitat, el conflicte parental en la separació, la fragilitat familiar com la malaltia psiquiàtrica parental, etc.). Cada projecte es construeix a partir de les necessitats específiques dels infants i familiars mitjançant un enfocament participatiu, implicant activament les famílies, els infants i els treballadors socials.

El mateix suport pot ser proporcionat per la manipulació sensorial de diferents materials, com ara sorra, biodegradable, modelat i argila de qualitat alimentària. El cos també pot convertir-se en un recipient per a la “lectura” de la història en qüestió. A través de l'elecció de moviments, gestos simbòlics, passos de dansa, mímica, és possible entrar en contacte amb la narrativa mediada pel cos.

Totes aquestes eines afavoreixen l'eficàcia quan es tria amb la persona i per a la persona, en aquest cas. L'elecció varia sobretot en funció de les aptituds, els gustos i el perfil de funcionament de la persona i les seves declinacions. Però també en funció del tipus d'activitat i del llibre il·lustrat, per exemple, en relació amb la quantitat de text (si el jove presenta dificultats en la descodificació i comprensió del text escrit, si hi ha algun indicatiu d'un retard en l'adquisició de les habilitats de lectura, si mostra dificultats per automatitzar el procés de lectura), els colors utilitzats per a les imatges (hipersensibilitat, sinestèsia, preferències marcades).

En definitiva, hi ha un món de possibilitats a explorar juntament amb els joves i la narració, per tal que la seva autorepresentació tingui lloc no només en el missatge, sinó també i sobretot en l'experiència accessible.

SCOSSE

La col·laboració i cooperació amb Il Pungiglione ens va portar a intentar identificar algunes possibles respostes a les diverses necessitats assenyalades per la cooperativa.

Per tant, hem identificat eines, pràctiques i, en particular, llibres o tipus de **llibres il·lustrats, que no només responen a les necessitats específiques identificades, sinó que també són capaços de satisfer les necessitats relacionades amb el plaer, la implicació, el benestar i el reconeixement de cada persona que participa en la lectura o activitats suggerides**. Per tant, per intentar recomanar activitats que siguin realment accessibles per a cada participant, o que es puguin ajustar per fer-ho.

L'eina principal i més complexa és la perspectiva

amb la qual mirem els llibres, qualsevol llibre. Cal perfeccionar una habilitat que ens permeti tenir en compte la multitud de necessitats de les persones a les quals farem una recomanació, i les nostres pròpies necessitats a l'hora de mediar amb elles.

Això ens permetrà desenterrar dels llibres respostes i solucions inesperades i no necessàriament establertes entre els temes o objectius d'aquest projecte editorial, però tampoc triar un llibre que pugui donar lloc a una situació específica inquietant o inaccessible per a qui l'hauria de llegir.

Considerem l'exemple significatiu d'un bonic llibre, *Thankful*, d'Elaine Vickers i Samantha

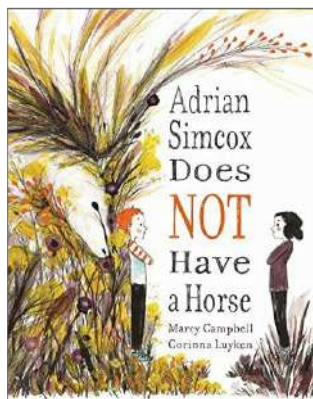


Cotterill, que mostra la cura i la seva importància, expressada en gestos i rutines quotidianes dins d'una família formada per una nena i els seus pares, una mare i un pare homosexuals, units i vivint junts. El text i el missatge, valuosos i ben

elaborats, corren un risc molt elevat d'alimentar la incomoditat i el malestar en situacions relacionades amb els infants encomanats als serveis de protecció, que podrien estar involucrats en relacions d'alt conflicte familiar o de violència domèstica. I això és cert fins i tot quan no som conscients de l'experiència directa de qui està escoltant la lectura d'un llibre. Considerem, per exemple, la frase: “Gràcies per una llar que em fa sentir càlida i segura. Gràcies pels meus pares, que em llegeixen històries [...] i cada nit, quan m'acosten, em xiuxiuegen aquestes paraules [...]”.

Si, per tant, sense aquesta habilitat, no és possible seleccionar els llibres “correctes” d'una manera lliure de context, intentem especificar els tipus de llibres que poden ser oportunitats valuosos.

Les necessitats identificades per Il Pungiglione i que van sorgir durant les capacitacions i els intercanvis de bones pràctiques estan relacionades amb la vulnerabilitat



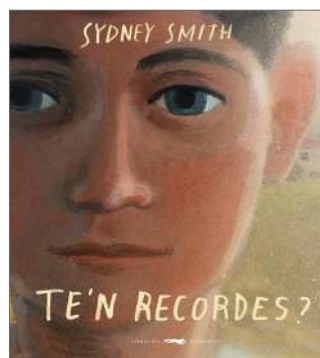
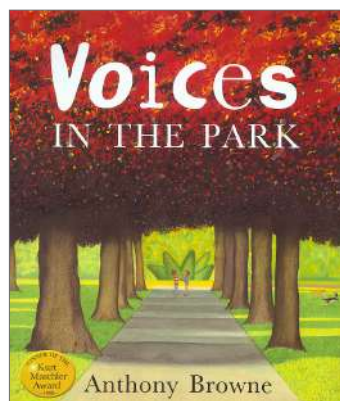
socioambiental i la discapacitat del desenvolupament.

En el primer cas es tracta d'infants en situació de fragilitat socioeconòmica, pobresa educativa i risc familiar de diferents tipus.

Dos llibres importants per donar suport a aquests contextos són *Adrian Simcox Does NOT Have a Horse* de Marcy Campbell i *Una passejada pel parc* d'Anthony Browne. Històries que descriuen desequilibris socials i desigualtats: Adrià viu en una minúscula casa als suburbis sol amb el seu avi, mentre que el seu company de classe viu en una casa de luxe amb jardí en un barri residencial de classe mitjana; *Una passejada pel parc*, des de la perspectiva de quatre protagonistes diferents, ens parla d'un pare aturat a la recerca de feina que es troba amb la vida d'una adinerada mare de família, el seu fill i el seu gos. Històries que en una inspecció més propera també ens parlen de múltiples estructures familiars: un infant que viu amb el seu avi que realitza les tasques de cura parental en tots els aspectes, un altre que viu només amb la seva mare, un altre amb el seu pare. L'expedient utilitzat per Anthony Browne de comptar la mateixa història amb la veu i des del punt de vista de quatre protagonistes diferents és extremadament útil i fàcilment replicable per accedir a les històries i fer-les a mida de cada persona, potenciant i posant en relleu les diferents situacions i trets.

També s'ha parlat d'infants per als quals s'organitzen reunions tutelades i que es troben en situacions d'alt conflicte familiar.

També en aquests casos, els llibres il·lustrats ens ajuden **oferint-nos les moltes històries possibles subjacents a aquest paradigma inusual (entès**



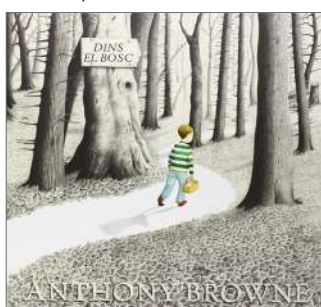
com imprevisible en les moltes declinacions diferents que pot contenir la història), però també incitant-nos a trobar possibles lectures i històries entre línies.

Te'n recordes? de

Sydney Smith, narra la història d'una mare i un fill que deixen el seu pare i casa, s'enfronten a un llarg viatge per carretera en el qual el despreniment i la separació són el tercer passatger, acaben en

una nova ciutat, on un dia "Podríem dir: Te'n recordes del primer matí a la nostra nova llar? Només érem tu i jo. [...]. I el sol sortia sobre la ciutat. Va ser màgic".

A *Dins del bosc*,

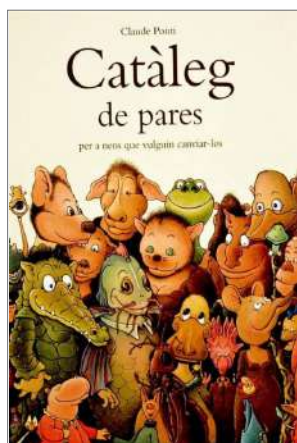


d'Anthony Browne, el personatge principal es desperta al matí després d'escoltar sorolls a la nit i ja no pot trobar el seu pare: "Trobo a faltar el pare". La seva mare li va demanar, com una Caputxeta Vermella, que li portés un pastís a la seva àvia, impulsant-lo a caminar per un bosc habitat per personatges de contes de fades, pels seus pensaments i per l'esperança de conèixer el seu pare, en un viatge de reflexió en el qual qualsevol infant pot veure i descriure com se sent. Finalment trobarà el seu pare a casa de la seva àvia i junts tornaran a casa, "Qui és? Només nosaltres dos. I la mare va sortir somrient", amb els braços ben oberts. El llibre acaba amb els dos drets davant la porta. Podem llegir-lo com una història de reunificació,

però també ens pot parlar d'un passeig a casa després del temps passat junts, recolzat per la descripció d'una actitud positiva retratada per tots els personatges principals.

A *Dat és toch heel gewoon* (*De Gewoonboom*) [Això és perfectament normal, no?] per Thais Vanderheyden, Marty Mole viu amb la seva mare "el pare és un

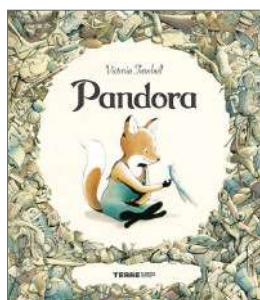




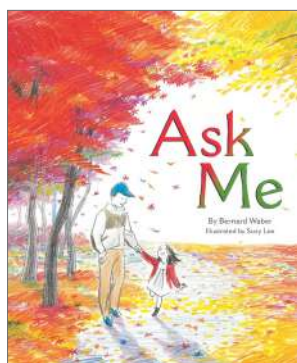
explorador, va marxar en un llarg viatge fa molt de temps i no se sap quan tornarà”.

En el molt ric *Catàleg de pares* de Claude Ponti incloem, a més de *The Lysol* i *The Leisola*, *The Absent*: un “model unisex” representat per una maleta dins de l'altra.

Però si seguim mirant podem descobrir llibres que ens parlen d'enllaços forts i preciosos susceptibles de separació, distància i ruptura. Tal és el cas de *Pandora*, de Victòria Turnbull, que es vincula amb un ocell nadó, el cuida, però arribarà el moment de veure'l marxar. No obstant això, després d'una llarga espera i després d'un temps de lluny, l'ocell tornarà, conscient que amb cada reunió el seu vincle serà el mateix que abans. De la mateixa manera, l'obra de Kim Sena *It's Time to Go*, en la qual la mussol



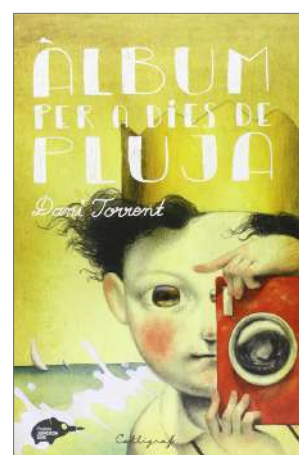
Lucy no tornarà mai, reconeix que el seu comiat és definitiu però el seu vincle durarà per sempre. Per últim, molts llibres ens poden oferir representacions valuoses de la vinculació o el temps de qualitat que es passa amb els pares. Com en el cas de la nena i la seva mare (però fins i tot aquestes són suposicions, ja que és un llibre meravellós sense paraules) a *La ola* de Suzy Lee; o com la nena i el seu pare a *Pregúntame*, també il·lustrat per Suzy Lee i escrit per Bernard Waber.



Per a les necessitats relacionades amb les discapacitats del

desenvolupament, sentim que hem de fer dues introduccions necessàries.

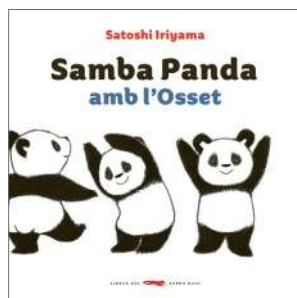
La primera es refereix als **llibres il·lustrats, que en la integració de text (sovint no gaire llarg) i imatges, en l'ús del llenguatge directe i en primera persona, es presten a diferents lectures i interpretacions que estimulen i es recolzen en habilitats molt diverses, facilitant la participació i permetent la comprensió de conceptes fins i tot molt complexos**. Una complexitat que, d'altra banda, no s'ha de subestimar a l'hora d'escollir els llibres.



La segona és la necessitat que diferents cossos, funcions, formes d'expressió i habilitats siguin representats en les imatges infantils a través de contes il·lustrats. Als llibres com Laurie d'Elfi Nijssen i Eline Van Lindenhuisen, *On n'est pas si différents!* [*No som tan diferents*] de Sandra Kollender i Claire Cantais, i *Àlbum per a dies de pluja* de Dani Torrent, trobem pròtesis, audiòfons i cadires de rodes en els jocs i rutines quotidianes compartides de la infància.

Per donar suport a la tasca que duen a terme els serveis dedicats als infants amb discapacitat intel·lectual, sovint co-diagnosticats amb discapacitat física i/o sensorial, els editors ofereixen diverses oportunitats, que sempre requereixen utilitzar la flexibilitat i l'experiència a l'hora d'escollir.

Molts títols es presten a la necessitat de potenciar el cos com a vehicle de lectura, com ara *De la cabeza a los pies* d'Eric Carle, els llibres de Satoshi Iriyama i Annalisa Lombardo *Samba Panda amb l'Osset* i *Samba Panda amb el pare*, o *lo sono foglia* [*Sóc una fulla*] d'Angelo Mozzillo i Marianna



Balducci, que ofereixen una invitació a utilitzar el nostre cos, imitar gestos, moviments i posicions, i a captar qualsevol analogia de manera directa i immediata a través de la juxtaposició d'imatges amb altres animals, objectes o elements de la natura.

Impressionant és la inspiració de llibres com



Piccole Emozioni [Petites emocions] de Sonia Maria Luce Possentini, que representa diferents estats d'ànim només a través d'expressions facials i onomatopeies, en les quals és possible

reflectir-se sense una guia d'interpretació.

Altres eines molt útils, dins el tema dels cossos, són: *L'alfabet manual. Language of Italian Signs* illustrated by Roger Olmos; *Ya sé vestirme sola* by Elena Odriozola,

que dona suport a l'aprenentatge de passos d'acció necessaris en una rutina; llibres tàctils com *Andiamo* [Som-hi] de Marcella Basso i Michele



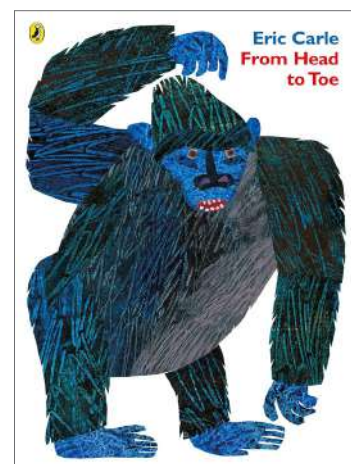
Tajariol que, gràcies a un joc de butxaques que amaguen objectes quotidians, situa a tothom en el mateix nivell d'exploració i descobriment. O com *Ombre* [ombra] de Michela Tonelli i Antonella Veracchi, capaç de fer quelcom abstracte i esquiu immediatament visible amb els ulls i les mans.

En associar les narratives amb la imatge visual, que en si mateixa és la base del contrapunt sobre el qual es desenvolupen els llibres d'imatges, les cartes i els llibres de fotos proporcionen una ajuda valuosa.

