

**UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA**

**GRAU DE LLENGUA I LITERATURA CATALANES**

**TREBALL DE FI DE GRAU**

**Curs 2018-2019**

# **LES VEUS SILENCIADES**

**Per a una proposta d'innovació  
docent en el currículum**

**BERTA ALLO GASCÓN**

**TUTORA**

**EULÀLIA MIRALLES JORI**

**Barcelona, 30 de maig de 2019**



## **Dades del TFG**

---

**Títol:** Les veus silenciades. Per a una proposta d'innovació docent en el currículum

**Autora:** Berta Allo Gascón

**Tutora:** Eulàlia Miralles

**Centre:** Universitat Oberta de Catalunya

**Estudi:** Grau en Llengua i Literatura Catalanes

**Curs acadèmic:** 2018-2019

## **Resum**

---

En aquest TFG es duu a terme el disseny d'una proposta educativa per a la divulgació de la producció literària femenina des del segle XII fins al XIX. S'hi ofereix una explicació teòrica sobre la causa del silenci en els currículums de la secundària i en el batxillerat de les veus femenines. Així mateix, es proporciona la descripció i el material necessaris per a poder realitzar un treball de cerca per part de l'alumnat que permeti aquesta divulgació.

## **Paraules clau**

---

Dones, ABP, treball col·laboratiu, narrativa transmèdia, secundària, batxillerat, TIC, literatura.

## Índex

1	Introducció.....	1
2	Marc teòric.....	3
2.1	On són les dones.....	4
2.2	La causa del silenci i on trobem les veus de les dones.....	6
2.3	Els cànons literaris qüestionats i el concepte de literatura.....	8
2.4	El marc escolar.....	12
2.4.1	Aprenentatge basat en projectes (ABP).....	14
2.4.2	Aprenentatge cooperatiu.....	16
2.4.3	Les xarxes socials i les TIC a les escoles.....	17
3	Marc metodològic.....	18
3.1	«Les veus silenciades».....	18
3.2	El material de «Les veus silenciades».....	20
3.2.1	La programació.....	21
3.2.2	El material per a l'alumnat i el professorat.....	30
3.3	L'avaluació de «Les veus silenciades».....	37
4	Conclusions.....	43
5	Bibliografia.....	46
6	Annexos.....	50

## 1 Introducció

Aquest treball es presenta amb la voluntat de fer convergir dos eixos temàtics que pretenen portar més enllà les metodologies educatives i els discursos no inclusius. Per una banda, l'eix de didàctica de la història de les dones en la literatura; per una altra, el disseny d'una proposta educativa que es caracteritzi per ser innovadora, crítica i inscrita dins d'un marc curricular de caràcter competencial, cosa que implica un ensenyament-aprenentatge significatiu, en el qual l'avaluació no quedi constreta a proves i exàmens estandarditzats i focalitzi l'esforç, també, en la formació i regulació continuada. Es tracta, doncs, d'un projecte que incideix en dos aspectes crucials per a l'ensenyament: la inclusivitat i la renovació de metodologies docents.

La història de les dones ha estat sistemàticament emmudida; també, és clar, el seu paper en la història de la literatura. L'emmudiment de la veu femenina ens ha deixat en un estat d'orfenesa, sense «mares», no només a les dones sinó a tots, que perdem referents claus per comprendre el nostre passat. La nostra voluntat és fer visibles les veus silenciades de la nostra tradició literària al llarg de l'època medieval i moderna, èpoques sobre les quals centrarem el treball perquè no és fins el s. XIX que tradicionalment coneixem veus femenines i fonts documentals més abundoses. A més a més, a les escoles quan estudiem literatura medieval i moderna recorrem a les obres canòniques tradicionals els autors de les quals són sempre homes, amb l'excepció d'Isabel de Villena. Així, en aquest treball mirarem de buscar les baules per poder recuperar la genealogia femenina estroncada, una feina que depassa el que humilment pot aconseguir un exercici com el que fem però que potser podrà contribuir a posar les bases per començar a treballar en aquesta direcció. Des de fa uns anys, moltes veus expertes, majoritàriament femenines però també alguna de masculina, han anat rescatant de l'oblit l'obra d'escriptores de qui ni tan sols havíem sentit a parlar, amb la voluntat d'il·luminar els racons més apartats del discurs hegemònic; ho han fet, majoritàriament, en treballs acadèmics, allunyats de la divulgació, i la seva veu encara no ha aconseguit depassar aquest àmbit. Ara estem en condicions de començar a posar a l'abast del sistema escolar obligatori i preuniversitari tot aquest material, fonamental si el que volem és canviar les dinàmiques en curs.

A més, és ben sabut que «Ensenyar en competències requereix dissenyar activitats autèntiques i situacions d'aprenentatge que potenciïn l'autonomia i la metacognició de l'alumnat» (SINDE, 2016). Els estudiants esdevenen protagonistes i responsables en

processos com l'autoavaluació, coavaluació i disseny del producte i, consegüentment, el seu rol canvia. Per altra banda, el rol del professorat també ha de variar, en aquest context, i ha d'esdevenir el de qui dissenya un escenari —espai, recursos materials i horaris, per exemple— i el d'aquell que fa de suport, guia i mediador. En aquest context, dues estratègies metodològiques prenen un caràcter molt significatiu: l'Aprenentatge Basat en Projectes (APB) i el treball col·laboratiu. La primera perquè és competencial i fomenta l'autonomia i la responsabilitat, en la mesura que atorga un paper actiu a l'alumnat. La segona perquè és socialitzadora i permet de construir coneixement dins d'un entorn d'intel·ligència col·lectiva i, per tant, altament inclusiu. El nostre estudi es focalitzarà sobre els cursos de 4t d'ESO i batxillerat. 4t d'ESO perquè és el darrer curs de l'ensenyament obligatori i per tant la cirereta d'un sistema, l'educatiu, que encara va adreçat a tota la població de fins a setze anys; i batxillerat perquè és l'etapa anterior a la universitat, en general, i als graus superiors, en alguns casos. Cal afegir que la literatura, que prenem com a eix vertebrador en el nostre projecte, és, en aquestes etapes, obligatòria.

Així, la voluntat d'aquest treball de final de grau és dissenyar un projecte que busca arribar a un coneixement resultat d'un procés de treball compartit entre estudiants i professors, cadascú des del seu paper i amb la clara consciència del seu rol: els primers han d'aprendre i els segons, ensenyar i guiar. Aquest procés d'aprenentatge comença amb una pregunta suggeridora que planteja un repte que ha de convidar a cercar informació i aquesta informació ajuda a crear nous continguts que es divulgaran per mitjà de les xarxes socials. Caldrà posar en joc moltes habilitats, coneixements previs i processos cognitius de caràcter superior, com ara definir problemes, prioritzar tasques, seleccionar la informació i recollir-la, comprendre i interpretar de dades, fer-ne una revisió crítica, etc.

El projecte que es proposa, doncs, és de tipus retrospectiu perquè planteja, des de l'inici, un producte final que pretén respondre a la pregunta o problema inicial. Es persegueix que el producte final sigui motivador i tingui sentit ple. En aquest cas, l'exercici plantejat demana que l'alumnat treballi per construir un relat de narrativa transmèdia a dues xarxes socials: Instagram i Youtube, per tal d'incorporar la genealogia femenina de coneixement, ocultada pràcticament del tot fins ara en els currículums de literatura, i divulgar-la. Entenem per narrativa transmèdia una tècnica gràcies a la qual la història es desenvolupa en diferents plataformes sense perdre la coherència. Segons Ossorio (2012) la literatura transmèdia és:

Aquella forma de producir contenidos que construye un relato global a través de relatos independientes en diferentes formatos, y cuya convergencia aporta

una historia única que se complementa con las historias y características de cada una de las partes que forman el todo. En ella, el público deja de ser un ente pasivo y pasa a interactuar combinando los distintos medios que tiene a su alcance para crear a su manera el discurso y obtener la información que reclama, así como para intercambiar con otros usuarios o consumidores datos, consejos y experiencias basadas en la historia central y en las historias parciales (Ossorio 2013: 489).

La narrativa transmèdia pot obrir les portes a l'aprenentatge d'uns continguts poc valorats pels estudiants de 4t d'ESO i de batxillerat com són els de la història literària, perquè es convida a explorar aquests continguts tot descobrint les possibilitats que ens proporcionen les plataformes narratives i els mitjans digitals. Dins d'aquest marc tecnològic el professor ha d'ensenyar i guiar per tal que es construeixi un contingut unitari amb una intenció clarament divulgativa.

Així les coses, la qüestió més complicada de resoldre en aquest treball és com fer emergir les veus silenciades més representatives al llarg de la història de la literatura. Darrerament, com ja hem comentat, es publiquen articles i tesis doctorals, entre d'altres materials, que il·luminen els racons més apartats pel discurs hegemònic. El pas següent ha de ser posar a l'abast del sistema escolar obligatori i preuniversitari tot aquest material per tal d'arribar a completar el coneixement.

Per tal d'assolir ambdós objectius (renovar el discurs de la història de la literatura, per una banda, i els mètodes educatius, per una altra), hem considerat oportú dividir el nostre estudi en dues parts ben diferenciades. En primer lloc, el marc teòric, que engloba el context de tots els aspectes que es poden arribar a plantejar. En segon lloc, el marc metodològic, en què s'expliquen els procediments per tal de dissenyar el projecte «Les veus silenciades», és a dir, el projecte que farà efectiu l'ABP del qual hem parlat anteriorment.