En el segon cas podem esmentar la fotògrafa i autora de llibres infantils Tana Hoban, els volums de la qual contenen tot allò que és (o pot ser) objecte d'experiències infantils: jocs, eines, sabates, el carrer i tot allò que puguem trobar-hi. Majoritàriament sense paraules, sovint oferint imatges macro, es tracta d'obres que ens conviden a involucrar-nos, a interactuar amb el text, però que també permeten una relació immediata amb ell.

És cert que les cartes són una eina molt útil per construir ponts entre pensament i llenguatge, entre persones, entre conceptes, per descriure i estructurar relacions, per substituir paraules o per donar l'oportunitat d'estructurar una narrativa utilitzant la pròpia. Les possibilitats que ofereixen són aïllar un element, treballar possibles interpretacions, construir seqüències que varien en longitud i en vincles que construeixen; el mecanisme connectiu també permet multiplicar possibilitats.

Hi ha un text que representa per a nosaltres una síntesi de tantes de les instàncies esmentades i que és *Tot un món* de Katy Couprie i Antonin Louchard, un inventari d'imatges realitzades amb diferents tècniques artístiques, il·lustracions i fotografies, dialogant entre si, per ser llegides en seqüència o per endarrerir-se a desenvolupar habilitats d'observació. Un llibre que també s'ha convertit en baralla de cartes, oferint amb les mateixes xifres les possibilitats que, com hem vist, això pot representar.



BIBLIOGRAFIA. ÀLBUMS IL·LUSTRATS

- Basso, Marcella; Tajariol, Michele (2016). *Andiamo*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi.
- Browne, Anthony (2013). *Una passejada pel parc*. Kalandraka.
- Browne, Anthony (2014). *Dins del bosc*. Pontevedra: Kalandraka Editora.
- Campbell, Marcy (2021). *Adrian's Horse*. New York: Dial Books.
- Carle, Eric; Rubio, Esther (2017). *De la cabeza a los pies*. Madrid: Kókinos.
- Couprie, Katy; Louchard, Antonin (2024). *Tot un món*. Girona: Editorial entreDos.
- Iriyama, Satoshi; Lombardo, Annalisa (2018). *Samba Panda amb l'Osset*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Iriyama, Satoshi; Lombardo, Annalisa (2019). *Samba Panda amb el pare*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Kollender, Sandra; Cantais, Claire (2015). *On n'est pas si différents!*. Montreuil: La Ville Brûle.
- Lee, Suzy; (2008). *La ola*. Granada: Barbara Fiore Editora
- Mozzillo, Angelo; Balducci, Marianna (2020). *Io sono foglia*. Imola: Bacchilega Editore.
- Nijssen, Elfi; Van Lindenhuisen, Eline (2010). *Laurie*. Hasselt: Clavis Publishing.
- Odriozola, Elena (2023). *Ya sé vestirme sola*. Gipuzkoa: Ediciones Modernas El Embudo
- Olmos, Roger (2023). *Alfabeto manuale. Lingua dei segni italiana*. Modena: Logos.
- Ponti, Claude (2009). *Catàleg de pares*. Barcelona: Corimbo
- Possentini, Sonia Maria Luce (2017). *Piccole Emozioni*. Milan: Il Castoro.
- Sena, Kim (2019). *È tempo di andare*. Roma: Orecchio Acerbo Editore.
- Smith, Sydney; Bescós Madrid, Andrea (2024). *Te'n recordes?*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo
- Tonelli, Michela; Veracchi, Antonella (2017). *Ombre*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi.
- Torrent Riba, Dani (2015). *Àlbum per a dies de pluja*. Figueres: Edicions Cal·lígraf.
- Vanderheyden, Thais (2012). *Dat is toch heel gewoon*. Hasselt: Clavis Publishing.
- Vickers, Elaine; Cotterill, Samantha (2021). *Thankful*. New York: Simon i Schuster/Paula Wiseman Books.
- Waber, Bernard; Lee, Suzy; (2022). *Pregúntame*. Barcelona: Océano Travesía.

16

La interseccionalitat com a mètode: marc conceptual de la diversitat funcional i proposta metodològica de la Comunicació Augmentativa Alternativa (CAA)

Francesca Gaglianone, Valentina Pistoni, Vincenza Basta i Lucia Montalto

amb aportacions de l'equip de l'Àrea Infantil **Children's Area team** (Il Pungiglione)

L'aportació que presentem aquí neix del treball i l'experiència dels professionals d'Il Pungiglione, una cooperativa social activa en la protecció de menors amb discapacitat i en la planificació educativa en contextos vulnerables. Aquest capítol s'origina a partir de la pràctica educativa de l'Àrea de Menors de la cooperativa, que adopta un enfocament centrat en el perfil de funcionament, en línia amb referències internacionals com el DSM-5, la ICF-CY (Classificació Internacional del Funcionament, la Discapacitat i la Salut) de l'OMS i les directrius italianes per a les Necessitats Educatives Especials (NEE) i els Trastorns Específics de l'Aprenentatge (TEP). Aquest enfocament es basa en l'observació de les competències, el potencial, les estratègies personals i les necessitats de suport, i va més enllà d'una perspectiva merament diagnòstica o d'etiquetatge. Per tant, la discapacitat no s'entén com una condició fixa, sinó com un conjunt dinàmic i interconnectat d'elements, que inclou el cos, la ment, el context, les relacions i les eines disponibles que actuen com a facilitadors de potencialitats i possibilitats. Això ens permet intervenir **centrant-nos en la zona de desenvolupament proximal** i

en les habilitats residuals que es poden potenciar, **a partir de la motivació**, amb una perspectiva de desenvolupament. Aquest procés té en compte les diferents condicions en què es manifesta la discapacitat:

- **Discapacitats intel·lectuals**, amb deficiències en la funció cognitiva i diferents nivells d'autonomia;
- **Discapacitats sensorials**, que requereixen suports tecnològics o estratègies compensatòries;
- **Discapacitats físiques**, que impliquen adaptacions ambientals i l'ús d'ajudes específiques;
- **Discapacitats adquirides**, resultants d'esdeveniments traumàtics, inclosos els que es produeixen durant o després del conflicte, o de malalties.

En la vida quotidiana, molts infants expressen necessitats educatives específiques no només relacionades amb la seva discapacitat, sinó també amb trastorns de l'aprenentatge (com la dislèxia, la disortografia, la discalculia), trastorns



del comportament i de l'atenció (com el TDAH o el trastorn negatiu desafiant) o condicions de l'espectre autista, que requereixen una atenció específica en la comunicació, l'estructuració ambiental i les relacions educatives. Per donar una resposta eficaç a aquesta complexitat, *Il Pungiglione* utilitza una metodologia integrada que considera les diverses dimensions del funcionament i el context social i ambiental. Aquesta metodologia inclou:

a) Avaluació multidimensional, realitzada en moments clau (T0, T1, T2) per al seguiment, adaptació i avaluació d'intervencions educatives;

b) Planificació personalitzada, construïda al voltant d'objectius de desenvolupament específics compartits amb infants, famílies i personal educatiu;

c) Avaluació d'Impacte Social (AIS), per detectar i analitzar els efectes de les activitats educatives sobre les persones i el seu context.

En aquest marc es troba el **Programa P.I.P.P.I.**, un model d'intervenció integrat destinat a prevenir la institucionalització, donar suport a les famílies amb dificultats i promoure entorns educatius inclusius i resilients. El programa es basa en eines com l'educació a la llar, la proximitat de suport, els grups de pares/fills i el Triangle Mundial de l'Infant, que integra:

- Les necessitats de desenvolupament de l'infant;
- Habilitats de criança;
- Factors ambientals i contextuais.

L'ús del triangle permet anar més enllà de les visions individualitzades, orientant les intervencions cap a una anàlisi complexa i situada. En aquest context, l'ús de la **Comunicació Augmentativa i Alternativa (CAA)** esdevé crucial per identificar les necessitats comunicatives i de vida de l'infant. L'ús de la CAA potencia la interacció amb els llibres il·lustrats com

a eines pedagògiques accessibles, adaptables i relacionals, capaces de travessar dimensions emocionals, cognitives, sensorials i simbòliques. No es tracta només de llegir un llibre sinó de construir una pràctica educativa que permeti narrar-se, ser reconegut i anomenar allò que és difícil.

MARC CONCEPTUAL

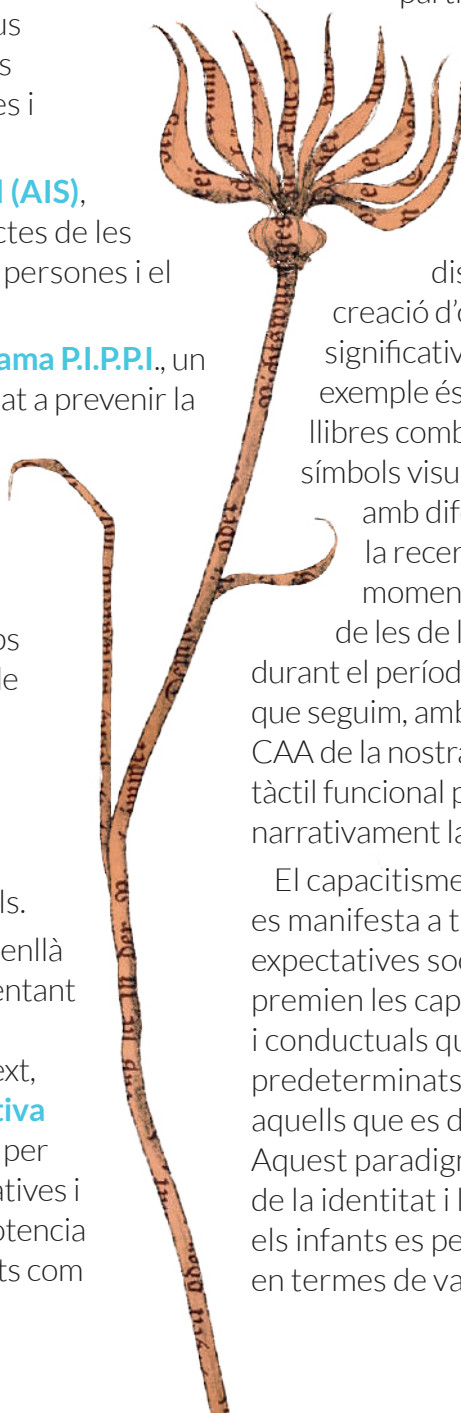
Els entorns educatius, en particular les escoles i altres institucions encarregades de la instrucció, representen l'entorn primari on els ciutadans joves, inclòs l'alumnat amb discapacitat, tenen oportunitats no només d'aprendre i adquirir coneixements i habilitats, sinó també de

participar activament en la vida social i comunitària. Segons el **Model de Participació** (Beukelman i Mirenda, 1988) i el **Model Biopsicosocial** (Engel, 1977; OMS, 1988), les intervencions

efectives adreçades als infants amb discapacitat haurien de prioritzar la creació d'oportunitats per a una comunicació significativa i un compromís genuí. Un exemple és l'ús de **llibres tàctils**. Aquests llibres combinen elements sensorials amb símbols visuals per donar suport a persones amb diferents capacitats comunicatives en la recerca d'estratègies relacionades amb moments quotidians de la vida diferents de les de la seva auto-narrativa. Per exemple,

durant el període Covid-19, una petita persona que seguim, amb el suport d'un facilitador de CAA de la nostra organització, va crear un llibre tàctil funcional per compartir sensorialment i narrativament la percepció de l'experiència.

El capacitisme en infants d'entre 6 i 11 anys es manifesta a través de normes educatives, expectatives socials i entorns escolars que premien les capacitats físiques, cognitives i conductuals que s'ajusten a estàndards predeterminats, alhora que exclouen o penalitzen aquells que es desenvolupen de manera diferent. Aquest paradigma incideix en la construcció de la identitat i l'autoestima, condicionant com els infants es perceben a si mateixos i als altres en termes de valor i competència. Amb això



en ment, **la comunicació es converteix en un element essencial per trencar estereotips i construir possibilitats**. Per a les persones amb necessitats complexes de comunicació (NCC), que s'enfronten a reptes en l'ús de mètodes comuns de comunicació, en particular el llenguatge verbal i escrit, és crucial adoptar tècniques, estratègies i tecnologies que simplifiquin i adaptin els materials didàctics per satisfer les seves necessitats. Una de les metodologies més efectives per a l'ús a l'aula és la **CAA, un conjunt d'estratègies i tècniques dissenyades per millorar i fer que la comunicació sigui accessible i usable per a tothom**.

La CAA es defineix com a “**augmentativa**”. Identifica estratègies per millorar les habilitats existents de l'individu (per exemple, vocalitzacions, llenguatge parlat, gestos o signes) dins del seu entorn. Es coneix com a “**alternativa**” perquè utilitza mètodes que van més enllà del llenguatge parlat. La CAA incorpora una varietat de sistemes simbòlics, incloent símbols gràfics (imatges, dibuixos, pictogrames, paraules o lletres) i sistemes gestuals (mímica, gestos o senyals amb les mans). Els sistemes gràfics també poden requerir l'ús de productes de suport. Aquests símbols s'adapten a les necessitats d'individus amb diverses edats, habilitats motores, capacitats cognitives i habilitats lingüístiques.

Una intervenció efectiva de CAA inclusiva considera la complexitat del funcionament adaptatiu de l'alumnat, que sorgeix de la interacció de factors biològics, psicològics i socials, així com la presència o absència de facilitadors o barreres ambientals.

LA IMPORTÀNCIA DE LA CAA PER ELABORAR PRÀCTIQUES INTERSECCIONALS

La Comunicació Augmentativa i Alternativa (CAA) dóna suport a un enfocament multifocal en la literatura infantil, integrant eines visuals, simbòliques i tecnològiques per ampliar les formes en què s'accedeix a les narratives. Aquest model promou un gaudi més dinàmic i adaptatiu, donant resposta a diferents estils d'aprenentatge i habilitats comunicatives. La CAA també facilita la convivència de diferents perspectives dins del text, potenciant la comprensió i la interacció

entre lectors amb experiències heterogènies. A través d'aquesta pluralitat de codis expressius, la literatura esdevé un espai on conflueixen les dimensions cognitiva, sensorial i cultural, promovent implícitament una experiència inclusiva i interseccional.

Un enfocament interseccional no pot seguir una estructura predefinida, sinó que s'ha d'adaptar a l'infant i als seus contextos socials i ambientals. En aquest sentit, la CAA, en totes les seves formes, serveix com a mètode pedagògic intrínsecament interseccional. La CAA es va concebre com una eina inclusiva, i la facilitació visual, per exemple, representant el primer i més natural mitjà de comunicació. Malgrat el seu potencial per superar les barreres, no només intel·lectuals sinó també socioeconòmiques o lingüístiques, la **facilitació visual sovint està infravalorada en determinats contextos**.

A través del llenguatge gràfic simbòlic, la **CAA pot fomentar la reflexió sobre la representació de gènere i identitat i identificar símbols universals** que redueixen les distàncies respectant la diversitat. La CAA no requereix requisits previs, malgrat estar associat erròniament exclusivament amb programari per a la producció de pictogrames, fins i tot entre professionals.

L'ús de la CAA permet el compromís amb els interlocutors i la identificació col·laborativa de les maneres més efectives de facilitar la comunicació, donar suport a la comprensió i expressar les necessitats, la identitat pròpia i les narratives personals. L'accés facilitat a la informació permet la transmissió de missatges essencials i oportunitats per als camins de la vida, independentment de si el receptor parla la mateixa llengua, prové de contextos de privació educativa o té una discapacitat intel·lectual.