## **2 Marc teòric**

És un fet que fins al segle XIX les dones no han tingut un paper rellevant en cap àmbit del coneixement considerat com a important. I no és que anteriorment no hi hagués presència de dones en el món cultural (ni en qualsevol altre món) sinó que els cànons de les èpoques passades i el context social, polític, ideològic i cultural no afavoria la seva visibilització. Darrerament, els investigadors han fet un treball d'arqueologia i de rescat que ha permès descobrir l'existència de veus femenines silenciades. Per revertir aquesta situació, de silenci o d'invisibilitat, el marc educatiu pot fer d'altaveu,

propagador i constructor d'un coneixement complert que incorpora en els discursos hegemònics el discurs silenciats: el de la dona.

## 2.1 On són les dones

Ara bé, el treball arqueològic ens ha servit de molt. Sabem que la paraula de dona ha estat dita, que ha existit. Virgínia Wolf deia que tot havia estat esborrat. Ara ho hem tornat a escriure amb tinta visible.

Montserrat Roig. *Digues que m'estimes encara que sigui mentida*, 1991.

Per a la tradició literària catalana, Montserrat Roig és juntament amb Maria Mercè Marçal, entre d'altres, una mare. La manera de llegir de moltes persones, després de llegir-les, ja no ha estat la mateixa. És per aquest motiu que l'hem volguda recuperar a l'inici d'aquest apartat; ara bé, convindria afegir un matís als seus mots: que aquesta paraula de dona, després d'escriure-la «amb tinta visible», ha de trobar la manera d'incorporar-se a l'imaginari col·lectiu, és a dir, d'anar més enllà de l'acadèmia. De fet, Roig ja està fent això, perquè el seu llibre no és un llibre per a l'àmbit acadèmic; tot amb tot, és aquest que l'ha sabuda llegir així. Roig no escriu per a l'acadèmia, i diríem que tampoc per a les «elits» culturals ni per als estudiants de secundària; escriu per a tots. Una manera de fer visible i efectiu el seu llegat seria facilitar l'entrada de la paraula trobada al sistema educatiu, per exemple.

Montserrat Roig reivindica al seu llibre *Digues que m'estimes encara que sigui mentida* (1991) la necessitat de construir, es podria dir que visibilitzar primer i divulgar després, una genealogia femenina, nacional i universal. Des de fa uns anys s'està materialitzant aquesta construcció, tal i com demostren, en la nostra àrea lingüística i per al període medieval i modern, els múltiples treballs de Teresa Vinyoles (2002), Verònica Zaragoza (2012), Eulàlia Miralles (2013) i de Laia de Ahumada (2011), entre d'altres. El d'aquestes investigadores és una feina d'arqueologia que té com a objectiu donar veu a obres silenciades pel patriarcat i fer-ho, com diu M. Roig, «amb tinta visible». Aquesta tasca implica rescatar de l'oblit, lluitar contra els anys d'androcentrisme, però també pensar en com divulgar tot el material perquè formi part de la nostra cultura i complementi, així, la genealogia del coneixement.

No es tracta de generar un llistat de models sinó de tenir un cant coral. Hi ha alumnes que s'han arribat a preguntar on són les mares de la llengua en estudiar-ne pares com Ramon Llull. Aquesta negació de la identitat de la dona ja ens la planteja López-

Navajas, que la defineix com a: «[...] un saber que no ha contado en nuestra tradición cultural: el de las mujeres». Un dels exemples més al·legòric seria el de la dona de Lot (Gènesi 18, 26), que pel fet de voler saber se li nega al lector el seu nom. Cal conèixer aquests testimonis del passat perquè han de ser motor i estímul per a les noves creadores. Superar l'orfenesa, com deia Maria Mercè Marçal (2004), suposa construir, o reconstruir segons es miri, tot l'àmbit cultural, bo i incorporant en aquest espai el coneixement estroncat. Només així tindrem un mirall on ens podrem veure reflectits. Es fa imperatiu conèixer les grandeses i les lluites de les altres per veure les pròpies possibilitats. Com afirma Marçal (2004: 169):

Tant lluny de la mimesi homogeneïtzadora, com de la idolatria paralizadora o de l'enveja estèril, la dona *autoritat* esdevé, doncs, punt de referència central, meditació inestimable, palanca eficaç per al propi desig.

Segurament, pel seu treball arqueològic, Marçal es referia a les seves antecessores com a dones autoritats: Clementina Arderiu, Rosa Leveroni o Isabel de Villena, entre d'altres<sup>1</sup>. És cert que hi ha personatges femenins de rellevància en les obres que es proposen en el currículum d'educació secundària i batxillerat<sup>2</sup>, però també és cert que aquesta feminitat s'ha elaborat des d'una veu aliena i ha quedat recollida en «miralls que podrien estar emmascarats i que ens tornarien imatges il·lusòries de nosaltres mateixes», com afirma Teresa Pascual (2006: 19-24).

Justament perquè de manera majoritària se'ns ha fet arribar una part del discurs, l'escripta per homes, s'ha anat transmetent una tradició amb la qual es lleguen uns valors, uns mites i unes fantasies que no s'ajusten a una realitat diferent però real. Se'ns volia òrfenes per tradició, perquè de sempre la veu de dona no havia depassat l'àmbit estrictament familiar, i també, i en conseqüència, per complir els rols assignats pel gènere dominant. I és en aquest punt i en aquest context, l'escolar, que apareixen preguntes com: ara què hem de fer? Què cal esperar? Ara que la línia d'investigació i arqueologia sobre les veus femenines silenciades ha fet un més que remarcable pas endavant i sembla que està força consolidada, convé anar més enllà i traslladar-la a la praxi educativa, perquè només des de la igualtat els i les alumnes podran veure, llegir i percebre els indicis d'allò que és el femení des d'una literatura amb veu pròpia.

---

1 Maria Mercè Marçal, entre d'altres, va liderar l'editorial La Sal (1978-1990) amb una clara intenció de visibilitzar amb la col·lecció Clàssiques catalanes les dones productores de literatura. Anteriorment ja havia estat cofundadora, juntament amb Ramon Pinyol i d'altres, de l'editorial El Mall. Fets que es recullen a la biografia escrita per Julià (2017: 115 i 290).

2 *Terra baixa* (Àngel Guimerà, 1896), *Aigües encantades* (Joan Puig i Ferrer, 1908), *Tirant lo Blanch* (Joanot Martorell, 1468).



## 2.2 La causa del silenci i on trobem les veus de les dones

La presència de la dona en la història de la literatura catalana i universal és escassa fins al segle XIX. En la literatura catalana medieval i moderna, ens trobem amb noms com ara el d'Isabel de Villena, l'escriptora femenina canònica de la tradició literària per excel·lència, i amb alguna excepció, l'epistolari entre Estefania de Requesens i la seva mare, Hipòlita Roís de Liori, totalment desconegut en el món escolar. Per què són tan poques les dones reconegudes en el nostre currículum? La resposta és complexa en el sentit que hi ha motius que ens expliquen aquesta aparent escassetat. Un d'aquests motius, i més flagrant, és la minorització social de la dona al llarg des segles; la dona més que subjecte esdevé objecte social. En aquest sentit, Vinyoles (2003: 318) expressa:

És prou conegut que a les dones se les esmentava i se les considerava en relació al pare, abans de casar-se, i en relació al marit, si eren casades o vídues; [...] la immensa majoria de les dones estaven destinades al matrimoni, programat per la família, i a la procreació de fills; algunes eren recloses als monestirs, amb vocació o sense, i tenim pocs exemples medievals de dones solteres. Podem considerar que la seva identitat la trobem lligada al nom de fonts.

Un altre motiu que causa la invisibilitat de la dona escriptora en la història de la literatura fins al s. XIX és un clar conflicte entre el rol social i el desig individual. Un rol social marcat per unes polítiques de gènere sotmeses al patriarcat. Ara bé, les religioses fins al s. XVII lluitaven per fer sentir la seva veu i al mateix temps trobar-ne una de pròpia, i tot això en uns espais que encara són, avui dia, model de la més gran ortodòxia patriarcal, com són els convents. En aquest sentit, Pilar Lozano (2017: 25) ens afirma que moltes de les dones escriptores d'aquests segles van ser religioses o bé «mujeres que eligieron encerrarse en abadías o conventos para poder dedicarse a la vida intelectual: paradójicamente el mayor de los encierros suponía, para ellas, la mayor de las libertades».

Avui dia, ja partim del fet que s'ha assumit com a veritat inqüestionable que tenim una visió de la realitat esbiaixada transmesa pels homes a través de la literatura, entesa com a sinònim de cultura escrita. Aquesta realitat esbiaixada presenta un caràcter androcèntric que s'expressa sota l'empara del que Pierre Bourdieu (1995) anomena violència simbòlica, que és aquella que es pot exercir des de la comunicació, des del coneixement, des del reconeixement i des del sentiment:

El análisis de la aceptación dóxica del mundo, que resulta del acuerdo inmediato de las estructuras objetivas con las estructuras cognoscitivas, es el verdadero fundamento de una teoría realista de la dominación y de la política. De todas las formas de «persuasión clandestina», la más implacable es la ejercida simplemente por el orden de las cosas.

És gràcies a aquesta violència simbòlica que es pot construir un cànon literari<sup>3</sup>, perquè els models a seguir es fonamenten de manera arbitrària. Bourdieu, en l'estudi citat, posa llum sobre el mecanisme de control social més subtil com és ara aquesta forma de dominació que transmet una imatge de les dones que justifica la desigualtat i empeny les dones, i als subjectes que no es defineixen com a homes, a la marginalitat i per tant els converteix en objectes. En el cas de les dones, en la literatura, queden relegades al paper de muses i/o a objectes cossificats tot generant una dicotomia en el contínuum subjecte-objecte que reserva el paper de creador a l'home.