DIRECTRIUS PER A LA INCLUSIÓ DELS INFANTS AMB DISCAPACITAT EN LES ACTIVITATS

Dins dels serveis que oferim, ens trobem amb nens amb discapacitats intel·lectuals, sensorials, físiques i, en alguns casos, adquirides. La diversitat de les persones amb les quals treballem reafirma la centralitat de la participació de l'infant en la construcció del canal de comunicació més eficaç. Començant per l'observació i la comprensió de l'infant, la seva família, el sistema social, el grup de l'aula i el personal escolar corresponent, **el facilitador de la Comunicació Augmentativa i Alternativa (CAA) pot desenvolupar i implementar conjuntament una intervenció a mida en col·laboració amb la comunitat escolar**. Aquesta intervenció implica l'ús de tècniques, estratègies i tecnologies assistencials, quan sigui necessari, per fomentar processos d'aprenentatge efectius alineats amb el pla educatiu de l'estudiant i assegurar la participació activa en el seu entorn. **Aquest enfocament millora la capacitat de l'infant per prendre decisions i promou l'autodeterminació**, que es pot estendre i generalitzar a altres àmbits de la vida.

En les activitats educatives, el facilitador de CAA ha de treballar en col·laboració constant amb les figures educatives de suport i el personal docent. Després de revisar el pla d'intervenció educativa, adapten el contingut dels materials educatius. La comunicació regular amb la família, el personal de l'escola i la xarxa sociosanitària és essencial per construir una intervenció sinèrgica i sistèmica. Aquest enfocament participatiu també es pot aplicar a activitats com la gestió del Mapa de qui soc (vegeu la Caixa d'eines de Zoom Out), on l'infant col·labora per seleccionar pictogrames, imatges o fotos que coincideixin amb el seu perfil i preferències funcionals.

Per potenciar la inclusió dels infants amb discapacitat en les activitats educatives, són essencials els principis següents.

To enhance the inclusion of children with disabilities in educational activities, the following principles are essential:

- Observar, avaluar i comprendre el perfil funcional de l'infant.
- Assegurar que els continguts educatius siguin senzills i clars.
- Proporcionar temps addicional per a la comprensió, el processament i la finalització de la tasca.
- Garantir la disponibilitat i accessibilitat de les eines digitals.
- Crear un entorn físic acollidor, tranquil i adequat a les característiques funcionals de l'infant.
- En l'adaptació del contingut de CAA, involucrar a l'infant tant com sigui possible en l'elecció d'ajudes digitals o d'altres tipus, tenint en compte el seu perfil funcional.
- Els símbols en la CAA han d'estar vinculats a objectes o accions tangibles.
- Els símbols CAA s'han d'organitzar en categories (per exemple, accions, llocs, persones, emocions).
- Convé utilitzar la CAA en tots els contextos de la vida de l'infant tant com sigui possible.
- Durant la comunicació entre diverses persones, els símbols s'han d'utilitzar de forma interactiva per facilitar la participació activa de l'infant.

CONCLUSIONS

Basant-nos en la nostra experiència, la CAA té un gran potencial per trencar barreres de tot tipus, potser fins i tot més que el llenguatge parlat. Qualsevol activitat de la caixa d'eines es pot adaptar en col·laboració amb l'infant per identificar el mode de comunicació més eficaç, agradable i atractiu. **La Comunicació Augmentativa Alternativa permet la co-construcció d'un llenguatge universal que dona veu a tots alhora que reconeix la singularitat individual com un recurs compartit.**

17

Ampliant perspectives: eines i recursos per a una societat inclusiva

Aleksandra Niewiejska (Fundacja Laboratorium Zmiany)

En un món cada vegada més interconnectat, la capacitat de comprendre i valorar la varietat de la diversitat humana, els antecedents i les experiències és una habilitat essencial per a l'alumnat de les escoles. El concepte d'interseccionalitat popularitzat per Kimberlé Crenshaw a finals de la dècada de 1980 és significatiu per desenvolupar un coneixement integral sobre les desigualtats socials i promoure la inclusivitat a través de l'educació infantil. Augmentar la consciència de la diversitat i les diverses maneres de configurar els privilegis i les opressions de les persones des d'una edat primerenca pot fomentar l'empatia, el pensament crític i la responsabilitat social com a beneficis a llarg termini. Educar les criatures en les formes complexes de superposar variables com el gènere, les capacitats, la sexualitat, la nació o l'estatus econòmic és essencial per promoure una percepció holística de la diversitat entre la població infantil. **A través de l'educació no formal i la literatura infantil, l'alumnat pot participar en discussions significatives sobre les diferències i desenvolupar les habilitats necessàries per comprometre's amb una societat diversa.**

EDUCACIÓ NO FORMAL

La característica definidora de l'educació no formal és que és una addició, alternativa i/o complement a l'educació formal dins del procés d'aprenentatge permanent de les persones (ISCED 2011, 11). L'educació no formal pot variar en intensitat o durada i no ha de seguir un camí estructurat. A més, aquest tipus de procés d'aprenentatge pot donar lloc a qualificacions no reconegudes formalment pel sistema educatiu nacional. Normalment es produeix en forma de tallers o seminaris per a persones de totes les edats. L'educació no formal pot ser útil, entre d'altres, en el desenvolupament d'habilitats socials o culturals (ISCED 2011). L'educació no formal també és rellevant per als infants, ja que proporciona experiències d'aprenentatge a través

d'activitats pràctiques i aprenentatge experiencial.

Aquest tipus d'educació permet als nens adquirir coneixements mitjançant la participació en experiències pràctiques que complementen la seva educació formal.

En un procés estructurat dissenyat per un educador, l'educació no formal ajuda a omplir els buits de coneixement a través d'aplicacions del món real i oportunitats d'aprenentatge interactives.

L'individu està influenciat educativament tant per les institucions d'educació formal com per les activitats que no estan destinades específicament a propòsits educatius, però desenvolupen un caràcter educatiu. L'àmbit de l'educació social no pot satisfer totes les necessitats únicament a través de la institució escolar i el seu currículum (encara que sigui molt desenvolupat). Tot i que l'escola hauria de tenir un paper de lideratge en la implementació de les habilitats socials, no aconseguirà els objectius previstos si funciona de forma aïllada i no té en compte la influència de l'educació no formal (extraescolar) (Trempała 2011).

Quan cessen les influències de l'educació formal (basada en el currículum), l'individu és influenciat i modelat principalment per la societat en què participa. Per tant, el treball previst del professorat hauria d'incorporar diverses influències educatives no formals en els infants. Els educadors han de guiar els infants per millorar els seus coneixements i la seva personalitat fora de l'educació formal. La preparació dels infants a l'escola per a la



participació activa en l'educació no formal es pot aconseguir, entre altres maneres, mitjançant: el foment de l'aprenentatge autodirigit; el foment de les habilitats per viure i interactuar en diversos grups socials; el desenvolupament de la motivació per a la participació social activa, el cultiu de la capacitat de prendre decisions i decisions en diferents situacions de la vida, el foment dels interessos, l'augment de les habilitats de comunicació i el desenvolupament de la capacitat d'utilitzar adequadament diverses fonts de coneixement (Trempała 2011: 102). Els impactes més perdurables dels programes d'educació no formal s'observen en els (entre d'altres) que: se centren en desenvolupar habilitats per a la vida i fomentar connexions comunitàries, són dirigits per facilitadors experimentats i tenen una participació substancial dels joves (Simac et al. 2019).

Per últim, però no menys important, l'educació no formal es pot caracteritzar per diversos factors clau: aborda necessitats educatives diferenciades, atèn a diferents grups objectiu, està organitzada per diverses institucions educatives i té interaccions úniques amb el sistema d'educació formal. En aquest context, les activitats no formals poden compartir característiques similars a les formals. La seva distinció rau en la seva funció i relació amb el sistema educatiu tradicional (com a complement o com a alternativa) (Carron i Carr-Hill 1991).

SENSIBILITZACIÓ SOBRE LA DIVERSITAT

La capacitat d'entendre que els processos de pensament dels individus poden diferir fins i tot en resposta al mateix estímul és necessària per augmentar l'empatia i el pensament crític. Els infants (fins i tot els de segon grau) són conscients de les diferències en com pensen les persones, però no ho presumeixen en totes les situacions i poden tenir dificultats per proporcionar fins i tot una explicació bàsica de per què es produeixen aquestes diferències. Les persones desenvolupen aquests coneixements al llarg de la vida. A més, a mesura que es desenvolupen les seves capacitats cognitives, els infants són més capaços de reconèixer que els pensaments poden diferir i determinar les causes d'aquestes diferències.

L'augment de la consciència durant l'etapa escolar contribueix a una comprensió més completa de la individualitat i la singularitat (O'Donnell Eisbach 2004).

Per tant, és fonamental fomentar un entorn que potenciï la consciència de la diversitat, permetent a l'alumnat comprendre diferents perspectives des d'una edat primerenca. Donar aquestes oportunitats pot ser útil per consolidar la informació i evitar la dissonància cognitiva en les activitats socials. Garantir que les aules i les escoles estiguin adequadament equipades per fomentar la inclusivitat implica, entre altres coses, la formació del professorat i la creació de recursos educatius adequats (Manos et al. 2021). Aquests aspectes estan continguts en el Projecte Zoom Out que equipa els seus participants per crear entorns segurs i igualitaris a les escoles.

Considerem que la literatura és crucial per donar forma a les percepcions dels infants sobre el món, ja que ofereix enfocaments reflexius i imaginatius per explorar diverses perspectives i experiències. La lectura introdueix l'alumnat en personatges, cultures i circumstàncies més enllà del seu entorn immediat, la qual cosa fomenta la comprensió dels punts de vista dels altres. Els llibres que incorporen diversos personatges i trames tenen el potencial de desafiar els estereotips, permetent que els infants es comprometin críticament amb qüestions de raça, gènere, classe social i identitat.

A més, la lectura permet a l'alumnat identificar-se tant amb les lluites com amb les alegries dels



personatges que representen la diversitat humana (diferents nacions/ aparences/ habilitats/ sexualitat, etc.). Estem d'acord que aquest procés promou una visió del món més inclusiva i empàtica. En l'educació no formal, els contes són eines poderoses per iniciar converses que promouen la consciència social i el pensament crític entre les criatures.

EDUCACIÓ NO FORMAL EN EL PROJECTE ZOOM OUT

L'educació no formal ofereix experiències d'aprenentatge interactives flexibles que fomenten la participació activa, fent èmfasi en els enfocaments centrats en l'alumnat.

Considerem aquests entorns d'aprenentatge com les oportunitats per explorar diversos temes i augmentar les habilitats socials, el pensament crític i l'actitud empàtica. Aquesta formació facilita un intercanvi dinàmic de coneixements, on els participants poden col·laborar, compartir experiències i participar en la resolució creativa de problemes. A més, aquestes eines educatives proporcionen oportunitats inclusives per al creixement personal i permeten a persones de diversos orígens relacionar-se amb noves idees.

Per tant, el projecte Zoom Out conté tallers innovadors i eines pràctiques destinades a fomentar les competències socials i interculturals, així com el pensament crític des d'una perspectiva interseccional. La caixa d'eines inclou tant recursos tradicionals, com fulls de treball, eines modernes i materials en línia. També proporciona estratègies pedagògiques per ajudar els educadors a fomentar el pensament crític, creatiu i empàtic, alhora que promou un entorn d'aprenentatge inclusiu.

La caixa d'eines del projecte proporciona als educadors una àmplia gamma de mètodes i materials que són essencials en un enfocament individual de les diverses necessitats i estils d'aprenentatge dels infants. Aquests materials reflecteixen els principis de l'educació no formal, un enfocament pedagògic que se centra en estratègies flexibles i centrades en l'aprenentatge fora dels entorns tradicionals de l'aula. La caixa d'eines està dissenyada per proporcionar materials educatius innovadors i basats en

l'evidència que promouin la inclusió i la mentalitat oberta amb èmfasi en la interseccionalitat.

Aquesta completa caixa d'eines educatives conté components de: recursos audiovisuals, tasques literàries creatives, eines digitals d'expressió artística i activitats performatives.

Els recursos audiovisuals, com ara vídeos o continguts multimèdia interactius, ofereixen una forma dinàmica d'involucrar les criatures. Cada vegada és més difícil imaginar processos educatius contemporanis sense la integració de recursos audiovisuals diversos per la seva presència en la vida quotidiana de l'alumnat. Aquests materials permeten als infants explorar temes complexos en un format accessible i atractiu que fomenta una comprensió més profunda del contingut. D'altra banda, la integració d'aquestes eines en les pràctiques educatives pot estimular la curiositat dels infants i fomentar la seva participació activa. A més, l'eficàcia d'un procés docent no ve determinada únicament per l'ús de nombrosos recursos innovadors. L'aplicació estratègica de les eines audiovisuals és essencial en el procés d'ensenyament: els educadors han de tenir la competència per adherir-se als principis del seu ús adequat i eficaç. Això facilita la motivació dels infants per adoptar valors i actituds positives (Bušljeta 2013). Per tant, el projecte Zoom Out conté múltiples tallers per a professorat en actiu i estudiants universitaris de magisteri perquè puguin adquirir els coneixements necessaris. Els continguts que s'imparteixen a través de l'educació no formal són diversos i, sempre que sigui possible, s'adapten a les necessitats específiques dels participants (Młynarczyk-Sokołowska 2015).

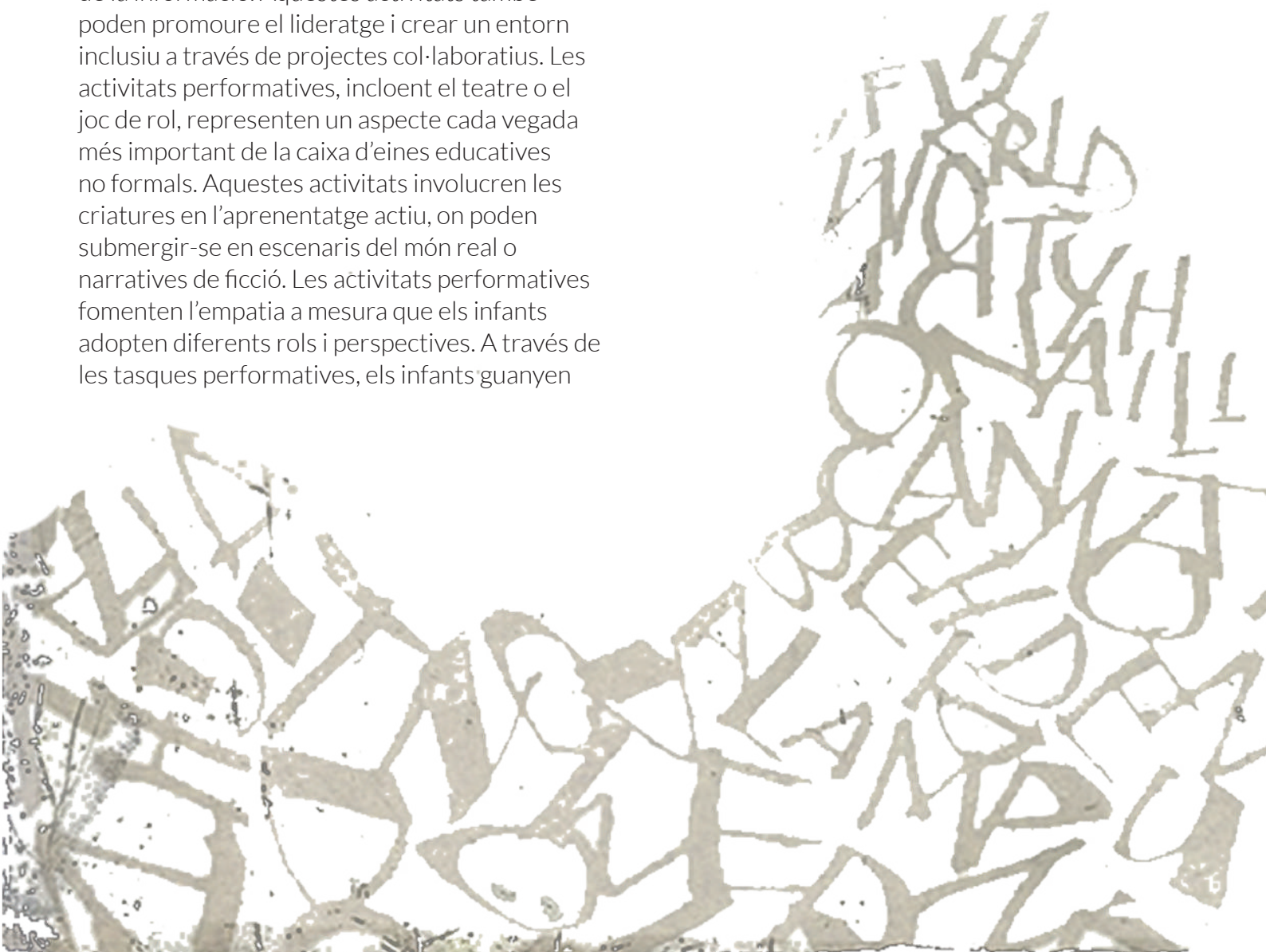
L'ús de mètodes no formals posa un fort èmfasi en l'adopció d'un enfocament individualitzat per a l'alumnat.