Es fa imperatiu, també, buscar uns espais particulars i amb ells les experiències vitals de les dones que els habiten, unes dones, però, que sàpiguen de lletra, per tant que es relacionin i s'eduquin dins d'un estatus social determinat. Són dones que pertanyen a la noblesa o a un orde monàstic o conventual i que han tingut una formació que les permet ser lectores i escriptores (Lozano, 2017). I és que no és fins al s. XVIII que podem parlar de dones escriptores tret d'alguns casos molt excepcionals: ho hem dit abans, el cas d'Isabel de Villena o de les Requesens-Roís de Liori, en àmbit català, o de Maria de Zayas, per posar un únic exemple, en àmbit hispànic. Tot plegat provoca que el paisatge que ens dibuixa com ha de ser un escriptor, quins gèneres ha de conrear i en quins espais, canviï i ens hi apareguin manifestacions literàries més enllà de les canonitzades pels llibres de text i antologies escolars. Si és en aquestes altres maneres de fer, gèneres i espais allà on es troben les veus femenines, es fa del tot necessari incorporar-los. Vegem-ne un exemple: gèneres fins ara menystinguts per l'educació preuniversitària, com les anomenades «escriptures del jo»: dietaris personals i institucionals (convents i monestirs), llibres de comptes, autobiografies espirituals, memòries i epistolografia, són un bon planter on recuperar la paraula femenina emmudida pels segles.

D'altra banda, hem de tenir ben present, atesos els condicionants històrics, que les veus silenciades cal recuperar-les majoritàriament en espais privats com el familiar i també en espais religiosos com els conventuals. Així, cal també fer sortir a la llum escrits de caràcter privat, com la correspondència, i aquells que recollien experiències que es volien perpetuar dins d'una família, inclosa la conventual (perquè en els

---

3 Vegeu, per al particular, el punt «Els cànon de la literatura» d'aquest treball.

convents s'entenia que la comunitat era la família), com les autobiografies espirituals. En aquests entorns i amb aquesta diversitat de tipologies textuais hi trobem les veus femenines, apartades de la mirada i tutela masculina: «És un món estrictament femení, que dona ales a les autores» (De Ahumada, 2011: 29). Ara bé, tots aquests materials de ploma femenina estan dispersos i, a vegades, es troben dificultats per a accedir-hi, tal i com ens afirma Zaragoza (2013: 35):

La dispersió documental i la problemàtica d'accés a aquests materials escrits per dones de l'edat moderna, molts d'ells, encara manuscrits i custodiats pels arxius dels mateixos convents femenins de clausura on van ser creats, ha propiciat que aquest camp d'estudi siga encara una senda poc transitada.

Si en els espais familiars convencionals trobem dietaris personals, cartes, llibres de comptes i instruccions a fills, i en els convents trobem autobiografies, biografies, cròniques conventuals, epístoles, literatura mística i poesia, per posar només alguns exemples, és evident que no estem en condicions de dir que la dona no escriu i que els referents no existeixen. A l'àrea lingüística catalana, la llengua utilitzada en aquests gèneres és la materna tot i que també la castellana, i molt més excepcionalment el llatí. Justament, aquesta observació ens col·loca en la problemàtica d'excloure dones de l'entorn cultural català que han escrit en castellà, cosa que ens obligaria a renunciar a un bon gruix d'obres. Conseqüentment sembla més pertinent optar per plantejar-nos la necessitat d'incloure aquestes dones i en aquest sentit parlar d'història literària en comptes d'història de la literatura, per bé que en la proposta que plantejem hem optat per autores amb obra coneguda en català, tret del cas de Beatriu de Dia que escriu en occità.

### **2.3 Els canons literaris qüestionats i el concepte de literatura**

Seria desitjable que en acabar la secundària obligatòria i el batxillerat els alumnes de les escoles de Catalunya, i d'arreu, sortissin amb uns referents culturals que els haguessin ajudat en el seu creixement personal. Tal i com es pregunta Izquierdo (2010: 90):

Quins són els nostres autors i les obres literàries de referència? Quins són els referents que haurien de compartir tots els estudiants quan acaben l'educació obligatòria? [...] I, en conseqüència, quines accions ha de fer l'Administració perquè s'acompleixin les respostes a aquestes preguntes?

Efectivament, la qüestió del cànon sempre és, i serà complexa, i tot i que el cànon sembla que sigui inalterable es revisa freqüentment i al voltant d'aquest concepte sempre hi ha discussió.

Bloom proposa una definició molt elitista i tancada del cànon que defuig del mestissatge cultural i proposa, en el seu cànon occidental, una llista de referents molt tancada que ens deixaria nus, salvant Rodoreda, de referents canònics. «Els més grans enemics dels criteris estètics i cognitius són pretesos defensors que ens atabalen amb un munt de xerrameca sobre valors polítics i morals de la literatura.» (Bloom, 1995: 53), però ell mateix continua: «Sense el Cànon, deixem de pensar. Podem idealitzar sense parar com reemplaçar criteris estètics amb consideracions etnocèntriques i de gènere, i els nostres objectius socials poden ser d'allò més admirables; no gensmenys només la força pot unir-se a la força, tal com Nietzsche va demostrar de manera perpètua.»

Enfront d'aquesta visió tan elitista, convé recuperar el marc del qual volem estudiar la tradició i plantejar-nos, com ens convida Carles Miralles (2010: 9) dins del monogràfic «El cànon literari i la transmissió de la tradició» de la revista *Cultura*, quin cànon ens podem permetre en dos sentits: objectivament i políticament. El primer sentit fa referència a si tenim prou literatura i si aquesta literatura és prou bona; el segon sentit fa referència a si tenim prou capacitat per fixar aquest cànon tan dins com fora del territori del domini lingüístic.

Cal no oblidar, però, que a propòsit del cànon, són els editors, crítics literaris, professors universitaris, etc., qui decideixen a qui i com es promou dins dels estudis literaris i el cànon no és ni inqüestionable ni inamovible ni respon a cap llei universal. El cànon és revisable i ha d'incorporar una visió de gènere dins d'un marc que entengui que les humanitats formen part d'un projecte en construcció permanent, que es va pensant i revisant. Des d'aquest punt de vista es podrà reflexionar i es podrà fer una crítica sòlida dels personatges femenins dins les grans obres de la literatura universal i local, i també obrir de bat a bat les portes perquè s'incorporin les escriptores en aquest cànon tan masculinitzat.

Ja hem parlat, encara que molt succintament, de la violència simbòlica que amaga la presència femenina en la història de la literatura. Per superar-la, hi ha una sèrie de processos que es poden posar en marxa i que no afecten només la literatura femenina, sinó la literatura en general: abans de l'adveniment del Romanticisme, la paraula *literatura* era sinònim de cultura escrita, raó per la qual, per estudiar la literatura antiga, es fa imperatiu reconèixer dins els llibres de text i antologies altres

gèneres que no siguin la poesia, el teatre i la novel·la. Si hem incorporat al nostre cànon les quatre grans cròniques, que no són el que avui en dia considerariem estrictament «literatura de creació», per quina raó no podem anar més enllà? Partint d'aquesta premissa, doncs, podem, amb més facilitat, il·luminar les parts enfosquides del discurs literari femení dels temps pretèrits.

Com afirma la historiadora Helena Casas (2019):

La història, com l'hem apresada la majoria, és la història dels homes, dels seus conflictes, de les seves victòries i la seva mirada al món. Però la història es pot explicar a través de la experiència de les dones, que, més enllà de les condicions que imposava el sistema masculí, creaven i vivien espais de llibertat.

Justament, la historiadora ens convida a abandonar una actitud victimista, que fa que la mirada cap al passat quedi atrapada en el patriarcat, per avançar cap a una actitud proactiva que reconegui i mostri una altra realitat que ha existit sempre, que és la de la llibertat femenina que ens arriba a través d'unes genealogies, de relacions entre dones, de transmissions de sabers. I, en aquesta mateixa entrevista, ens convida a abandonar prejudicis dicotòmics, judicis de valor sobre les actituds de les dones del passat i sobre les fonts, que ens fan víctimes i còmplices de la mirada hegemònica masculina i masculinitzada.

En aquesta mateixa línia, la historiadora Milagros Rivera (1992: 17) expressava que:

La tradición de las obras femeninas no existe por sí misma ni tiene vida propia, no está ahí instalada en el tiempo a la espera de que nosotras la recuperemos mediante nuestra erudición 'objetiva'.

Conseqüentment, ens proposa una via diferent per a fer efectiva aquesta recuperació (*ibídem*):

Los textos de las mujeres del pasado cobran existencia cuando nosotras establecemos desde del presente con sus vestigios una relación de mediación que nos dé a nosotras existencia, que construya nuestro yo, nuestro yo vivo.

Tanmateix, no només les dones del passat ens ofereixen les seves obres gràcies a les quals podem fer-ne aquestes mediacions, sinó que les dones del passat tenien, també, els seus models. Un exemple molt clar és el de Teresa de Jesús, fundadora de les carmelites descalces, que va ser un referent indiscutible per a d'altres monges, catalanes també, fet que explica que moltes escrivissin en castellà i no en català.