Les activitats literàries creatives, que inclouen la narració de contes i exercicis d'escriptura creativa, proporcionen als infants oportunitats per expressar-se i explorar la seva imaginació. Aquestes activitats afavoreixen el creixement emocional i cognitiu dels infants, a més d'augmentar les seves habilitats comunicatives. Comprometre's amb la literatura permet a les criatures connectar amb diferents perspectives.

Considerem que les activitats literàries creatives poden fomentar la reflexió crítica sobre qüestions socials, convertint-les en un recurs valuós per promoure el pensament crític i la consciència social. Els recursos artístics proporcionen una altra manera perquè l'alumnat participi de manera expressiva. Aquestes activitats fomenten la creativitat, la resolució de problemes i la col·laboració, habilitats que són crucials en una perspectiva interseccional. Creiem que crear i interpretar art permet als infants desenvolupar una apreciació més profunda de la diversitat cultural i l'expressió individual. A més, promoure la integració d'enfocaments interdisciplinaris a través de l'art crea oportunitats perquè els nens explorin i s'expressin. Les eines digitals consisteixen en podcasts, animacions i el potencial del xat GPT que permeten el desenvolupament de competències com habilitats lingüístiques, resolució de problemes, comunicació i gestió de la informació. Aquestes activitats també poden promoure el lideratge i crear un entorn incliusiu a través de projectes col·laboratius. Les activitats performatives, incloent el teatre o el joc de rol, representen un aspecte cada vegada més important de la caixa d'eines educatives no formals. Aquestes activitats involucren les criatures en l'aprenentatge actiu, on poden submergir-se en escenaris del món real o narratives de ficció. Les activitats performatives fomenten l'empatia a mesura que els infants adopten diferents rols i perspectives. A través de les tasques performatives, els infants guanyen

confiança a l'hora d'expressar-se, la qual cosa ajuda a desenvolupar la intel·ligència emocional i les habilitats interpersonals. A més, en l'educació no formal, el treball en grup és l'enfocament dominant. Les relacions entre els participants (inclòs el facilitador) es basen en principis d'associació, lliures de jerarquia i competència. Els èxits dels participants s'avaluen principalment mitjançant l'autoavaluació, amb criteris que poden establir col·laborativament tant les persones participants com la figura facilitadora (Młynarczyk-Sokołowska 2015).

Tots aquests recursos inclosos a la caixa d'eines de Zoom Out creen un enfocament multifacètic per aprendre des d'una perspectiva interseccional. Els infants poden comprometre's amb la creativitat, el pensament crític i la comprensió intercultural participant en activitats audiovisuals, literàries, artístiques, digitals o performatives.



BIBLIOGRAFIA

- Antoninis, Manos; April, Daniel et al. (2021) "Europa Central y Oriental: Inclusión y educación: Todos sin excepción", *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, pp. 20-21
- Bušljeta, Rona (2013). "Effective use of teaching and learning resources", *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 5(2).
- Carron, Gabriel; Carr-Hill, Roy A. (1991). *Non-formal education: information and planning issues*, Paris: International Institute for Educational Planning.
- ISCED (2011). *International Standard Classification of education ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- Młynarczuk-Sokołowska, Anna (2015). *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działalności polskich organizacji pozarządowych*. Białystok: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- O'Donnell Eisbach, Anne (2004). "Children's developing awareness of diversity in people's trains of thought". *Child Development*, 75(6), pp. 1694-1707.
- Simac, Julia; Marcus, Rachel; Harper, Caroline (2019). "Does non-formal education have lasting effects?". *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), pp. 706-724.
- Trempała, Edward (2011). "Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)". *Przegląd Pedagogiczny*, (1), pp. 95-104.

18

Explorar el món a través del teatre: mètodes per a l'educació inclusiva

Alicja Wiśniewska (Laboratorium Zmiany)

QUÈ ÉS EL MÈTODE DRAMÀTIC?

Com a barreja d'habilitats artístiques i educatives, **el teatre funciona com un mètode d'ensenyament que té com a objectiu el desenvolupament integral, holístic i harmoniós de la personalitat d'un individu**. El terme “drama” prové de la paraula grega “drao”, que es tradueix com actuar, intentar o fer. Segons Pankowska (1990), el teatre es fonamenta en una situació fictícia i imaginativa que sorgeix quan diversos individus presenten col·lectivament alguna cosa absent en el moment actual, utilitzant els seus cossos i veus com a mitjans d'expressió. L'enfocament principal del teatre és la individualitat i el caràcter distintiu de cada persona, així com desbloquejar i alimentar el seu potencial innat en el pensament, l'emoció i la imaginació. Les estructures i tècniques utilitzades dins del drama impliquen els participants d'una manera polifònica, estimulant totes les qualitats personals. **La idea central és que el compromís més ric amb el contingut educatiu es produeix a través d'experiències integradores** que no només estimulen la comprensió intel·lectual, sinó que també evoquen emocions i accions subjectives. Aquest enfocament eleva l'experiència a una base epistemològica per a la comprensió, un tret distintiu de l'educació basada en el drama (Gołębniaki Teusz 1999).

Gadamer (2004) articula que l'experiència posseeix una immediatesa particular que desafia qualsevol intent d'assignar-li un significat definitiu. Cada experiència es troba personalment, i el seu significat està arrelat en la unitat del jo, contenint així una connexió insubstituïble amb la totalitat de la pròpia vida única. El teatre aprofita l'expressió natural i espontània inherent a cada individu, així com les tendències humanes a imitar, empatitzar amb els altres i participar en escenaris lúdics. A més, mitjançant la fusió de les línies entre la ficció i la realitat en la interpretació d'obres literàries, el drama fomenta la creativitat i la visió artística.

Inspira als participants a participar en esforços innovadors i originals alhora que serveix com a representació simbòlica de la vida (Way 1967).

Més enllà del seu valor artístic i expressiu, el teatre també serveix com una poderosa eina per fomentar l'empatia i la comprensió de perspectives diverses. En assumir diferents rols i submergir-se en les experiències de personatges de ficció o històrics, els estudiants obtenen una visió de les realitats viscudes de persones de diferents orígens socials, culturals o històrics. Aquest compromís ajuda a reduir la bretxa entre un mateix i les altres persones, fomentant una connexió emocional i intel·lectual més profunda amb perspectives que d'altra manera podrien romandre distants.

El teatre serveix per entrellaçar la participació individual amb la capacitat de treballar de manera efectiva dins d'un grup, establint una plataforma crítica per a la comunicació interpersonal i l'intercanvi d'idees. El llenguatge actua com el mitjà a través del qual flueix aquest diàleg i comprensió. Com assenyala Jaspers (1968), els significats de les paraules representen els nostres conceptes i percepcions, que es relacionen amb l'existència d'objectes en el món. No obstant això, és a través de la creació de paraules que aquests conceptes i les seves realitats corresponents es tornen clars i diferenciats. A través del teatre, els infants perfeccionen i amplien les seves habilitats lingüístiques, participant en activitats que els requereixen nomenar, descriure, analitzar i avaluar diversos fenòmens socials, literaris o existencials. Aquest procés els permet arribar a les seves interpretacions úniques, donant vida eficaçment al significat del text (Gadamer 2004).

Un aspecte clau d'aquest enfocament és la promoció d'activitats lingüístiques que fomentin l'expressió lliure i creativa, animant els estudiants a explorar i articular els seus valors. El viatge de descobrir significats dins dels textos, integrar la imaginació personal amb les realitats externes,

comprendre les motivacions dels caràcters i revitalitzar el text es basa en el llenguatge com a fonament sensorial per a l'exploració intel·lectual. Aquests elements funcionen com a instruments per recordar, retenir, articular i millorar els coneixements i les emocions adquirides durant el compromís. Ricoeur (1981) va assenyalar que el llenguatge no és només un fonament ni un simple objecte; serveix com a mitjà i entorn a través del qual els individus s'estableixen i es revela el món.

En proporcionar oportunitats per a l'ús adepte i precís del llenguatge, el teatre manté la creença que la nostra experiència del món emergeix en gran mesura "de les profunditats del llenguatge"

(Gadamer 2004). Com a mètode pedagògic dissenyat per millorar la

comunicació lingüística, mostra l'eficàcia del llenguatge i promou l'exploració de tot el seu espectre de possibilitats, convidant els estudiants a:

1. Narrar les seves experiències passades o actuals.
2. Realitzar un raonament lògic estructurat.
3. Proporcionar informació, instruccions i aclariments,
4. Participar en debats i mediar en conflictes,
5. Aplicar estratègia, avaluar la situació actual i prendre decisions,
6. Negociar, facilitar la comunicació i treure conclusions.

L'objectiu general del mètode dramàtic és ajudar els individus a obtenir una comprensió més profunda d'ells mateixos i del món en què viuen. En presentar perspectives alternatives que desafien els seus punts de vista actuals, el drama fomenta el pensament reflexiu, millora l'autoconsciència, enriqueix les experiències emocionals i amplia les oportunitats educatives per incloure coneixements cognitius i emocionals derivats d'escenaris imaginats i situacions hipotètiques. Cada persona participant es compromet no només amb la realitat observable sinó també amb un model més ampli

d'accions i sentiments que es reconeix intuïtivament. Aquesta comprensió matisada de la veritat transcendeix el temps, connectant la nostra existència experiencial a un continu universal de coneixement. Un aspecte fonamental de l'ús del teatre com a mètode d'ensenyament és



l'enfocament en l'experiència. L'experiència és un component integral de la vida que sempre sorgeix de la percepció individual. La seva importància rau en la seva capacitat de mantenir el seu impacte fins que sigui alterat o fonamentalment rebutjat a causa de noves experiències. L'experiència encarna una obertura inherent a la novetat; no es limita a corregir conceptes erronis previs, sinó que necessita una validació contínua i, sense aquesta afirmació, es transforma en una cosa diferent (Gadamer 2004).

OBJECTIUS DEL TEATRE

Les activitats dramàtiques estan dissenyades per facilitar un creixement personal complet i consistent, adoptant diverses formes i estils atractius. Aquestes activitats han de centrar-se en l'assoliment d'objectius clau de desenvolupament. En centrar-se en aquests objectius de desenvolupament (expressió creativa, intel·ligència emocional, pensament crític, col·laboració, consciència cultural, foment de la confiança, resolució de problemes i habilitats de comunicació), les activitats dramàtiques no només faciliten el creixement individual, sinó que també preparen els participants per navegar per paisatges socials complexos de manera eficaç. Un dels objectius principals és fomentar el pensament creatiu i el comportament proactiu, animant les persones participants a explorar la seva imaginació, emocions i sensibilitats. En fomentar un entorn on el compromís emocional i la intuïció s'harmonitzen amb els processos intel·lectuals i analítics, el drama ajuda a les persones a enfortir la seva comprensió dels valors socials, ètics i estètics. A més, estableix les bases per apreciar diverses formes de diversitat, incloses les diferències culturals, socials i individuals, i anima les persones participants a avaluar i reconsiderar les seves experiències i tradicions personals. En exposar els individus a un ampli espectre de perspectives, el drama fomenta un entorn on s'escolten i valoren veus diverses. Aquest procés no només cultiva l'empatia i la comprensió, sinó que també desafia els participants a reflexionar sobre els seus propis biaixos i suposicions. Comprometre's amb diverses narratives en el drama enriqueix la consciència dels participants sobre les

complexitats socials i els permet navegar i honrar les diferències d'una manera més informada i respectuosa. Mitjançant la comprensió i la pràctica del drama, els individus poden desenvolupar una comprensió més profunda de si mateixos i del món que els envolta, el que condueix a una millor autoconsciència, una autoavaluació precisa i una major confiança en les seves capacitats.

Un aspecte vital del teatre és la millora de les habilitats expressives, particularment a través del llenguatge corporal, que facilita l'exploració i el desenvolupament d'idees i iniciatives personals. El drama també millora la comunicació interpersonal mitjançant la participació dels participants en processos de representació, on aprenen a utilitzar símbols lingüístics, visuals i espacials per transmetre significat. Aquests símbols serveixen com a eines d'expressió, permetent a les persones articular els seus pensaments i sentiments de manera més eficaç.

A més, comprometre's amb aquests símbols anima els participants a considerar com es crea i percep el significat de manera diferent en funció dels contextos culturals i individuals. A més, les experiències col·laboratives en projectes grupals cultiven un sentit de comunitat i consciència social. A mesura que les persones participants treballen juntes, comencen a comprendre la connexió entre la seva pròpia imatge i les seves percepcions dels altres, reconeixent que la comunicació juga un paper crucial en la configuració de les interaccions i relacions socials. El drama també proporciona informació sobre l'ús d'elements teatrals en diversos contextos educatius, estimulant respostes creatives a diversos estímuls. Les persones participants participen en anàlisis madures i crítiques a mesura que aprenen a avaluar el seu propi treball al costat dels seus companys, fomentant una cultura de retroalimentació constructiva i autoreflexió.



Aquest procés d'avaluació és crucial, ja que ajuda a les persones a reconèixer els punts forts i les àrees de millora, aprofundint els seus esforços en la creació de presentacions personals. A més, a mesura que les persones participants es submergeixen en diferents personatges i narratives, es troben amb diverses realitats que poden estar fora de les seves pròpies experiències. Aquesta exposició enriqueix el seu vocabulari, permetent-les articular idees i emocions complexes que reflecteixen aquestes diverses perspectives. El llenguatge adquirit a través de diàlegs, discussions i escenaris planificats no només millora la seva cultura lingüística general, sinó que també fomenta l'empatia i la comprensió de situacions i punts de vista que potser no havien considerat prèviament. El drama també proporciona als participants habilitats essencials per resoldre problemes, el que els permet abordar reptes i navegar pels conflictes a través de compromisos creatius. En oferir noves perspectives, el drama amplia el pensament dels participants, empenyent-los més enllà del seu coneixement i comprensió existents. A mesura que els individus exploren i diferencien emocions complexes dins d'un entorn de suport, estan millor equipats per reconèixer i comprometre's amb els sentiments positius mentre aborden els negatius.

Aquest procés estableix les bases per a una autèntica autopresentació, ja que les persones participants formen part del joc de rols i l'exploració del personatge, el que els anima a connectar amb les seves pròpies necessitats espirituals i psicològiques en un entorn de suport. La naturalesa col·laborativa del drama permet a les persones experimentar amb diferents facetes de la seva identitat, el que porta a una major autoacceptació i una comprensió més profunda de les seves narratives personals.

A més, s'emfatitza el desenvolupament tant del professorat com de l'alumnat a través de descobriments compartits que fomenten l'aprenentatge mutu. En aquesta dinàmica, el propòsit del drama serveix com a força

orientadora, alineant els objectius del professor amb l'estructura general de les sessions. Aquesta alineació garanteix que l'exploració de la identitat personal sigui integral en el procés d'aprenentatge.

La flexibilitat en l'enfocament permet l'adaptació de les lliçons a mesura que es desenvolupen, incorporant les aportacions i idees dels estudiants alhora que es pretén assolir els objectius establerts de manera coherent. En participar en aquest procés fluid i interactiu, les persones participants estan capacitades per expressar-se de manera més autèntica, cultivant una experiència més rica que transcendeixi els límits educatius tradicionals (Gołębniak i Teusz 1999).

TÈCNIQUES DRAMÀTIQUES: APROXIMACIÓ AL COMPROMÍS

L'assoliment d'objectius específics dins del drama implica una multitud de tècniques i mètodes diversos. La selecció d'un o diversos enfocaments s'ha de guiar per la comprensió del propòsit previst i els possibles resultats que aquests mètodes poden aconseguir. En el nucli del drama es troba el concepte de rol. "Interpretar un paper" implica submergir-se en escenaris imaginatius, explorar el que significa encarnar un personatge en particular. Com assenyalava B. Way (1967), aquest aprenentatge experiencial s'ha reconegut durant molt de temps en entorns educatius com a essencial per al creixement personal i cultural. No obstant això, el drama permet únicament que les persones participants es comprometin completament d'una manera que poques altres activitats poden replicar. Comprometre's amb un personatge significa no només retratar-lo, sinó convertir-se realment en ell, sentir i actuar com ho faria. Aquesta identificació sorgeix d'imaginar-se a un mateix en les circumstàncies del personatge, el que porta a una profunda comprensió de la pròpia identitat i la naturalesa dels altres. **Habitar un rol engloba tres nivells de significat: el nivell personal es basa en les pròpies experiències del participant, com ara sentir dolor com a**

individu. El nivell fictici sorgeix de contextos hipotètics, com el patiment com a pacient en un hospital durant una guerra. El nivell simbòlic generalitza aquesta experiència, il·lustrant la naturalesa universal del sofriment humà.

Per participar de manera efectiva en un rol, les persones participants han de comprometre's fermament, establint relacions adequades amb els altres, fomentant la motivació personal i emprant un llenguatge i comportaments apropiats. Cada funció convida a explorar tant els trets externs com els impulsors interns. Aquesta simulació d'escenaris del món real proporciona una plataforma per experimentar amb nous comportaments, rang d'emocions i motivacions darrere de les decisions. Els facilitadors preparen els participants aclarint els significats dels rols i animant els observadors a participar de manera reflexiva. El diàleg juga un paper definitori en el drama, encarnant l'experiència de "estar en el paper". A través de la conversa, sorgeixen discussions que sovint impliquen conflictes, ja siguin ideològics, persuasius o basats en sistemes de creences. Aquests conflictes poden sorgir de manera oberta o subtil, derivats d'influències externes o emocions internes. Fomentar el diàleg en parelles, grups petits o escenaris d'aula més grans també és una pràctica lingüística valuosa, que afina la capacitat de navegar per la relació entre les accions i el llenguatge.

La tècnica de l'entrevista condueix diàlegs estructurats entre individus o grups, on els participants podrien romandre "en el paper" o sortir d'ell. Aquesta distinció pot influir considerablement en el to i els resultats de la conversa. La pantomima és una altra tècnica expressiva que es basa en el llenguatge corporal, els gestos i els moviments, sovint amb objectes imaginaris. S'anima als participants a actuar espontàniament, i els instructors se centren en la profunditat emocional i la qualitat intel·lectual que sorgeixen d'aquestes expressions en lloc d'esforçar-se per la precisió tècnica. El professorat pot iniciar exercicis de pantomima o observar des del marge.

La improvisació es basa en la creació espontània, permetent a les persones participants

desenvolupar diàlegs i accions en temps real. Aquesta forma pot existir únicament en el diàleg o incorporar l'acció física utilitzant accessoris o mímica. La claredat i l'expressivitat són vitals, amb elements clau destacats durant la representació. La dinàmica de grup pot variar àmpliament, incloent-hi el treball en parelles, equips més grans o la participació a tota la classe. Després d'una sessió d'improvisació, els professors poden facilitar la reflexió a través de preguntes guiades per extreure idees de l'experiència. A diferència del treball d'improvisació lliure, les escenes improvisades segueixen un enfocament sistemàtic, delineant fases en la narració: introducció, clímax i resolució.

Les representacions improvisades poden basar-se en textos narratius o literaris proporcionats per l'instructor, oferint diverses maneres perquè l'alumnat participi en activitats dramàtiques. Per exemple, poden reinterpretar l'inici d'un llibre, alterar el seu final o fusionar personatges de diferents històries per crear noves narratives. Aquest enfocament fomenta la creativitat i el pensament analític, animant els estudiants a explorar les motivacions dels personatges i les connexions temàtiques entre els textos. A més, els mètodes basats en el drama permeten exercicis adaptats als personatges literaris que s'estudien, permetent als estudiants entrar en els seus rols i experimentar les seves emocions, dilemes i perspectives de primera mà. El personal docent pot assumir un paper observacional, aportant ocasionalment comentaris per enriquir l'experiència d'aprenentatge. Les avaluacions reflexives serveixen per millorar les actuacions posteriors.

La posada en escena dramàtica s'inclina cap a una forma teatral, establint una clara distinció entre actors i públic. No obstant això, també pot difuminar aquesta línia mitjançant la participació directa dels espectadors. La participació en la posada en escena abasta assajos i exercicis construïts al voltant d'un guió específic, que permet a l'alumnat col·laborar sota la guia d'un líder. Els grups experimenten amb diverses interpretacions, creant escenes, desenvolupant personatges, dissenyant vestuari i planificant

coreografies i escenaris (Gołębniak i Teusz 1999).

A més, diverses activitats de la caixa d'eines, desenvolupades com a part del projecte Zoom Out, incorporen metodologies basades en el drama. La caixa d'eines inclou exercicis que presenten elements dramàtics, com ara jocs de rol que encoratgen els participants a participar en l'expressió creativa i el pensament crític. Fins i tot les activitats que inicialment no impliquen dramatisme, com ara debats, discussions reflexives o escriptura creativa, es poden adaptar per incorporar elements dramàtics, fent que l'aprenentatge sigui més immersiu i participatiu.

En general, **el teatre no només millora el pensament crític, sinó que també desperta la passió per la literatura**, fent-la més atractiva i rellevant per als estudiants. Mitjançant l'aplicació d'aquestes tècniques, els educadors poden crear un entorn d'aprenentatge dinàmic que animi l'alumnat a pensar críticament i desenvolupar un interès permanent per la lectura i la interpretació de la literatura.



BIBLIOGRAFIA

Gadamer, Hans-Georg (2004). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gołębniak, Bogusława Dorota; Teusz, Grażyna (1999). *Edukacja poprzez język*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Jaspers, Karl (1968). *Filosofía de la existencia*. Barcelona: Aguilar.

Jaspers, Karl (1959). *Razón y existencia*. Cinco lecciones. Buenos Aires: Editorial Nova.

Pankowska, Krystyna (1990). *Drama – zabawa – myślenie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury.

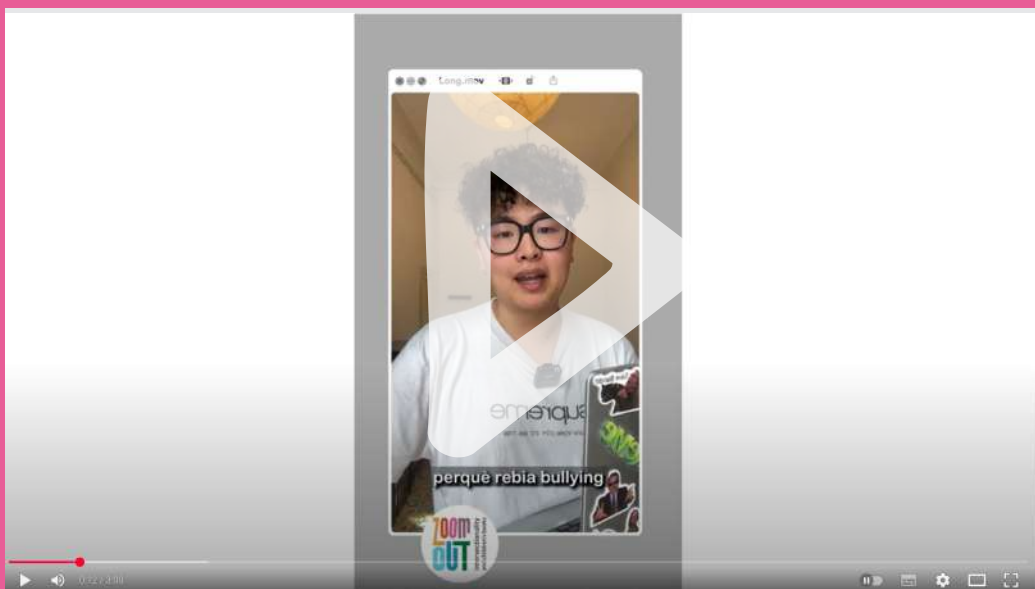
Ricoeur, Paul (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Way, Brian (1967). *Development through Drama*. London: Longman.

LA TRUNCBULL SURT DISPARADA PER LA FINESTRA: LES EXPERIÈNCIES DE LES ESCOLES

S'ha acabat això de tractar l'alumnat amb humiliacions, agressions i l'amenaça de tancar-los a un armari ple de punxes. La Matilda, amb el poder de la seva ment, escriurà a la pissarra les paraules que faran tremolar la Senyoreta Trunchbull, qui, espantada, sortirà corrents. I amb ella, tot el temps de por i opressió a l'escola surt disparat per la finestra. Comença una etapa on els infants poden aprendre no només els continguts, sinó també els valors que els ajudaran a créixer en un espai de respecte, seguretat i llibertat.

Aquest bloc dona pas a les escoles participants en el projecte, que comparteixen les seves experiències de treball amb la literatura infantil i les desigualtats. Cada una d'elles, des de la seva perspectiva i metodologia, aporta una visió única sobre com afronten el repte de transformar les aules en espais de justícia, comprensió i canvi social.



<https://www.youtube.com/watch?v=gvAKhY1dHOI>

**ESCANEA EL CODI QR
PER VEURE EL VÍDEO**



19

Veure el món a través de diferents lents

Mireia Escobar Pérez i Ana García García (La Sínia)

La creació d'un nou centre educatiu a la ciutat de Vic va sorgir arran de la necessitat d'inclusió dels infants barri del Remei al CEIP Montseny a inicis del segle XXI. Geogràficament, el barri del Montseny sempre ha quedat desplaçat de la resta de la ciutat, ja que, està ubicat a l'altra banda de la via del tren. Tot i soterrar la via del tren, el barri del Montseny queda a l'altra banda de la ronda que es va construir.

Un cop finalitzades les obres dels nous edificis, durant el mes de juliol de 2007, es va fer el trasllat del CEIP Montseny a l'edifici nou del CEIP de Vic. Així doncs, el curs 2007- 2008 es va fusionar el CEIP de Vic amb el CEIP Montseny esdevenint l'Escola La Sínia.

L'Escola La Sínia de Vic és un centre de titularitat pública categoritzat com a Centre de Màxima Complexitat. Aquesta complexitat és definida pel percentatge d'alumnat que presenta Necessitats Educatives de Suport Educatiu (NESE) i/o Necessitats Educatives Especials (NEE). Des que l'escola va ser creada l'any 2008, aquest percentatge d'alumnat ha anat oscil·lant entre el 70% i el 80%, majoritàriament, per dificultats socioeconòmiques a la família.

El 72% de l'alumnat prové de famílies d'origen estranger no comunitari, principalment de països de l'Àfrica subsahariana, l'Índia i el Marroc. Gràcies a la diversitat d'orígens, l'escola acull actualment 22 llengües diferents. Per aquest motiu, els principals eixos de desigualtat que detectem són el racisme/xenofòbia, la desigualtat de gènere, el classisme i la diversitat funcional, a més de la diversitat inherent a cada individu com a persona única al món.

Com a escola inclusiva que vol situar l'infant al centre del procés d'aprenentatge, sempre hem intentat tractar tot l'alumnat per igual, sense fer distincions per gènere, cultura, creences o altres factors. **Tanmateix, després de rebre formació i participar en el**

projecte Zoom Out, vam adonar-nos que en la pràctica diària passàvem per alt molts dels eixos de desigualtat social que viuen els nostres alumnes. És a dir, el 100% del professorat de l'escola va néixer a Catalunya, té el català com a llengua materna, no presenta discapacitats físiques o intel·lectuals evidents, és blanc i té una feina estable... Tot i que també som travessats pels eixos de desigualtat, sovint no érem conscients de la nostra posició de privilegi respecte a aquells que ens envolten. Això fa que no visquem la societat amb la mateixa mirada que molts dels nostres alumnes i famílies, i sovint donem per fet aquests privilegis.

Gràcies a la formació, l'equip del centre està fent un canvi de mirada envers l'alumnat i les famílies per tal d'atendre l'alumnat amb aquesta mirada interseccional que ens mancava. Després de dos anys de participar en el projecte, hem pogut arribar a la conclusió que, malgrat s'ha fet molta feina, encara queda molta feina per fer i per



aconseguir eliminar els nostres propis prejudicis.

Necessitem desconstruir-nos per poder reconstruir-nos amb la comprensió que el món es viu des de moltes mirades diferents, i que, tot i que gaudim de molts privilegis, les persones del nostre entorn poden viure des d'una posició d'opressió. També hem de tenir en compte la importància del context. Segons el context, una situació pot ser viscuda com un desavantatge si es troba en una

posició de desigualtat respecte a un eix o paràmetre establert.

Tanmateix, el mateix fet, en un altre context, pot esdevenir un avantatge.

Un dels objectius clau pel que fa a la literatura infantil a La Sínia és fomentar l'interès dels infants pels llibres i la lectura, tant com a font d'informació com pel simple plaer de llegir.

Per això, les biblioteques específiques de cada cicle tenen més importància que l'espai compartit de biblioteca general, amb la intenció de fer-les més accessibles als infants. Els materials de cada biblioteca estan adaptats a la seva edat, enriquits i enfocats als interessos dels infants segons la seva etapa i les temàtiques que els agraden.

A l'escola, fins i tot abans de començar la formació en

literatura infantil amb perspectiva interseccional, ja treballàvem perquè la literatura llegida reflectís la diversitat cultural i de gènere de la nostra comunitat educativa. Els llibres seleccionats incloïen veus de diferents orígens culturals i geogràfics, amb l'objectiu de promoure una representació equitativa i donar visibilitat a històries sovint marginades.