Les dones, sigui per la raó que sigui, no conformen la nostra història. Al *De Oratore*, diu Ciceró: «Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis». Així, si fem cas a l'escriptor romà, en la mesura que la història és testimoni del temps, la llum de la veritat, la vida de la memòria, la mestra de la vida i la missatgera del passat, hauria d'incloure la presència de les dones. Però no ho fa i, si ho fa, el rol que les fa jugar no és públic. La incorporació de la dona al discurs històric hegemònic no és nova, i es va fent des de fa anys; en l'àmbit de la literatura, també, tot i que més tímidament. Per tot plegat, es constata que, pel que fa a la genealogia literària femenina estroncada, cal innovar els currículums i fer emergir les escriptores. D'una banda, s'han d'incorporar al temari i, d'una altra, per exemple, s'han de proposar noves antologies literàries que afegixin noves veus; tot plegat, incrementa el valor de la qualitat de l'educació en tots els sentits. Per a tal efecte, convé trencar tres barreres per tal de poder aconseguir un coneixement complet: la del concepte de literatura, que com ja hem fet referència abans, ha de recuperar la definició anterior al romanticisme per a la literatura antiga; la del cànon, per tal de fer una mirada més ampla que incorpori les dones; i finalment, i sobretot en segons quines èpoques, passar de l'estudi de la història de la literatura a un estudi de la història literària per considerar quan així sigui necessari la literatura escrita en llengua no catalana.

Per concloure i a propòsit de les humanitats, cada cop menys valorades en els currículums escolars i en l'imaginari col·lectiu que premia les tecnologies, és molt interessant les aportacions que al respecte recull el pensament de Braidotti expressades en al conferència sobre les humanitats i l'educació superior, «Generating Synergies between Science, Technology and Humanities», de l'any 2018 i que va donar peu a tres tallers (Farreny, 2018):

Un dirigit per Marina Garcés dedicat al gènere i a la igualtat. Un segon que abordava la sostenibilitat i l'ètica i com l'educació superior contribueix als reptes del món, i un tercer sobre les humanitats en una societat equitativa, responsable i democràtica.

Diu Braidotti que no es poden separar els discursos ni es pot fer desaparèixer un d'ells per donar més espai als altres i en aquest sentit afirma, segons es recull la revista *Núvol* (Farreny, 2018)

Vivim en un món fabulós, però complicat», deia Rosi Braidotti, filòsofa, professora i directora del Centre per a les Humanitats de la universitat d'Utrecht, en la conferència que va inaugurar la segona jornada del simposium. La tecnologia i la ciència propicien un accés al coneixement més ràpid i dissenyen una nova intel·ligència, però viuen allunyades de les

humanitats que, segons el president de Guni, Josep A. Planell, «són les que donen sentit i valor a l'experiència humana.

Dins del marc escolar del nostre sistema educatiu convé remarcar aquest fet perquè el coneixement es troba fragmentat i encapsulat tot reforçant el que és útil d'allò que no ho és, per exemple la història de la literatura.

## 2.4 El marc escolar

Fins ara hem parlat sobre els treballs de rescat del discurs silenciats femenins, sobre com hem de concebre la literatura i també sobre els espais de creació i els gèneres literaris. Encara que hagi estat fet de manera succinta, les línies dibuixades ens permeten veure ben a les clares que ens enfrontem amb una mancança historiogràfica que, per bé que s'ha començat a treballar per resoldre, s'ha de continuar redefinint. Ara hem de mirar el panorama que ens interessa per al nostre treball: la realitat en el sistema educatiu català. Per aquest motiu, es fa necessari tornar a plantejar la pregunta d'on són les dones. La resposta ens la proporciona l'estudi «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada» que va fer Ana López-Navajas (2014). En aquest estudi, López-Navajas confirma el que abans hem comentat: que la dona sempre ha fet contribucions en totes les àrees del coneixement i que el treball d'investigació que s'ha fet fins ara ha permès rescatar del silenci aquestes veus ocultades, però que, tot i que hi ha hagut molt d'esforç, aquesta activitat no ha quedat recollida en els currículums. Opina, i hi estem d'acord, que l'ESO és una etapa obligatòria i hauria, per aquest motiu, d'assegurar que la cultura que s'aprèn no sigui una cultura esbiaixada sinó completa. L'estudi acadèmic mostra dèficits perquè hi manca rigor en no comptar amb les dones i també presenta deficiències perquè, com hem afirmat abans, es transmeten uns esquemes socials que es fonamenten en el reconeixement d'una part de la població com a superior i més capacitada per a les tasques de construcció del coneixement. A aquests dos dèficits tan greus, s'hi afegeix que en l'àmbit de la innovació educativa caldria fer una revisió del sistema respecte del currículum i una revisió profunda del relat androcèntric hegemònic.

El resultat de l'estudi de López Navajas mostra com la presència de les dones és molt baixa en els currículums, del 7 %, una xifra que es pot considerar que és anecdòtica, i la seva absència sistemàtica. A més a més, com més augmenten de nivell els cursos més baixa la presència de les dones, i la manca d'autoritat social femenina es fa molt

punyent en els blocs de contingut més històric: les dones no són rellevants ni com a participants del relat històric ni associades al coneixement científic. L'estudi en qüestió no és l'únic que situa la veu d'alarma en aquesta direcció, i cada vegada és més evident la voluntat de fer conèixer a la societat aquestes mancances; en aquest sentit, és molt il·lustratiu el documental que es va emetre el passat dimarts 5 de març de 2019 a la televisió pública catalana *De què es queixen les dones?* (TV3, 2018). Es va comptar amb la col·laboració de López-Navajas, que va saber explicar, per a un públic ampli, l'estudi que ha dut a terme. Al batxillerat, si ens centrem en els lectures obligatòries, ens trobem amb un panorama molt mancat de les veus femenines. Efectivament, si fem un cop d'ull a les lectures de batxillerat i, més concretament, a l'antologia de poesia catalana obligatòria en el primer curs d'aquesta etapa, hem pogut comprovar que, d'un llistat de trenta-cinc autors només hi ha quatre poemes escrits per una veu femenina, totes elles del segle XX. Però si anem encara més enllà, a les lectures obligatòries, per a 1r i 2n curs de batxillerat, ens adonarem que la proporció d'autores no és tan escardalena: una obra de teatre, una novel·la i una selecció de capítols del *Tirant lo Blanch*; l'autora triada en aquest cas és Mercè Rodoreda, també del segle XX. És clar que tot aquest material cal alternar-lo amb l'estudi de la llengua i que el temps per fer-ho és molt limitat, dues hores setmanals, però tot i així és imperatiu subvertir aquesta situació. Si bé en les lectures obligatòries, i atesos els condicionants històrics, les dones hi són prou ben representades, no passa el mateix en l'antologia poètica, que permetria oferir una visió més àmplia de l'escriptura femenina tot al llarg dels segles. Dins d'aquesta antologia han predominat per fer la tria, en alguns, motius ideològics per damunt dels estrictament literaris cosa que justificaria, pels mateixos motius —la mirada de gènere és una mirada, al cap i a la fi, política i ideològica— poesies de dones en períodes en què l'absència de dones poetes és flagrant. En aquest sentit convé revisar el cànon literari que cal incorporar a les escoles. Així doncs, estudiariem poetes com Tecla de Borja, del segle XV, Maria d'Oms, del segle XVII o Narcisa Torres, del segle XVIII. A partir del XIX, època contemporània, el panorama ja canvia i no sembla tan urgent, és a dir, les dones ja tenen més presència. El professorat d'etapes preuniversitàries, volem demanar a qui correspon —ja els hem citat anteriorment, dins de l'apartat del cànon— que incorporin dins de les antologies aquestes veus silenciades tot respectant el principi d'equanimitat i d'igualtat. I a més a més facilitar la connexió entre el món acadèmic, d'investigació universitària, amb el batxillerat.

Si un gran pas cap a endavant ha estat que la dona s'incorpori al sistema cultural, ara el que cal és qüestionar la imatge col·lectiva que del món s'ha anat teixint dins de la



literatura quan la dona no hi és present (o si la hi trobem és com a objecte). L'objectiu, dins d'un marc educatiu preuniversitari ha de ser el de crear un univers de xarxes i en cada xarxa destacar alguns noms de dones, perquè no es pot obviar que els adolescents són els nostres primers lectors seriosos, o ho haurien de ser, i que el grup i la xarxa és el concepte que entenen amb més claredat i que més defensen.

Ana López Navajas (2015:) afirma de manera contundent que:

Las mujeres son las grandes ausentes de la visión del mundo que forjamos en nuestro sistema educativo. En las aulas estamos transmitiendo una cultura sin mujeres. Si un estudiante llega a conocer la existencia de escritoras no será precisamente dentro del aula, sino al salir de ella. Y eso es un gran fracaso social. Al legitimar esta ausencia hemos provocado una gran pérdida cultural, pero no solo para las mujeres, sino también para los hombres.

#### **2.4.1 Aprenentatge basat en projectes (ABP)**

Dins del marc legal vigent a Catalunya es fomenta l'ensenyament/aprenentatge basat en les competències bàsiques, tal com indiquen el DECRET 187/2015, de 25 d'agost i el Decret 142/2008, de 15 de juliol. És en aquest context que es desenvoluparà l'aprenentatge basat en projectes, o ABP, que neix amb les propostes pedagògiques de John Dewey i que es consoliden en l'estudi *The Project Method* (1918) de William Heard Kilpatrick. Tanmateix, els segles XIX i XX van canviar la mirada sobre l'aprenentatge tant pel que fa a les teories que busquen explicar-lo parcialment com en referència a les estratègies didàctiques que faciliten aquest aprenentatge. Aquesta metodologia ABP (variant de l'aprenentatge basat en problemes) planteja un problema sobre el qual els alumnes han de desenvolupar en grup un projecte seguint un conjunt de passos i una seqüència lògica d'acció facilitada pel mateix docent responsable i/o dissenyada per ambdós agents (professor i estudiant) de forma conjunta per potenciar així un major sentiment de pertinença i incumbència<sup>4</sup>.

L'ABP ha de respectar dos principis fonamentals: ha de partir d'un interès de l'alumne i ha de seguir el marc legal educatiu competencial. A més, un bon projecte, segons el pedagog Fernando Trujillo (2017), cal que contingui vuit elements bàsics:

---

<sup>4</sup> Partim de les consideracions exposades per la Unitat de Suport a la Qualitat i la Innovació Docent ESUP/DTIC de la UPF, per bé que són molts els agents que han descrit aquesta metodologia.

- Contingut significatiu, això és, cal definir un projecte centrat en els estàndards d'aprenentatge i que, alhora, interressi a l'alumnat.
- Necessitat de saber, és a dir, dissenyar un bon context que provoqui en l'alumne les ganes de saber.
- La pregunta que dirigeix: cal partir d'una qüestió significativa i que s'apliqui a la vida real.
- Veu i vot. En aquest procés és interessant que l'alumne tingui dret a poder escollir la tasca mitjançant la qual dura a terme el projecte.
- Competències TIC-TAC: incorporar les noves tecnologies al projecte que permetin l'obtenció i la generació de coneixement, com ara les xarxes socials o altres eines d'internet.
- La innovació porta al coneixement. Un dels objectius clau del projecte és renovar un coneixement previ o fer-se conscient de la necessitat de renovar un coneixement.
- Revisió i reflexió. Tot projecte ha de convidar a revisar tot el que es fa o s'ha fet i a reflexionar sobre la informació trobada i sobre el coneixement generat. A més, cal que serveixi d'avaluació.
- Fer públic el coneixement. Si el projecte ha complert els elements anteriors, cal que es faci públic per a compartir el coneixement adquirit, ja que és l'objectiu final.

És molt interessant que es trobin a la xarxa projectes que ens puguin servir d'orientació i model per al que nosaltres pretenem desenvolupar. En veurem un parell d'exemples. El primer és el de *Las sinsombrero*<sup>5</sup> que té com a objectiu visibilitzar les dones que, al costat dels homes de la Generació del 27 com Federico Gracia Lorca, Dámaso Alonso i Buñuel entre d'altres, van brillar en els seus respectius camps com el de la pintura, la filosofia, l'escultura o la literatura. I, efectivament rescaten noms com Maruja Mallo, María Zambrano, Rosa Chacel, etc. Aquest projecte es considera un projecte *crossmedia* perquè utilitza molts suports: publicació en paper, pàgina web, xarxes socials, TV (documental).

---

5 Queleer.(2015). *Las sinsombrero*. Recuperat de <https://leer.es/ca/proyectos/las-sinsombrero> i Serrana Torres, Tània Balló y Manuel Jiménez Núñez. (2015). *Las sinsombrero*. Recuperat de <https://www.lasinsombrero.com/el-proyecto-crossmedia>

Un altre exemple, potser molt més ambiciós des del punt de vista escolar perquè l'han dissenyat i pensat professors d'instituts, és el de *Callejeros literarios*<sup>6</sup>. Aquesta iniciativa està pensada perquè es vagi elaborant entre molts instituts de totes les ciutats d'Espanya. És un projecte d'alta complexitat, col·laboratiu, que es promou per les xarxes socials i que es presenta en un format gratuït com és el *Sites* de Google. No té com a objectiu visibilitzar les dones sinó visibilitzar els escriptors tot cercant-los en el nomenclàtor de les ciutats.

#### 2.4.2 Aprenentatge cooperatiu

Si bé l'ABP es pot desenvolupar de manera individual, és a dir, cada alumne el pot fer a nivell personal, també es pot fer de manera cooperativa, i aquesta opció és la que escollim per a la proposta que presentem. L'aprenentatge cooperatiu inclou dues idees fonamentals, tal com afirmen Pujolàs i Lago (et al., 2014), com són, per una banda, la inclusió de tota tipologia d'alumnat i, per una altra, les competències bàsiques que no poden desenvolupar-se dins d'un marc individual (com són les comunicatives o socials).

En una activitat cooperativa, l'alumnat es distribueix en petits grups de treball, de màxim sis membres, amb un objectiu comú: aconseguir conjuntament un determinat repte, cosa que demanarà un alt grau de responsabilitat i compromís, dins d'un ambient d'interdependència positiva. Amb aquest tipus d'aprenentatge es passa de la idea de treball de grup a la idea de treball d'equip. Per tal d'assegurar el compromís de tots els components del grup i l'èxit de la tasca cada membre del grup assumeix un rol que el fa responsable d'alguns aspectes del funcionament del grup i que assegurí que realment es tracti d'un treball cooperatiu. L'assignació de rols acostuma a ser la primera de les tasques.

Quant a la figura del docent, en aquesta estructura d'activitat cooperativa, sumat a l'ABP, passa de ser únicament transmissor a guia, és a dir, acompanya l'alumnat en aquest procés d'ensenyament/aprenentatge i dissenya escenaris rics per a l'aprenentatge.

Amb tot, amb aquest disseny d'aprenentatge relativament innovador, es contempla la socialització rica, l'ús de les TIC i s'incorpora en el procés d'avaluació a l'alumnat

---

6 Cheli, M., Fernández, A., González, I., Pérez, P. (2013). *Callejeros literarios*. Recuperat de <https://sites.google.com/site/callejerosliterarios/el-proyecto>

l'autoavaluació i la coavaluació. Les TIC són els aspectes veritablement innovadors perquè, en l'època de Kilpatrick, encara no existien eines tant potents per a l'aprenentatge com són l'internet i la democratització de la connectivitat.

### 2.4.3 Les xarxes socials i les TIC a les escoles

Les xarxes socials són espais virtuals de comunicació que demanen connexió a internet i un compte de correu per poder obrir un compte allà on interessa. Són espais que permeten intercanvi de molta i variada informació, des de fotografies a vídeos a textos escrits, més o menys llargs, i/o enllaços. Segons publica Faros (Faros-hsjdbcn, 2018) «Les xarxes socials han esdevingut un espai en el qual formem i construïm relacions, configurem la nostra pròpia identitat, i ens expressem i coneixem el món que ens envolta.» Sobre aquesta afirmació, en aquest mateix article, afirma que la identitat construïda és la digital, però que aquesta identitat digital, en els adolescents sobretot, té conseqüències en el món quotidià i que anomenem «real». Les xarxes són espais molt potents que demanen codis ètics molt rigorosos que cal educar des de les escoles i des de les famílies. En aquest treball no ens ocuparem dels problemes que presenta el mal ús d'aquestes xarxes i que poden afectar la salut mental del nostre alumnat; sobre aquests problemes ja comencen a alertar els experts i es pot trobar molta literatura al respecte. El que ens interessa és proposar un bon ús de les xarxes perquè es busca generar coneixement i compartir-lo. Conseqüentment, farem una proposta educativa que presenti l'eina virtual des del costat positiu, des de la construcció, des de la re-construcció, de coneixement.

Efectivament, Elena Sofía Ojando (2015), afirma que

Sí. Les xarxes socials ens ofereixen espais d'intercanvi, participació i comunicació i, per tant, d'aprenentatge. La gran majoria dels nostres estudiants es comuniquen i s'intercanvien informació a través de les xarxes socials i, per tant, caldrà que des de l'àmbit educatiu també els puguem acompanyar en el bon ús d'aquestes xarxes perquè puguin aprofitar totes les seves possibilitats des d'una mirada crítica i reflexiva.

Per concloure aquest apartat, convé tenir present les dades que ens aporta el darrer estudi que s'ha fet sobre l'ús de les xarxes socials<sup>7</sup> i que mostra com Instagram,

---

7 Ana Martín del Campo Fernández-Paniagua recull l'estudi que es va fer l'any 2018 per l'empresa IAB Spain dins de Innovation & Entrepreneurship Business School (25 de gener de 2019). *Las redes sociales más utilizadas: estudios y estadísticas*. Recuperat de <https://www.iebschool.com/blog/medios-sociales-mas-utilizadas-redes-sociales/>

Facebook — que va molt a la baixa quan els usuaris són els anomenats generació z—, Youtube i Twitter són les xarxes més utilitzades dins del territori català i espanyol.

Les eines TIC que nosaltres proposarem als alumnes per poder fer els seu treball seran el Symbaloo, com a lloc web que ens servirà per classificar i ordenar els enllaços que considerem necessaris; l'Audacity<sup>8</sup>, per tal de dominar el so en els vídeos que es realitzin; finalment un editor de vídeos que pot ser el mateix Youtube o bé qualsevol dels que tinguin en el mòbil o ordinador.

### **3 Marc metodològic**

Per a formalitzar el projecte que ens proposem dur a terme, hem de dissenyar el material necessari per tirar-lo endavant. Així, en aquest apartat ens ocuparem de fer una descripció detallada de «Les veus silenciades».

A tal efecte, presentem un format en el qual recollir la seqüència didàctica del projecte, és a dir, la programació d'aquest projecte. En segon lloc, presentem un «Quadern d'equip», que es lliurarà a l'alumnat a l'inici del projecte, i en el qual es recullen aspectes fonamentals com els rols dels estudiants, la seqüenciació i temporització de tasques i el seguiment del projecte. Finalment, per tal d'avaluar el projecte presentem unes rúbriques.

#### **3.1 «Les veus silenciades»**

El projecte «Les veus silenciades» va dirigit a alumnes de 4t d'ESO i de 1r de batxillerat. Té com a objectius fonamentals visibilitzar la presència de les dones a la literatura i difondre el seu llegat a les xarxes. Altres objectius són: per una banda, la motivació de l'alumnat, amb què es pretén implicar-lo més en el procés d'aprenentatge; i per altra banda, potenciar la reflexió i l'esperit crític per tal posar llum sobre una realitat amagada; i finalment, en aquest context d'ensenyament-aprenentatge, generar un rol diferent per al professor en tant que el professor esdevé guia a més d'ensenyant, uns rols que faciliten que l'alumnat pugui ser responsable del seu propi aprenentatge i el del seu grup.