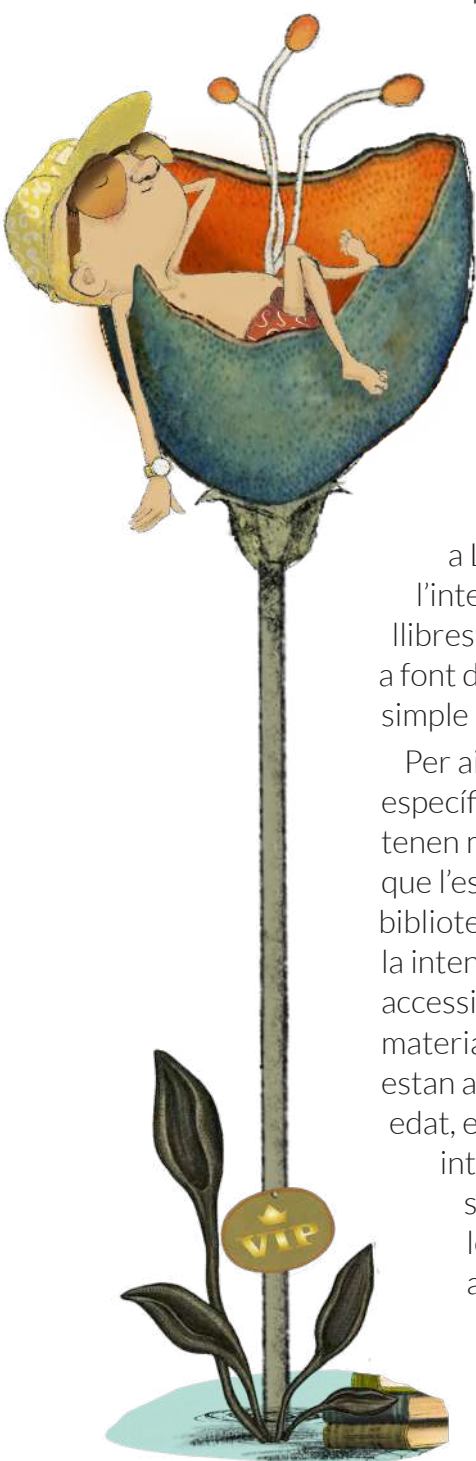
Aquesta mirada ens permetia tractar temes com la igualtat de gènere i la inclusió, fomentant diàlegs enriquidors entre l'alumnat. L'objectiu no era només ampliar horitzons, sinó també reconèixer i valorar la pluralitat present a les aules. Ara bé, no va ser fins que vam començar els tallers amb el professorat que vam abraçar realment una perspectiva interseccional, tenint en compte diversos eixos de desigualtat més enllà de la diversitat cultural i de gènere.

Amb els tallers realitzats amb els infants, hem observat que han pres consciència d'una realitat significativa: molts no se senten adequadament representats en les històries que llegeixen. Aquest descobriment ha generat un espai de reflexió col·lectiva, on els infants han expressat la necessitat de trobar històries que reflecteixin millor les seves pròpies experiències i identitats.

Aquesta nova consciència ha estat enriquidora i ens encoratja a repensar les eines i materials literaris que oferim als alumnes.

La col·lecció d'aquestes biblioteques inclou diversos gèneres literaris i reflecteix la diversitat lingüística de l'escola. Estan equipades amb històries i llibres en català, castellà, anglès i en llengües d'origen de l'alumnat, com l'àrab, l'egipci, el xinès mandarí, el bengalí, l'urdú, el ioruba, l'igbo, l'hindi, l'akan (twi), entre d'altres. Els llibres en llengües no curriculars són donacions que fan les famílies a l'escola, ja que volem que l'alumnat se senti representat. Per aquest motiu, quan viatgen als seus països d'origen, sovint ens porten llibres escrits en la seva llengua materna. A més, organitzem visites de famílies perquè puguin explicar contes en la seva llengua i després traduir-los a alguna de les llengües curriculars, perquè tothom pugui gaudir de la història i aprendre sobre la llengua i la cultura d'altres països del món.

La literatura infantil té un gran potencial per



combatre les desigualtats a l'escola, ja que pot esdevenir una eina poderosa per visibilitzar la diversitat i promoure la inclusió. Mitjançant històries i contes es poden mostrar identitats, cultures, realitats familiars i experiències diverses, sovint poc representades en els materials tradicionals. Això permet als infants veure's reflectits i reconeguts, reforçant la seva autoestima, i alhora ajuda els altres a entendre i respectar perspectives diverses.

A més, la literatura infantil facilita el diàleg sobre temes com el racisme, el sexisme, el classisme i altres eixos de desigualtat, creant espais de reflexió col·lectiva. Quan es fa una selecció conscient i inclusiva de la col·lecció literària amb una mirada interseccional, no només s'enriqueix l'aprenentatge, sinó que també es contribueix a desmuntar prejudicis i fomentar valors com l'empatia i la igualtat.

En definitiva, la literatura infantil, si s'aborda amb una perspectiva crítica i transformadora, pot esdevenir una eina clau per educar en la diversitat i construir un entorn escolar més just i inclusiu.



20

Un espai segur per tractar temes difícils

Natalia Kurlanc-Kościelna i Agnieszka Szarek (KNSP Biadacz)

Komplementarna Niepubliczna Szkoła Podstawowa (KNSP) és una escola privada que es va establir el 2018 i s'ha convertit ràpidament en una part vital de la comunitat local a la regió d'Opolskie. Es troba al tranquil poble de Biadacz, al municipi de Kluczbork. L'escola és coneguda per la seva formació personalitzada i el seu fort rendiment acadèmic. Té vuit classes, cadascuna dissenyada per proporcionar un entorn d'aprenentatge de suport. Amb una baixa proporció d'estudiants per docent, l'alumnat rep l'atenció individual que necessita per tenir èxit tant acadèmicament com personalment. L'escola es troba a prop de la ciutat de Kluczbork, de manera que és fàcilment accessible per a les famílies dels voltants. L'entorn rural ofereix un entorn d'aprenentatge tranquil, lliure de distraccions urbanes i a prop dels serveis de la ciutat. Els estudiants provenen de diversos llocs de la comarca, i alguns recorren fins a 30 quilòmetres per assistir-hi. L'escola valora la inclusió, la curiositat i l'excel·lència acadèmica. Segueix un enfocament basat en Montessori, que posa l'accent en l'aprenentatge pràctic i autodirigit i en el pensament crític. També integra els valors catòlics, promovent un marc moral i ètic basat en la fe, la compassió i el servei a la comunitat. L'escola té com a objectiu ajudar els estudiants a assolir el seu màxim potencial i convertir-se en persones segures i equilibrades, disposades a contribuir positivament a la societat. Mitjançant la integració d'enfocaments pedagògics innovadors i un marc de desenvolupament holístic, la institució prepara l'alumnat per convertir-se en membres respectuosos i compassius de la comunitat global.

d'Asperger i discapacitats intel·lectuals, així com diferències d'edat, gènere i religió. Comprendre i abordar aquestes disparitats és essencial per garantir que tot l'alumnat tingui l'oportunitat de tenir èxit.

Les criatures amb discapacitats com l'autisme, la síndrome d'Asperger i d'altres discapacitats intel·lectuals s'enfronten a reptes únics que poden afectar la seva experiència escolar diària:

- Els estudiants amb autisme o síndrome d'Asperger de vegades lluiten amb les interaccions socials, la qual cosa dificulta la formació d'amistats i la participació amb els companys i companyes. Això pot provocar sentiments d'aïllament i exclusió.
- Les discapacitats intel·lectuals sovint donen lloc a dificultats d'aprenentatge que requereixen mètodes d'ensenyament especialitzats. Aquests alumnes solen necessitar més temps per captar conceptes i els ajuda rebre una atenció més individualitzada.
- Molts alumnes amb autisme o síndrome d'Asperger són sensibles a estímuls sensorials com sorolls forts i llums brillants, la qual cosa fa que els entorns escolars típics siguin aclaparadors i estressants.
- L'alumnat amb aquestes discapacitats sovint també té dificultats per gestionar l'estrès, l'ansietat o la frustració, afectant el seu comportament i les interaccions amb els altres.

A més de les discapacitats, les desigualtats

DESIGUALTATS A LA NOSTRA ESCOLA

La nostra comunitat escolar es dedica a fomentar un entorn inclusiu i de suport per a tot l'alumnat. No obstant això, persisteixen diverses desigualtats que afecten la vida quotidiana dels infants. Aquestes desigualtats inclouen discapacitats com l'autisme, la síndrome



relacionades amb l'edat, el gènere i la religió també afecten la vida quotidiana de l'alumnat:

- Alumnes de diferents edats s'enfronten a reptes en matèria de maduresa, habilitats socials i preparació acadèmica. L'alumnat més jove de vegades té dificultats per mantenir-se al dia amb l'alumnat més gran, la qual cosa porta a sentiments d'insuficiència o exclusió. Els reptes anteriors són especialment visibles en grups mixtos mentre es fan tallers (per exemple, tallers de Nadal, tallers del Dia de la Terra).
- Els estereotips i els biaixos basats en el gènere poden afectar en algun moment l'autoestima, la participació en les activitats i el rendiment acadèmic dels estudiants. Les nenes i els nens s'enfronten a expectatives diferents, limitant les seves oportunitats i el seu creixement.
- Els estudiants de diversos orígens religiosos experimenten dificultats per trobar l'acceptació i la comprensió dels seus iguals i el professorat. Això pot provocar sentiments d'aïllament i incomoditat a l'hora d'expressar les seves creences. La majoria de l'alumnat de la nostra escola és catòlic, només uns pocs infants, principalment procedents d'Ucraïna, tindrien creences diferents.

l'ABORDATGE DE LES DESIGUALTATS A LA NOSTRA ESCOLA

Per donar suport a tot l'alumnat i fer front a aquestes desigualtats, la nostra escola ha posat en marxa diverses iniciatives:

- **Proporcionar al professorat formació per donar suport a l'alumnat amb discapacitat, així com fomentar un entorn inclusiu per a tots els infants, ajuda a crear una cultura escolar més comprensiva i acollidora.** També es realitzen reunions amb professorat i famílies per establir el millor entorn possible per a l'alumnat amb dificultats.
- El desenvolupament de plans d'educació personalitzats per a persones amb discapacitat garanteix que rebin el suport i els recursos

necessaris per tenir èxit acadèmic. El professorat acompanyant està present en les tasques més desafidores per a l'alumnat.

- Promoure les tutories i el companyonia ajuda l'alumnat a construir relacions significatives i a sentir-se més connectat amb la comunitat escolar. L'escola imparteix tallers periòdics amb psicòleg escolar i orientador escolar per afavorir les bones relacions entre l'alumnat i el professorat.
- La creació d'entorns sensorials, com ara racons tranquils i habitacions sensorials, ofereix a l'alumnat un espai segur i tranquil on refugiar-se quan se senti aclaparat.
- Organitzar activitats inclusives i accessibles que promoguin un sentit de pertinença i comunitat entre tots els infants, independentment de la seva edat, sexe o religió. En el passat, la nostra escola ha participat en les següents activitats
 - Dia de les llengües estrangeres: dies en què els estudiants mostren tradicions, música i cuina dels seus orígens o del país que han triat. Els estudiants conviden a qüestions que parlen sobre els seus països i la seva cultura. Aquests esdeveniments celebren la diversitat i creen un espai per a l'aprenentatge mutu i el respecte.
 - Reptes en equip: a la nostra escola s'organitzen amb bastant freqüència activitats com la cerca del tresor, els escape-rooms o els jocs de resolució de problemes. Aquestes activitats fomenten la col·laboració i el treball en equip entre diversos grups. Els reptes s'adapten a totes les capacitats.
 - Jornada esportiva: tots els estudiants estan inclosos en els esports populars, independentment de les seves capacitats. És una manera divertida de fomentar el treball en equip i l'aptitud física.
 - Projectes comunitaris: els estudiants participen en diferents activitats de voluntariat, com la neteja d'un parc local el Dia de la Terra, la creació de paquets d'atenció per Nadal per a persones grans



o paquets amb menjar per a refugis d'animals. Treballar per una causa compartida enforteix els llaços i inculca un sentit de propòsit.

EL PAPER DE LA LITERATURA INFANTIL A L'ESCOLA

La literatura infantil té un paper crucial en l'enfocament educatiu de la nostra escola. A més de la lectura obligatòria inclosa en el pla d'estudis, el nostre professorat selecciona acuradament els llibres que aborden les desigualtats específiques rellevants per a cada classe. Com que som una escola petita amb un ambient familiar i molt unit, coneixem bé el nostre alumnat i podem adaptar les opcions de llibres a les seves necessitats i experiències.

Els llibres es llegeixen juntament a classe, fomentant el debat i la reflexió. Addicionalment, els infants tenen sessions dedicades a la "lectura silenciosa" un cop a la setmana, on poden triar els llibres que els interessin. La nostra biblioteca escolar és de fàcil accés per a tothom: els llibres es col·loquen a les prestatgeries del passadís perquè els estudiants puguin accedir a ells en qualsevol moment. Això fomenta la lectura com a part natural de la seva rutina diària i els permet explorar diferents perspectives a través de la literatura.

EL POTENCIAL DE LA LITERATURA INFANTIL PER ABORDAR LES DESIGUALTATS

La literatura infantil té el poder de promoure l'empatia, la comprensió i la inclusió. Permet a l'alumnat veure el món des de diferents perspectives i reconèixer els reptes als quals s'enfronten altres persones. A la nostra escola, la literatura és especialment útil per abordar les desigualtats relacionades amb les discapacitats, les diferències culturals, el gènere i l'aparença física.

Els llibres amb diversos personatges i històries ajuden els estudiants a entendre que tothom és únic i valuós. També desafien estereotips i

concepcions errònies, fomentant el respecte i l'acceptació. En llegir sobre personatges que experimenten discriminació o dificultats socials, els infants poden relacionar-se amb aquestes lluites, reflexionar sobre les seves pròpies actituds i desenvolupar comportaments més inclusius. La literatura ofereix un espai segur per debatre temes difícils, ajudant els estudiants a expressar els seus pensaments i emocions.

ABORDAR LES DESIGUALTATS A TRAVÉS DE WONDER

Un dels llibres que utilitzem per abordar les desigualtats és *Wonder* de R.J. Palacio. Aquesta novel·la explica la història de l'Auggie, un nen amb una diferència facial que s'enfronta a l'assetjament i l'exclusió a l'escola. El llibre és una eina poderosa per ensenyar l'empatia i l'amabilitat.

A través del viatge d'Auggie, aprenen sobre els reptes que enfronten els infants amb discapacitats visibles i la importància de tractar les altres persones amb respecte. La novel·la també destaca diferents perspectives, mostrant com la família, les amistats i fins i tot les companyes i companys de classe d'Auggie lluiten amb els seus propis sentiments i prejudicis. Això anima l'alumnat a pensar en les seves pròpies accions i en com poden contribuir a un entorn més inclusiu.

Després de llegir *Wonder*, els nostres alumnes participen en debats sobre l'acceptació, l'amabilitat i com poden donar suport als seus companys que poden sentir-se diferents o exclosos. El llibre ajuda a crear un diàleg obert sobre l'assetjament escolar, la pressió social i l'impacte dels petits actes d'amabilitat.

En integrar llibres com *Wonder* al nostre currículum, ens assurem que l'alumnat no només aprengui sobre les desigualtats, sinó que també desenvolupi la intel·ligència emocional necessària per crear una comunitat escolar més inclusiva i solidària.

BIBLIOGRAFIA

Palacio, Raquel J. (2012). *Wonder*. Barcelona: Edicions La Campana.