---

<sup>8</sup> Aquest programa s'acostuma a treballar dins la matèria de música i molts llibres de text digitals ja incorporen l'enllaç.

Quant a l'organització, el projecte es podria portar a terme en una setmana en què tota l'etapa de l'ESO treballen en diversos projectes; aquest en seria un que s'oferiria, només, per als alumnes de 4t d'ESO i 1r de batxillerat. L'oferta tindria un total de 30 hores lectives que serien insuficients per assegurar un bon desenvolupament del producte esperat, per la qual cosa caldria proposar a l'alumnat afegir hores voluntàriament fins a final de curs. La participació en el projecte seria voluntària perquè «Les veus silenciades» formaria part d'una oferta més àmplia dirigida a l'alumnat de secundària obligatòria i de batxillerat.

Les classes acostumen a tenir un total de 30 alumnes aproximadament. Com en el treball cooperatiu s'aconsella no passar de cinc persones per grup, en el cas que hi hagués trenta alumnes apuntats al projecte es farien sis grups de cinc alumnes o bé deu grups de tres alumnes. Cada grup escolliria una dona i les plataformes que utilitzaran per a divulgar la figura i l'obra. Una alternativa a aquesta modificació horària seria la d'oferir el projecte com a treball de recerca per a l'etapa de batxillerat. Es pot considerar que es faci, el treball de recerca, en petit grup i de forma igualment col·laborativa.

Així, per dissenyar la iniciativa hem realitzat un CANVAS<sup>9</sup>, que és una plantilla que et permet descriure els apartats més importants d'un projecte. Aquest model es va copiar del món empresarial i de l'emprenedoria. El CANVAS que hem fet servir ha estat el que proposa Trujillo en el curs Intef (Trujillo, 2017):

ABP: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (SECUNDARIA Y BACHILLERATO)		
<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>  ¿Qué competencias clave se desarrollan?	<b>PREGUNTA GUÍA</b>  ¿Qué problema tenemos?	<b>RECURSOS</b>  ¿Qué personas deben implicarse: docentes del claustro, familias, otros agentes educativos...? ¿Qué otros materiales (herramientas TIC) necesitamos?
<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>  ¿Con qué estándares de aprendizaje del Currículo Oficial podemos relacionar los aprendizajes adquiridos?	<b>PRODUCTO FINAL</b>  ¿Qué queremos conseguir? ¿Qué reto queremos resolver?	<b>HERRAMIENTAS TIC</b>  ¿Qué apps o herramientas TIC necesitamos? ¿Qué servicios (web, redes o soft)? ¿Podemos vincularlos con las tareas?
<b>PLAN DE EVALUACIÓN</b>  ¿Qué herramientas y estrategias innovadoras de evaluación vamos a aplicar?	<b>TAREAS</b>  ¿Qué tareas que hacer para alcanzar el proyecto final?	<b>AGRUPAMIENTOS/ORGANIZACIÓN</b>  ¿Cómo se va a agrupar el alumnado? ¿Cómo vamos a organizar el aula?
	<b>DIFUSIÓN</b>  ¿Cómo vamos a difundir nuestro proyecto?	






9 L'oficina d'ocupació de la Generalitat de Catalunya ofereix l'explicació sobre què és aquest model i com es pot aplicar. Darrerament, a les escoles que es treballa per projectes es recomana d'aplicar-lo amb la finalitat d'assegurar, per un equip de professionals, la bondat del projecte que es vol treballar amb els alumnes. Departament d'Empresa i Ocupació (27 de novembre de 2012). *Eines per elaborar el model de negoci*. Recuperat de [http://xarxaempren.gencat.cat/web/.content/07recursos/fitxers/Model\\_negociCAT\\_tcm124\\_105889.pdf](http://xarxaempren.gencat.cat/web/.content/07recursos/fitxers/Model_negociCAT_tcm124_105889.pdf)

Les dones que proposem que siguin objecte d'estudi, i per tant les protagonistes dels relats i continguts que es penjaran a les xarxes són: Beatriu de Dia, Isabel de Villena, Isabel Suaris i Tecla Borja, Estefania de Requesens i Hipòlita Roís de Liori, Maria d'Oms, Anna Domenge i Narcisa Torres (Rosa Trinceres). Unes han escrit poesia, d'altres ens han llegat cartes o bé diaris personals. Per tal de facilitar la cerca sobre cadascuna d'aquestes dones hem preparat un marcadore de cerques, com és el Symbaloo<sup>10</sup>. Els *webmix* de cadascuna d'aquestes dones els compartim en la programació del projecte i els afegim com a fotografia en els annexos d'aquest estudi.

### 3.2 El material de «Les veus silenciades»

Per tal de realitzar correctament el projecte que es presenta en aquest treball, hem elaborat material per a l'alumnat i per al professorat. A continuació, es descriu aquest material que inclou la programació, un «Quadern d'equip» i tres propostes per a l'avaluació.

#### 3.2.1 La programació

La programació té com a objectiu establir les bases del projecte i assegurar que el procés està cohesionat i és coherent. En altres paraules, recull per escrit tots els aspectes del projecte.

Un pas previ que ajuda a assolir aquests nivells, abans expressats, és omplir una plantilla coneguda amb el nom de CANVAS, que ja hem presentat anteriorment<sup>11</sup>. La programació es vertebrà en els següents apartats: els criteris d'avaluació, coincidents amb els objectius d'aprenentatge, incardinen la resta d'apartats i proposen els indicadors (que ens mostren allò que volem que aprenguin els alumnes); les competències de l'àmbit lingüístic i digital, implicades en aquest projecte; el context de l'aprenentatge, la motivació que porta a formular la pregunta del projecte; el problema o repte que es vol assolir; el producte que es genera, i, finalment, la seqüència

---

10 El Symbaloo és una aplicació gratuïta i en línia que permet organitzar i classificar, gràcies als anomenats *webmix*, els enllaços que interessa emmagatzemar. Per poder obrir un Symbaloo cal registrar-se amb un compte de correu. Els *webmix* es poden compartir, exportar i incrustar en altres llocs web.

11 Vegeu, per al particular, el punt «Les veus silenciades» d'aquest treball.

didàctica en què s'expressen les tasques que s'han de realitzar, la metodologia amb què es realitzaran i una temporització aproximada. La programació queda tancada amb l'avaluació.

Per tal de realitzar la taula resultant del disseny de la programació, hem consultat els currículums de la secundària obligatòria i del batxillerat que decreta la Generalitat de Catalunya, esmentats més amunt. Aquests currículums, juntament amb la plantilla de CANVAS, conformen l'esquelet a partir del qual es pot emplenar una taula que reculli cada apartat del projecte.

Per altra banda, l'objectiu de la metodologia ha de fomentar la col·laboració entre els participants del projecte i, per tant, hem tingut en compte totes les estratègies pròpies de l'aprenentatge col·laboratiu del qual hem parlat abans<sup>12</sup>.

Pel que fa a la temporització, la determinació de les pautes temporals establertes per a cada pas del projecte es fonamenta en l'experiència pròpia acumulada durant més de 30 anys exercint com a mestra i com a professora de suport. Cal afegir que sempre és aproximada i que pot variar segons el criteri de l'equip docent que porti el projecte, de les dinàmiques que tingui el grup, etc.

A les següents pàgines hem afegit la programació del projecte. És una programació que incorpora el necessari per materialitzar el projecte:

---

12 Vegeu, per al particular, el punt «Aprenentatge cooperatiu» d'aquest treball.



## **LES VEUS SILENCIADES. Per a una visibilització de les dones en la història literària catalana.**

### **Criteris d'avaluació**

Realitzar treballs sobre temes literaris, tenint en compte els components d'un treball acadèmic i tenint cura de la comunicació dels resultats, nous coneixements o el producte final de forma oral, escrita o audiovisual de manera que respecti la formalitat pròpia d'aquests treballs.

Planificar la captació i selecció de la informació amb les valoracions crítiques de les fonts emprades; elaborar i organitzar la informació obtinguda per tal que sigui susceptible d'anàlisi i discussió, i afavoreixi la construcció de nous coneixements.

Identificar, contrastar i seleccionar, de fonts d'informació fiables, els coneixements que s'obtinguin de les biblioteques o de qualsevol altra font d'informació impresa en paper o digital integrant-los en un procés d'aprenentatge continu.

Cooperar amb els companys i companyes en la realització de tasques d'aprenentatge, tot demostrant capacitat d'organitzar-se, responsabilitzar-se, compartir la informació i avaluar el funcionament de l'equip de treball.

Aplicar sistemàticament els coneixements metacognitius, lingüístics, sociolingüístics, pragmàtics, discursius (adequació, coherència i cohesió) i de correcció en l'elaboració de textos orals, escrits i audiovisuals propis, de manera que es promogui l'assoliment de l'autonomia i el rigor en la correcció i autoavaluació de les pròpies competències comunicatives.

Consultar i citar adequadament fonts d'informació variades, per realitzar un treball acadèmic en suport paper o digital sobre un tema del currículum de literatura, adoptant un punt de vista crític i personal, i utilitzant les tecnologies de la informació.

Construir el propi entorn personal d'aprenentatge (EPA) i fer ús dels dossiers personals d'aprenentatge o portafolis digitals per a la gestió de la informació i el progrés de l'aprenentatge.

## **Competències de l'àmbit lingüístic**

### **Comprensió lectora:**

1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.
2. Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.

### **Expressió escrita:**

1. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització.
2. Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.

### **Comunicació oral:**

1. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.
2. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs.