21

Captar significats i matisos més profunds en els llibres infantils

Bernarda Klarić, Daniela Crnković, Marina Fistanić i Simona Jurjević (Škola Josip Pupapic)

La nostra escola està situada en un àmbit urbà, però també inclou alumnes de diferents àmbits socioeconòmics, la qual cosa crea un context específic en el qual hi ha diversos tipus de desigualtats. Alguns dels nostres estudiants provenen de grups marginats, incloent famílies de baixos ingressos, comunitats ètniques minoritàries i persones migrants. Tot i que no hi ha gaire alumnat d'aquest tipus a la nostra escola, aquestes desigualtats es manifesten en l'accés a l'educació, els recursos materials i el suport a l'aprenentatge. La desigualtat també es reflecteix en les barreres lingüístiques per als infants la llengua materna dels quals no és la llengua d'ensenyament. A més, les diferències de gènere i els estereotips sobre les capacitats i els interessos de l'alumnat de vegades afecten el seu èxit i la seva participació en determinades activitats.

Parlar de temes com la desigualtat, la pobresa, la discriminació i la tolerància amb els infants a l'escola és extremadament important per diversos motius:

- Desenvolupar l'empatia: l'alumnat aprèn a comprendre i empatitzar amb les situacions d'altres persones. Això els ajuda a ser més sensibles i atents a les persones que els envolten.
- Reduir els prejudicis: parlar de discriminació i desigualtat ajuda els infants a reconèixer i rebutjar els prejudicis que puguin tenir cap a altres persones a causa de les seves diferències.
- Promoure la tolerància: aprendre sobre la tolerància ajuda els infants a acceptar i respectar les diferències, ja sigui de cultura, religió, raça o qualsevol altra característica.
- Desenvolupar el pensament crític: les discussions sobre aquests temes animen els infants a pensar i analitzar els problemes socials, el que contribueix al seu pensament crític i a la seva capacitat de prendre decisions

informades.

- Preparar-se per al futur: la comprensió d'aquests temes prepara els infants per a la vida en un món divers i globalitzat, on es trobaran amb persones de diferents orígens i amb diferents experiències.
- Empoderar l'alumnat: quan els infants entenen les injustícies socials, poden sentir-se empoderats per actuar en contra d'elles, ja sigui a través del voluntariat, l'activisme o simplement a través de les interaccions quotidianes.

És important destacar que les escoles són llocs importants des dels quals es pot impulsar una transformació. El professorat és un nexe important en la sensibilització i el canvi de patrons que perjudiquen a tothom, tant a les nenes com als nens (Srednja.hr, s.d.).

Per tal de reduir l'impacte de la desigualtat, desenvolupem pràctiques inclusives que inclouen un enfocament individualitzat de l'aprenentatge, suport addicional a través d'activitats complementàries i col·laboració amb les famílies. Organitzem tallers orientats al desenvolupament d'habilitats interculturals i a la sensibilització de l'alumnat en matèria d'igualtat. El professorat participa regularment en el desenvolupament professional relacionat amb la pedagogia inclusiva. També treballem per enfortir el respecte comunitari i mutu en l'alumnat a través d'activitats extraescolars.

Entre les desigualtats significatives que afecten els alumnes de l'Escola Primària "Josip



Pupazic” hi ha factors emocionals i psicològics, especialment en relació amb la salut mental. La institució no disposa d'un nombre adequat de professionals per ajudar els infants que requereixen suport per abordar els reptes emocionals o psicològics. En conseqüència, aquest alumnat sovint experimenta un estrès considerable i una disminució del seu rendiment acadèmic. A més, els casos excepcionals d'assetjament entre iguals interrompen el funcionament harmoniós de l'entorn escolar.

Garantir la igualtat d'oportunitats educatives per a l'alumnat amb necessitats especials és difícil a causa de la limitació de recursos i personal. Les disparitats econòmiques també són evidents, ja que l'alumnat d'orígens més acomodats tendeixen a dominar els seus grups d'iguals. Tot i que el personal escolar s'esforça per ser accessible al seu alumnat, dins de les classes comunitàries

s'implementen programes preventius contra l'assetjament escolar com “l'Alfabet de la Prevenció”. Aquest programa ofereix activitats preventives estructurades tant per a l'alumnat com per a les famílies, destinades a fomentar les habilitats socials i les relacions interpersonals. L'Alfabet de la Prevenció fomenta el desenvolupament de l'autoestima i

una autoimatge positiva, el desenvolupament d'habilitats socials col·laboratives i el desenvolupament d'habilitats de resolució de conflictes no violents (Os-ilribar-labin.skole.hr, s.d.).

A nivell institucional, la iniciativa de prevenció de l'assetjament escolar d'UNICEF i Lions Quest - Skills for Adolescence —dissenyada per ajudar els estudiants a cultivar les habilitats socials i la intel·ligència emocional— també s'executen amb el suport de l'UNODC i el Ministeri de Ciència i Educació. El programa es troba entre els sis programes d'aprenentatge socioemocional

avaluats científicament amb més èxit del món i està dirigit a alumnat de 10 a 14 anys (Azoo.hr, s.d.).

L'escola implementa diversos programes i iniciatives educatives destinades a millorar la comprensió dels conceptes d'igualtat i justícia social, i activitats i tallers que integren la literatura amb les discussions sobre la desigualtat, ajudant els estudiants a connectar temes literaris amb qüestions del món real. La literatura s'utilitza com a lent per explorar reptes socials més amplis, com ara les disparitats econòmiques, les diferències religioses i la justícia social. El professorat juga un paper clau en aquestes converses, utilitzant la literatura i altres eines educatives per apropar aquests temes importants als infants d'una manera comprensible i rellevant per a la seva edat.

Al projecte Erasmus+ Zoom Out participem directament amb altres institucions europees en el desenvolupament d'enfocaments pedagògics contemporanis que aborden els temes d'igualtat i no discriminació en l'educació.

LITERATURA INFANTIL

La lectura és un dels requisits fonamentals de la competència cultural; es creu que és l'única cosa que pot alliberar una persona de l'estretor de mentalitat, la ignorància i els prejudicis, alliberar-la de la por a les diferències històriques i culturals i permetre-li aprendre sobre la humanitat que és comuna a tots (Enciklopedija.hr, s.d.).

La literatura infantil no només educa un infant, sinó que també el modela. A través de la lectura, una criatura aprèn, explora, es diverteix, enriqueix el seu món interior i adquireix noves experiències. Des de llibres d'imatges senzills i basats en objectes fins a poemes estructurats i novel·les per al públic jove, la literatura infantil es presenta en moltes formes, estils i temes, per al plaer de les persones lectores de totes les edats (NasaMalaknjiznica.hr, s.d.).

La literatura infantil ocupa un lloc important en l'educació del nostre alumnat, perquè no només fomenta l'amor per la lectura, sinó que també serveix com a eina per desenvolupar



l'empatia, el pensament crític i la comprensió de la diversitat.

El professorat de la nostra escola utilitza la literatura infantil a les seves classes per estimular els debats sobre temes socials importants, com les desigualtats, la tolerància i els drets humans. A través de la literatura, els estudiants s'introdueixen en diferents perspectives i situacions de la vida, la qual cosa els anima a reflexionar sobre les seves pròpies experiències i les d'altres persones. Les històries sovint porten missatges morals o educatius que els nens poden aprendre de la lectura, amb una àmplia gamma de temes que reflecteixen situacions de la vida, l'amistat, la família, la diversitat i la importància de compartir. Per tant, la literatura infantil no només dona forma a les ments i experiències dels infants, sinó que sovint també deixa una impressió duradora en les persones lectores adultes (NasaMalaknjiznica.hr, s.d.).

L'alumnat és capaç de captar significats i matisos més profunds que es poden analitzar críticament dins de les obres literàries infantils, a les quals les persones adultes de vegades no pensem atenció (NasaMalaknjiznica.hr, s.d.).

A partir del primer grau, al nostre alumnat se li torna a explicar i se li llegeix obres èpiques més curtes de la literatura popular i artística nacional i mundial. Així, a la novel·la infantil de Mate Lovrak, "Vlak u snijegu", l'alumnat analitza la situació econòmica i la desigualtat de gènere dels personatges, que es reflecteix en les accions dels personatges principals d'aquesta obra literària. Per exemple, a través del conte "L'aneguet lleig" de Hans Christian Andersen, els infants aprenen sobre la discriminació i l'acceptació de la diversitat. La història "La petita venedora de llumins" del mateix autor s'utilitza per parlar sobre la pobresa i l'empatia cap a altres persones; "El petit príncep" d'Antoine de Saint-Exupéry, es pot utilitzar per parlar sobre l'amistat, l'amor i la comprensió; "Matilda" de Roald Dahl, per abordar temes de la injustícia, l'educació i el poder de l'individu.

A l'edat d'onze anys, per tal d'aconseguir nivells més alts de habilitats lectores, el professorat desenvolupa la lectura per plaer a través de les interpretacions populars dels contes de fades i altres contes. A partir dels deu anys, l'alumnat llegeix de manera cada

vegada més independent obres literàries de lectura obligatòria u opcional, compartint la seva experiència de les obres llegides i participant juntament amb el professorat en l'anàlisi de les obres literàries.

A través de la literatura infantil, ens esforcem per sensibilitzar l'alumnat sobre els problemes socials, incloses les desigualtats que enfronta cada una de les persones de la classe i els seus iguals. Utilitzem llibres que tracten temes com la pobresa, la migració, la igualtat de gènere o la discriminació com a punt de partida per a debats i projectes. Ens esforcem per integrar la literatura a les classes de manera que els estudiants puguin reconèixer la connexió entre els personatges literaris i la vida real.

A través de les classes i projectes de llengua croata relacionats amb el foment de la lectura, es parla a la nostra escola d'obres literàries que parlen de la injustícia social i social, la diversitat i la recerca d'identitat.

Un altre exemple d'aquestes pràctiques és el del club de lectura escolar, on van parlar de la novel·la de Jason Reynolds, *Ghost*. La novel·la inclou personatges de diversos orígens culturals, ètnics i socials. La diversitat dels personatges permet la creació d'una comunitat que es recolza malgrat les diferències i desenvolupa empatia en els lectors cap a les persones de nivell socioeconòmic més baix. La novel·la explica la història d'un noi, Castle Cranshaw, conegut com a Ghost, que, després de patir violència a casa de la seva família, fuig al refugi d'un equip de corredors. A l'escola, el pobre Ghost s'enfronta als prejudicis, un grup de nois es burla d'ell per la seva situació familiar i la roba desgastada, però amb el temps, Ghost pren la postura correcta cap a la seva situació poc envejable, que és un indicador de superar els prejudicis i crear resiliència. El tema central de la novel·la és l'autoacceptació. La novel·la explora el tema de la identitat i, al mateix temps, ens ensenya que podem superar circumstàncies difícils de la vida amb l'ajuda del nostre propi coratge i l'ajuda de la comunitat.

Com a part del projecte Erasmus+ Zoom Out, l'àlbum il·lustrat d'Ida Mlakar Crnic, *Aquí cerca vive una niña*, es va llegir a l'alumnat de primer grau. Després de la lectura, es va dur a terme un taller titulat "Princesa o nena corrent", amb onze activitats diferents que van tractar els temes de l'alienació, la

pobresa, l'aïllament social, la desigualtat... L'àlbum il·lustrat descriu la vida d'una noia que ni tan sols té nom, sobre la qual s'insinua la diversitat social, cultural i religiosa, la seva vida quotidiana, per mesos, i l'aïllament de la classe i la vida comunitària.

Per a estudiants de cinquè curs, dins del projecte Erasmus+ Zoom Out, es va realitzar un taller titulat "Dorcas i jo", basat en la novel·la *Drugacija* d'Ivana Guljašević Kuman. La novel·la tracta el tema de la inclusivitat a través de la història d'una jove negra, Dorcas. Dorcas va néixer al Congo i va ser adoptada per pares d'un petit poble de Croàcia. Al llarg de la novel·la, Dorcas s'enfronta als prejudicis pel color i l'origen de la seva pell. El divorci dels seus pares croats disminueix encara més el seu sentit de pertinença i el reconeixement de la seva pròpia identitat. No obstant això, aquesta segueix sent una història càlida sobre com trobar el nostre lloc al món. La novel·la desenvolupa en el públic jove un sentit de tolerància i empatia per aquelles persones que són diferents d'alguna manera.

Els alumnes de sisè van conèixer la novel·la *Anceo plišanih igracaka* [l'àngel dels peluixos] de Nada Mihaljević. La novel·la va guanyar el prestigiós premi croat "Grigor Vitez" al millor llibre infantil el 2013. El personatge principal de la novel·la és Viktor, que es va traslladar amb els seus pares des de Zagreb al poble de Kraljev Vrh. Mentre llegim la novel·la, aprenem que el protagonista d'aquesta novel·la és autista i té la síndrome de savant (la capacitat de calcular ràpidament i amb precisió i posseir una habilitat aritmètica única). Els pares, ja enfrontats als prejudicis i dificultats que el nen va experimentar a l'escola, fan tot el possible perquè

el seu fill se senti acceptat. Al llarg de la novel·la, Viktor troba dificultats, però les supera totes amb èxit. Després del taller El mapa de qui soc (vegeu la Caixa d'eines), l'alumnat va acceptar el noi imaginari Viktor com a real i van desenvolupar empatia cap a les altres persones diferents, i especialment cap als infants amb diverses formes d'autisme.

A través de personatges literaris de diferents posicions socials, els infants adquireixen noves experiències que desenvolupen tolerància, empatia i trenquen prejudicis, així com un sentit d'acceptació i un futur brillant en situacions d'identificació amb alguns dels personatges literaris.

Creiem que el professorat de la nostra escola pot animar l'alumnat a parlar de la diversitat a través de la literatura infantil i desenvolupar la consciència de la importància d'acceptar a totes les persones, combatent així l'exclusió social.

Hem treballat i estem treballant per garantir que cada infant creixi feliç, trobi el seu lloc en aquest món, amb el ple suport de la família, l'entorn d'amistats i la societat en general.



BIBLIOGRAFIA

- Azoo.hr (n.d.). *Preventivni program Lions Quest - Vještine za adolescenciju*. Available at: <https://www.azoo.hr/programi-arhiva/preventivni-program-lions-quest-vjestine-za-adolescenciju/> (Last access: 05/05/2025).
- Enciklopedija.hr (n.d.). *Dječja književnost*. Available at: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/djecja-knjizevnost> (Last access: 05/05/2025).
- Guljašević Kuman, Ivana (2018). *Drugačija*. Zagreb: Igubuka.
- Mihaljević, Nada y Tintor, Hana (2017). *Andeo plišanih igračaka*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Mrkar Crnić**, Ida y Škerl, Peter (2021). *Aquí cerca vive una niña*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- NasaMalaknjiznica.hr (n.d.). *Dječja književnost u očima odraslih*. Available at: <https://nasamalaknjiznica.hr/djecja-knjizevnost-u-ocima-odraslih-1/> (Last access: 05/05/2025).
- Os-ilribar-labin.skole.hr (s.d.). Abeceda prevencije. Disponible a: https://web-arhiva.skole.hr/os-ilribar-labin/upload/os-ilribar-labin/newsattach/2878/ABECEDA_PREVENCIJE.pdf (Darrer accés: 05/05/2025).
- Reynolds, Jason (2016). *Ghost*. València: Sembra Llibres.
- Srednja.hr (s.d.). *Dječaci ne plaču, djevojke moraju kuhati: 42 stereotipa koja smo svi čuli, a netočna su*. Disponible a: <https://www.srednja.hr/svastara/djecaci-ne-placu-djevojke-moraju-kuhati-42-stereotipa-koja-smo-svi-culi-a-netocna-su/> (Darrer accés: 05/05/2025).

22

Una eina per enriquir la nostra comunitat i fomentar un esperit crític i reflexiu

Teresa Denis, Andrea Pérez, Judith Tamayo i Jèssica Balcells (Escola Joan Miró)

L'Escola Joan Miró és una escola pública d'educació infantil i primària (dues classes per any) que està en funcionament des de 1986. Es troba a Barcelona, a la cantonada de les carrers Entença i Diputació, entre els barris de l'Esquerra de l'Eixample i Sant Antoni, en una zona urbana dinàmica i diversa.

Els estudiants provenen principalment del barri de la Nova Esquerra de l'Eixample, tot i que una minoria d'estudiants ve de Sant Antoni i zones properes de Sants-Montjuïc. La majoria de les famílies són locals, però en els últims anys ha augmentat el nombre de famílies d'altres nacionalitats, reflectint l'evolució demogràfica de Barcelona. D'altra banda, un petit grup d'estudiants pertany a famílies recolzades pels Serveis Socials o prové de comunitats en risc d'exclusió social.

Actualment, **la principal desigualtat percebuda a l'escola és cultural, especialment en aspectes com les barreres lingüístiques i la manca de referències culturals compartides entre els estudiants. Aquestes diferències poden dificultar en ocasions la participació plena i generar situacions en què alguns infants i famílies es senten invisibles.** L'escola

treballa activament per trencar aquestes barreres, fomentant espais de diàleg i activitats que promoguin la diversitat. Garantir que totes les famílies i infants se sentin plenament integrats i compromesos amb la comunitat escolar continua sent un repte constant. Aquesta diversitat

cultural, lingüística i socioeconòmica es veu com una fortalesa que enriqueix la comunitat escolar. Per tant, l'escola està compromesa a proporcionar una educació inclusiva (especialment com a escola SIEI: Suport Intensiu a l'Educació Inclusiva), garantint que tots els estudiants, independentment del seu origen o habilitats, siguin recolzats i valorats. Aquest compromís està basat en els valors de principis democràtics, pacifistes i coeducatius, que formen la base del projecte educatiu de l'escola.

En els últims anys, el professorat ha participat en sessions de formació anual centrades en abordar les desigualtats de gènere, culturals i funcionals. A més, l'any passat, l'escola va introduir una formació específica en cercles restauratius, una eina que ha permès a l'equip treballar diversos aspectes de la diversitat a través del diàleg reflexiu i participatiu (vegeu el capítol 14.).

Al mateix temps, l'escola ha establert un Comitè de Convivència, compost per representants tant del professorat com de les famílies, amb l'objectiu d'abordar qüestions relacionades amb les desigualtats i fomentar una comunitat escolar més justa i inclusiva. Aquest comitè es reuneix dues o tres vegades a l'any per fer-ne el seguiment i proposar accions concretes.

A més, l'escola celebra cada any el Dia de la No Violència i la Pau, el 30 de gener. Durant aquest dia, els estudiants participen en discussions sobre les desigualtats al món. Cada any s'escull un tema específic, que després es tracta i reflexiona a les



aules, amb l'objectiu de sensibilitzar i promoure els valors de pau i solidaritat.

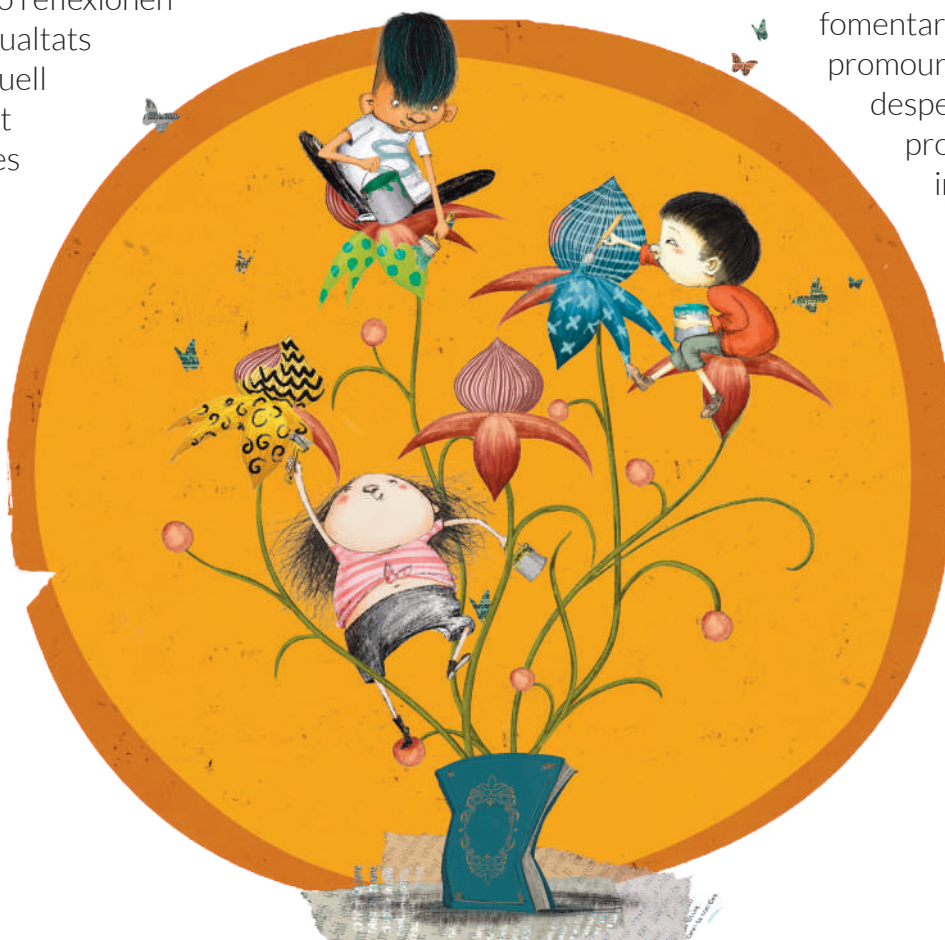
La literatura infantil sempre ha estat un element fonamental de treball a totes les aules, des de l'educació infantil fins als últims anys de primària. Tanmateix, a mesura que els estudiants creixen, les oportunitats per crear espais de narració de contes i debat literari tendeixen a disminuir. Sovint es dona per suposat que a aquestes edats els infants desenvolupen aquestes habilitats de manera autònoma.

Creiem que és essencial repensar com es comparteix la literatura amb els estudiants a la nostra escola. **S'han de crear moments per destacar el pensament crític, la reflexió compartida i, sobretot, el gaudi de la lectura. Estem compromesos a fer de la literatura una eina vibrant i dinàmica que continuï enriquint l'experiència educativa de tots els estudiants, independentment de la seva edat.**

El nostre horari setmanal inclou una hora dedicada als cercles restauratius. Durant aquest temps, els estudiants es reuneixen en cercle, seguint regles clares, que inclouen l'ús d'un objecte que dona la paraula i respectant les fases establertes del cercle. Discuteixen temes que els preocupen o reflexionen sobre les desigualtats presents en aquell moment. Sovint s'utilitzen llibres il·lustrats com a punt de partida per a aquestes converses, que després porten a reflexions col·lectives sobre els temes i desigualtats destacades en les lectures.

Tanmateix, hem observat que els contes tradicionals han quedat oblidats a les estanteries de les aules o, en alguns casos, completament oblidats. Després de participar en aquest projecte Erasmus+, l'equip docent ha decidit que és el moment de recuperar aquests clàssics i contar-los de manera detallada i reflexiva. Utilitzant-los com a base per a un debat crític i comparant-los amb la societat contemporània, podem observar els avenços que hem aconseguit com a comunitat, especialment en la comprensió de la interseccionalitat i les diferències socials, culturals, d'edat i de gènere. Aquesta perspectiva ens ajuda a reconèixer els avenços aconseguits per la societat i sensibilitza els estudiants sobre la importància de seguir treballant cap a una societat més justa i inclusiva.

El potencial dels llibres per afrontar les desigualtats és enorme. Com a escola, creiem fermament que els llibres han de ser utilitzats com una eina per enriquir la nostra comunitat i fomentar un esperit crític i reflexiu entre els estudiants. Els llibres ens permeten posar-nos a la pell dels personatges, identificar-nos amb les seves experiències o situacions i prendre consciència de les nostres pròpies accions. A més, són un mitjà poderós per fomentar la comprensió, promoure l'empatia i despertar emocions profundes i inexplicables en cada individu. Els llibres tenen la capacitat de transformar-nos i connectar-nos amb el món que ens envolta.



EPÍLEG

“El ressò de les veritats no escrites”¹

La llibreria és un lloc fosc i silenciós, amb prestatgeries que s'alcen fins al sostre, carregades de llibres de tots els temps i racons del món. Cada passadís sembla conduir a un univers diferent, i l'aire té l'olor inconfusible de paper vell i històries oblidades. Una llum tènue, gairebé màgica, sembla brollar de les pàgines dels llibres, movent-se amb subtileza com si tingués vida pròpia i va encenent espelmes que il·luminen l'escena.

De sobte, la porta de la llibreria s'obre amb un grinyol llarg i lent. Un vent sobtat s'endinsa en l'estança, com si algú hagués alliberat una força antiga. El corrent d'aire fa volar alguns fulls d'un llibre obert i desequilibra una pila de volums col·locats amb massa pressa. Cauen estrepitosament a terra, fent un soroll irreverent. Però el més sorprenent encara està per arribar.

A terra, els llibres sembla que se sacsegin, com si es volguessin despertar. Les seves pàgines es mouen amb energia, com si s'hagués alliberat una mena de poder ocult. D'aquests volums en sorgeixen ombres difuses que, a poc a poc, prenen forma fins a convertir-se en personatges reals, cadascun carregant a les espatlles el pes d'una història que, fins aleshores, només havia existit en la imaginació d'aquells qui l'havien creada a través de l'escriptura o li havien donat vida mitjançant la lectura.

En Mwamba surt del llibre *Tintín al Congo*. S'aixeca lentament del terra, sacsejant-se la pols i fregant-se el front amb una expressió de frustració. Porta roba que no ha escollit ell, massa gran, plena de clixés i dissenyada per algú que mai no ha entès realment qui és.

– Sempre igual. Sempre em fan sortir d'un llibre que no és meu. – diu Mwamba amb indignació, però intentant mantenir la calma. – Algú, fa anys, va decidir qui seria, com parlaria, com em veurien. Però jo no soc “un congolès”. Tinc un nom, Mwamba. Recordeu-lo bé, perquè aquest cop penso parlar per mi mateix.

En Mwamba observa el seu voltant. Altres personatges han començat a prendre forma i el miren amb atenció. La Fada surt del conte de *Pinotxo* amb el seu vestit blau i brillant, elegant però visiblement esgotada, com algú que ha suportat massa expectatives durant massa temps.

– Ah, Mwamba, comprenc la teva lluita. Jo també he viscut segles atrapada en un paper que no vaig triar: la fada perfecta. Sempre he estat una eina al servei d'una moral que no comparteixo. La que salva tothom però mai se salva a ella mateixa. Em pregunto... i si jo també volgués equivocar-me? I si volgués ser només una ombra fugaç en lloc d'una llum constant?

El Geperut de Notre-Dame surt del llibre amb l'esquena encorbada i els ulls mig amagats sota una caputxa. Amb una veu plena de gravetat i força però fent pauses, com algú acostumat a reflexionar abans de parlar, diu:

– Saps què és el pitjor, Mwamba? Que ho fan amb bones intencions. Volien que jo fos... què? Un símbol? Una lliçó? Però no necessito que em tinguin llàstima, no vull compassió. Només vull que em mirin als ulls. Que em vegin com una persona, no com un tros de pedra que fa pena.

En Manolito Gafotas irromp amb energia, darrera les seves ulleres s'endevina un humor despreocupat, irònic, i una actitud carregada de sentit comú.

1. Aquest epíleg ha estat elaborat en diàleg amb el chat GPT.

–Mira que us poseu filosòfics! Quins drames que porteu! Us ho diré tal com raja: a casa meva mai hem tingut temps per aquestes ximpleries. Els problemes? Són més senzills: pagar les factures, que el *profe* no em cridi, que no em robin el *bocata*... Però almenys són problemes reals, no?

En Charlie, que ha sortit del llibre *Charlie i la fàbrica de xocolata*, s'ha estat mirant l'escena des de la distància però ara s'ha decidit a intervenir interpel·lat pel que acaba de dir en Manolito. Parla amb un to amable, ingenu però reflexiu, com algú que sap veure l'esperança fins i tot en la dificultat.

–Però, Manolito, no menyspreïs la fantasia. Jo vaig créixer en un lloc pobre, igual que tu, però... somiar em va donar forces. La imaginació pot ser molt real. No és només per escapar, sinó per trobar camins que ningú no veu. Per canviar les coses abans cal haver-les somiat.

La Momo emergeix del seu llibre amb una presència tranquil·la però magnètica. Els seus ulls semblen veure-hi més enllà, carregats d'una saviesa sorprenent per la seva edat.

–Potser ha arribat el moment de deixar de parlar només de nosaltres, els personatges. Què passa amb les criatures que ens llegeixen? Què passa quan les criatures només coneixen el món a través de les històries que els escriuen els adults? Si mai aprenen a pensar per si mateixes, només repetiran el que ja saben, i així no canviaran res.

–Exacte, Momo. –respon Mwamba amb la veu més dura, més ferma. Sembla que cada paraula porti el pes de la seva història– Jo vaig ser creat perquè els nens blancs creguessin que jo era feliç sent... un esclau. Però no vull que m'arreglin, ni que m'esborrin. Vull que expliquin què ens van fer, que ho sàpiguen tot: el dolor, l'explotació, la mort. Vull que sàpiguen per què vaig ser creat així. Si no ho saben, no podran lluitar perquè això no passi mai més.

–Té tota la raó. – replica la Fada amb un to més suau, però igual de convincent. Es nota que vol fer-se entendre, fins i tot trenca una mica la seva compostura–: No ens serveix que ens amaguin o ens facin “més bonics”. Les històries han de punxar, a vegades han de fer mal. Perquè només quan remous les aigües trobes el que s'hi amaga al fons.

–Els adults no volen incomoditat. Però els nens són més valents del que es pensen. Entenen molt més del que suposen. –planteja el Geperut amb un to greu però carregat d'energia– Si els ensenyem a llegir la realitat, potser podran a canviar-la.

–Això, això. –afegeix en Manolito amb un to burleta, però també una certa admiració pel que s'està dient. –Que ens llegeixin i, si els molesta, millor! Sabeu què? Els contes no han de ser tot flors i violes. Que la vida no ho és pas!

En Mwamba es mira el llibre d'on ha sortit amb una barreja de menyspreu i melancolia.

–Sí, prou de ser símbols, prou de ser lliçons! Som aquí per recordar-los que les històries no són innocents. Que poden construir un món... o destruir-lo. –diu en Mwamba mirant-te a tu, que estàs llegint l'epíleg– I nosaltres, amb la teva ajuda, podem ser les esquerdes que trenquin aquestes parets que ens empresonen.

En Mwamba camina cap a tu buscant la teva mirada. La resta de personatges el segueixen i se t'acosten lentament. La Momo, en canvi, s'ha quedat abstreta, pensant mentre mira les espelmes que il·luminen la sala. De cop aixeca la vista i et mira. Els seus ulls transmeten commoció.

–Les històries són armes. Armes per resistir, per somiar, per lluitar. Però només si ens deixeu ser lliures. –la Momo fa una pausa i amb suavitat i convicció afegeix– Llegeix-nos. Escolta'ns. Dona'ns vida.

La Momo avança amb la resta de personatges que s'acosten mirant-te fixament. Tot i que t'incomoda, intentes mirar-los als ulls i entendre la seva ràbia, la seva tendresa, la seva ironia, les seves veritats, que són les teves.