### **Literària:**

1. Llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana.
2. Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.

## **Competències de l'àmbit digital**

### **Instruments i aplicacions**

1. Utilitzar les aplicacions d'edició de textos, presentacions multimèdia i tractament de dades numèriques per a la producció de documents digitals.
2. Utilitzar les aplicacions bàsiques d'edició d'imatge fixa, so i imatge en moviment per a produccions de documents digitals.

### **Tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge**

1. Cercar, contrastar i seleccionar informació digital adequada per al treball a realitzar, tot considerant diverses fonts i mitjans digitals.
2. Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals.

### **Comunicació interpersonal i col·laboració**

1. Realitzar activitats en grup tot utilitzant eines i entorns virtuals de treball col·laboratiu.

**CONTEXT:** Fa uns anys es va aprovar la llei per a la igualtat entre homes i dones, però cada 8 de març els carrers s'omplen de gent que reclama la igualtat efectiva i real, no la de paper. En el sistema educatiu respecte de la igualtat constatem que en els currículums, les dones tenen un paper secundari si és que en tenen algun, de paper. En la història de la literatura hi apareixen pocs noms femenins. Com es pot revertir aquesta situació? Primer es convida a visualitzar el documental *De què es queixen les dones?* que es va oferir per TV3 el mes de març de 2019 dins del programa «Sense ficció»

<https://www.ccma.cat/tv3/alcanta/sense-ficcio/de-que-es-queixen-les-dones/video/5828151/>

### **PROBLEMA I REpte**

1. Anàlisi del llibre de text emprat per tal de definir el problema davant del qual ens trobem i fer una comparativa amb l'estudi de l'Ana López Navajas. Anàlisi del llistat de poemes obligatoris i lectures prescriptives en el batxillerat.
2. Com divulgar aquest coneixement silenciats? Les possibilitats de Youtube i Instagram
3. On buscar la informació necessària? Els escrits i els espais de les dones.


### **PRODUCTE**

1. Elaborar un producte transmèdia que es pugui fer viral a les xarxes socials i que tingui com a objectiu divulgar aquestes veus silenciades des del s. XII fins al XIX.
2. Les xarxes socials que poden ajudar més en aquests moments són: Youtube i Instagram

### **CONTINGUTS**



El treball per projectes té com a finalitat generar nous continguts a partir d'un de genèric com és la història literària revisada sota la mirada de gènere. A més a més, té com a finalitat generar-ne d'altres sobre els escrits que algunes dones han generat al llarg de la història de la literatura catalana fins al s. XIX per tal de divulgar-los a la xarxa.

SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA	METODOLOGIA	TEMPORITZACIÓ
---------------------	-------------	---------------

<p><b>Activitat d'apropament</b></p> <p>Primer de tot caldrà facilitar l'entrada a l'aula virtual i constituir els grups de treball amb criteris que assegurin l'heterogeneïtat. Convidar a obrir un symbaloo (<a href="http://www.symbaloo.com">www.symbaloo.com</a>) o un diigo (<a href="https://www.diigo.com">https://www.diigo.com</a>). Repartir el «Quadern d'equip» i omplir els primers apartats.</p> <p>A continuació es farà una avaluació inicial que activi la participació de l'alumnat i que també ens mostra els coneixements i experiències previs</p> <p>Veure el documental que va emetre TV3 dins del programa <i>Sense ficció</i> (març 2019).</p> <p><a href="https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/sense-ficcio/de-que-es-queixen-les-dones/video/5828151/">https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/sense-ficcio/de-que-es-queixen-les-dones/video/5828151/</a></p>	<p style="text-align: center;"><small>DAE</small></p> <p style="text-align: center;"><small>Deixada de l'Àmbit de l'Humanitat</small></p> <p>Visió personal, cadascú en el seu ordinador.</p> <p>Fer un resum de les idees que destacarien del programa.</p> <p>Estratègia col·laborativa 1, 2, 4</p>	<p>2 hores. El documental dura 1:00:33.</p>
<p><b>Activitat d'apropament</b></p> <p>Llegir l'estudi de l'Ana López-Navajas i comprovar si en els nostres llibres de text es pot constatar que encara hi ha aquest dèficit.</p>	<p>Lectura personal de de l'estudi de l'Ana López-Navajas.</p> <p> Ana López_Navajas.pdf</p> <p>Comparació dels resultats de l'estudi de l'Ana López-Navajas i els llibres de text.</p> <p>Redactar unes conclusions que es compartiran amb tots els grups amb la intenció de tenir-ne només unes, de conclusions. Això es farà gràcies als <b>fòrums</b> que ens proporciona el <b>moodle</b>.</p>	<p>4 hores</p>
<p><b>Activitat d'investigació</b></p> <p>Cercar els motius que expliquen l'absència de dones en els períodes</p>	<p>Facilitar la bibliografia necessària per tal de fer una infografia digital que faciliti la</p>	<p>3 hores</p>

<p>medievals i de la literatura moderna.</p>	<p>comprensió dels motius que ens expliquen l'absència de les veus femenines. Per fer la infografia: <a href="http://www.genial.ly">www.genial.ly</a> o <a href="https://piktochart.com/">https://piktochart.com/</a></p>	
<p><b>Activitat d'investigació</b> Escollir una dona d'un període (èpoques medieval o moderna) Veure symbaloo compartit <a href="https://www.symbaloo.com/mix/beatriuedia">https://www.symbaloo.com/mix/beatriuedia</a> <a href="https://www.symbaloo.com/mix/isabeldevillena">https://www.symbaloo.com/mix/isabeldevillena</a> <a href="https://www.symbaloo.com/mix/isuaris-tborja">https://www.symbaloo.com/mix/isuaris-tborja</a> <a href="https://www.symbaloo.com/mix/estefaniar-hipolitar">https://www.symbaloo.com/mix/estefaniar-hipolitar</a> <a href="https://www.symbaloo.com/mix/mariadoms">https://www.symbaloo.com/mix/mariadoms</a> <a href="https://www.symbaloo.com/mix/annadomenge">https://www.symbaloo.com/mix/annadomenge</a> <a href="https://www.symbaloo.com/mix/narcisatorres">https://www.symbaloo.com/mix/narcisatorres</a> <a href="https://www.symbaloo.com/mix/isabelpiferrer">https://www.symbaloo.com/mix/isabelpiferrer</a></p>	<p>Buscar informació sobre la persona escollida i omplir una fitxa electrònica (wiki) amb les dades següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Context històric</li> <li>➤ Dades biogràfiques</li> <li>➤ Tipus de text i fragments seleccionats.</li> <li>➤ Bibliografia consultada.</li> </ul> <p>S'ha de buscar bibliografia (de paper o electrònica). El professorat facilita bibliografia per a cada cas.</p> <p>La plataforma usada seria el <b>moodle</b>, que incorpora <b>wikis</b>. (Alternatives gratuïtes: <a href="https://torchpad.com/workspace/wikis/ballo/pages">https://torchpad.com/workspace/wikis/ballo/pages</a> <a href="https://my.pbworks.com/?p=home">https://my.pbworks.com/?p=home</a>)</p>	<p>8 hores</p>
<p><b>Activitats de producció</b> Una primera part es dedicarà a clarificar què s'entén per narrativa transmèdia. Un bon exemple és el projecte de «Las sinsombrero» <a href="https://leer.es/ca/proyectos/las-sinsombrero">https://leer.es/ca/proyectos/las-sinsombrero</a> Fer-hi un aproximació com a narrativa transmèdia. Llegir l'article de <i>La Vanguardia</i> <a href="https://www.lavanguardia.com/local/madrid/20170414/421693838273/el-proyecto-transmedia-las-sinsombrero-recibira-el-premio-14-de-abril-de-iu.html">https://www.lavanguardia.com/local/madrid/20170414/421693838273/el-proyecto-transmedia-las-sinsombrero-recibira-el-premio-14-de-abril-de-iu.html</a></p>	<p>Llegir els materials aportats i prendre decisions per tal de donar forma al producte.</p> <p>Presentació del projecte:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El format.</li> <li>2. El mitjà o mitjans per on voleu difondre la història i el context en què apareixerà</li> </ol>	<p>12 hores</p>



<p><b>Activitats d'avaluació</b></p> <p>Per avaluar s'utilitzaran tres eines:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La rúbrica de «Les veus silenciades» que ja s'havia ensenyat i pactat al principi i a partir de la qual la professora puntuava el producte.</li> <li>2. La graella d'observacions; en la qual s'ha recollit, per una banda que el «Quadern d'equip» s'ha fet i s'ha anat omplint; per una altra banda les actituds de treball que s'han observat a classe (tant de l'equip com individuals).</li> <li>3. L'autoavaluació es farà a partir d'una «Diana-estrella». (Incorporada en la columna de metodologia)</li> </ol> <p>La valoració del projecte tindrà una nota final que és el resultat de la nota del producte, 70%, més la nota de l'actitud, 30% que surt de la graella d'observacions. Sobre la nota del producte s'aplicarà el factor de col·laboració que consisteix a repartir 100 punts entre els membres de l'equip. De manera consensuada se'ls han de repartir, amb els criteris acordats prèviament que poden ser el de quantitat de feina, dificultat de feina, etc. Cada persona del grup tindrà una puntuació que caldrà multiplicar pel nombre de membres i el resultat d'aquesta operació caldrà dividir-lo entre cent. El resultat final es multiplica per la nota posada al projecte. Per exemple un equip de 4 membres que té com a nota de projecte un 9 i quan es reparteixen els punts decideixen : alumnes 1 i 2 en tindran 30, els alumnes 3 i el 4 en tindran 20 . Alumnes 1 i 2: <math>30 \times 4 = 120 : 100 = 1,2</math> x 9 = 10,8.</p>	 <p>Rubrica autoavaluació. Diana-</p>  <p>Rúbrica de Les veus silenciades. El producte</p>	<p>1 hora</p> <hr/> <p><b>TOTAL HORES 30</b></p>
--	--	--



### 3.2.2 El material per a l'alumnat i el professorat

El material per a l'alumnat representa el contracte de compromís entre l'alumnat i el professorat i entre l'alumnat i el seu grup de treball. S'ha de presentar amb molta cura i, si convé, consensuar amb el mateix alumnat. Aquest material consta d'un «Quadern d'equip» i dels materials per a l'avaluació. En la nostra proposta d'implementació, hem separat deliberadament el «Quadern d'equip» del material per a l'avaluació perquè l'avaluació obre i tanca el procés i és un apartat prou important per a dedicar-li un punt.

El «Quadern d'equip» s'articula en sis apartats, els dos primers dels quals tenen com a objectiu que el grup redacti de manera clara quin és el repte i quins objectius es proposen durant el procés. L'apartat tres descriu els rols i les responsabilitats atorgades a cada rol, té com a objectiu repartir responsabilitats que assegurin el compromís i facilita la coavaluació. Els apartats quatre i cinc ja entren en el nucli del projecte ja que demanen l'estructura i les tasques de l'activitat que han de conduir a la realització d'un bon producte. Finalment, cada dia s'haurà d'omplir el diari de sessions, que és una memòria de les dificultats que es van trobant els alumnes i la manera com s'han resolt cadascuna d'aquestes dificultats, els acords assumits, els materials que es necessitaran, les revisions pendents, etc.

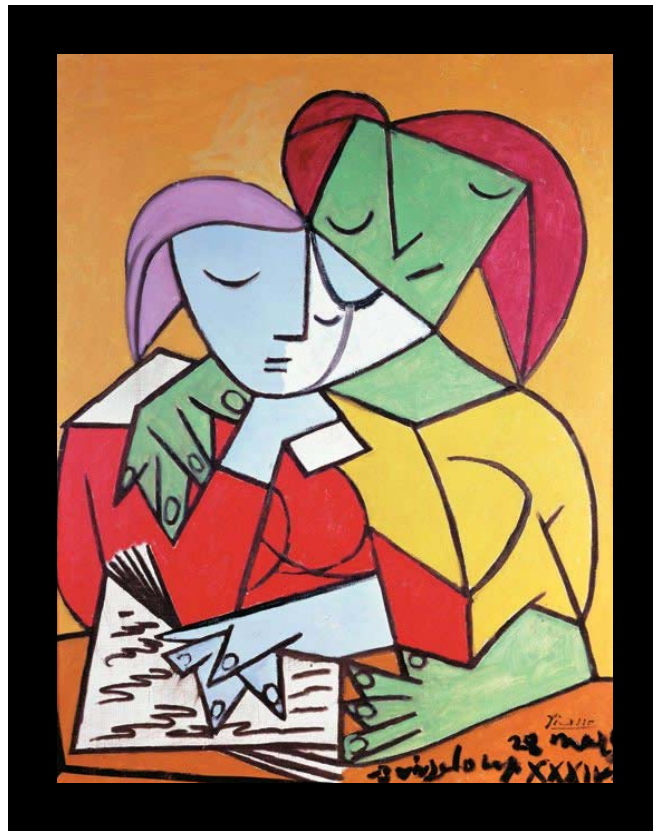
Dins de l'aprenentatge cooperatiu, el «Quadern d'equip» és una eina imprescindible que ajuda a la cohesió del grup, perquè recorda diàriament que hi ha un objectiu comú que cal assolir i que tothom ha de fer la part que li pertoca per assegurar l'aprenentatge de qualitat per a tots. Tanmateix, és on es recullen les evidències que ajudaran en la regulació del procés i en l'autoavaluació i la coavaluació.

A continuació hem afegit el «Quadern d'equip» que proposem perquè l'equip vagi apuntant totes les accions que com a equip s'han acordat, siguin individuals o de grup.

Projecte de l'àmbit de llengües

# LES VEUS SILENCIADES

Per una visibilització de les dones en la història literària de Catalunya.



Membres del grup:


**PRESENTACIÓ**

---

## 1. INTRODUCCIÓ

---

*Descriviu, amb les vostres paraules, quin és el repte que voleu aconseguir*

## 2. OBJECTIUS D'EQUIP

---


Per aconseguir els objectius del repte l'equip es compromet a...


## 3. ORGANITZACIÓ D'EQUIP

Rol	Funcions	Exercit per:
-----	----------	--------------

<b>COORDINADOR/A</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Assegura la realització de les tasques encomanades.</li> <li>2. Fomenta la participació i es preocupa de què cada membre de l'equip faci la part del treball que pot assumir, de la millor manera possible, per tal que tots aprenguin més i millor.</li> <li>3. Controla el temps.</li> </ol>	
<b>VEU - MEDIADOR/A</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Controla el to de veu de l'equip.</li> <li>2. Fa respectar el torn de paraula.</li> <li>3. Media en els conflictes dins del grup.</li> <li>4. Fomenta que tothom expressi la seva opinió.</li> <li>5. Redirigeix l'activitat quan se n'adona que el grup s'està desviant de l'objectiu a assolir.</li> </ol>	
<b>ORDRE</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Controla el material comú de l'equip.</li> <li>2. Vetlla perquè tothom desi el material ordenat i a lloc, un cop finalitza la sessió.</li> <li>3. Assegura que la zona de treball es mantingui neta i endreçada.</li> <li>4. Procura que tothom porti el material necessari, fent els recordatoris pertinents, si s'escau.</li> </ol>	
<b>SECRETARIA/A</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. És el responsable d'omplir el «Quadern d'equip» i el diari de sessions, amb els acords i els objectius.</li> <li>2. És la persona que fa de canal de comunicació amb el professorat.</li> <li>3. Té la responsabilitat de controlar la presentació dels treballs (ortografia, títol, lletra,...)</li> <li>4. És l'encarregat d'aclarir els dubtes amb el professorat.</li> <li>5. Comunica en veu alta els resultats del treball o l'opinió del grup.</li> </ol>	

#### **4. ESTRUCTURA I SEQÜENCIACIÓ DEL PROJECTE**

---

<b>1</b>		
<b>2</b>		
<b>3</b>		
<b>4</b>		

#### **5. TASQUES**

---

## 6. DIARI DE SESSIONS

---

Sessió 1	Dia:
Diari de tasques realitzades:	
Revisió i anàlisi de tasques realitzades/pendents i dels problemes sorgits i les solucions donades:	

Sessió 2	Dia:
Diari de tasques realitzades:	
Revisió i anàlisi de tasques realitzades/pendents i dels problemes sorgits i les solucions donades:	

Sessió 3	Dia:
Diari de tasques realitzades:	
Revisió i anàlisi de tasques realitzades/pendents i dels problemes sorgits i les solucions donades:	

Sessió 4	Dia:
Diari de tasques realitzades:	
Revisió i anàlisi de tasques realitzades/pendents i dels problemes sorgits i les solucions donades:	

Sessió 5	Dia:
Diari de tasques realitzades:	
Revisió i anàlisi de tasques realitzades/pendents i dels problemes sorgits i les solucions donades:	

Sessió 7	Dia:
Diari de tasques realitzades:	
Revisió i anàlisi de tasques realitzades/pendents i dels problemes sorgits i les solucions donades:	

### 3.3 L'avaluació de «Les veus silenciades»

L'avaluació és la part més complexa de tot el projecte. Hem considerat necessari articular-la en tres apartats. El primer és la valoració que fa el professorat sobre el procés i sobre el producte. Aquesta valoració partirà per una banda de les observacions recollides al llarg del procés, per una altra de la rúbriques que els alumnes ja coneixen des del primer dia perquè formarà part del material de l'alumnat, i finalment quedarà determinada per la coavaluació i l'autoavaluació. La coavaluació es quantifica pel factor de col·laboració que consisteix en el repartiment de cent punts entre els membres del grup de manera consensuada. La quantitat de punts atorgada a cada alumne es multiplica pel número de components del grup i es divideix entre cent. Aquest número ponderarà la nota del producte —nota del producte x nota del factor de col·laboració és igual a la nota individual del producte. L'autoavaluació certifica o qüestiona el resultat individual del projecte i es farà amb un diana.

El procés per a avaluar competències és cíclic perquè l'objectiu és regular el procés de l'ensenyament/aprenentatge i les ajudes per a l'alumne. Hem d'anar recollint evidències a través de l'EVA —Entorn Virtual d'Aprenentatge com és el moodle— i la valoració del producte final a través de les rúbriques.

L'avaluació ha de ser, sobretot, formativa perquè el que busca, més enllà de la qualificació, és l'aprenentatge i per tant té com a objectiu analitzar com es va avançant en el projecte i per tant en l'aprenentatge.

Una avaluació inicial, que pot ser molt intuïtiva i senzilla, sobre el tema ha de ser, juntament amb la pregunta inicial, el punt de partida. Ens ajuda, també a activar la participació dels alumnes en el projecte. És fonamental, a la vegada, fomentar l'autoavaluació i la reflexió de l'alumne i les rúbriques faciliten aquest treball com també les «dianes».

L'EVA ens aportarà les evidències necessàries per a la valoració final i per a la formativa. En concret el «Quadern d'equip», que conté el «Diari de sessions», les rúbriques, i la «diana-estrella». És interessant i necessari tenir diferents mecanismes d'avaluació i aquests mecanismes han de ser compartits des del principi, i si és possible consensuats, amb els alumnes.

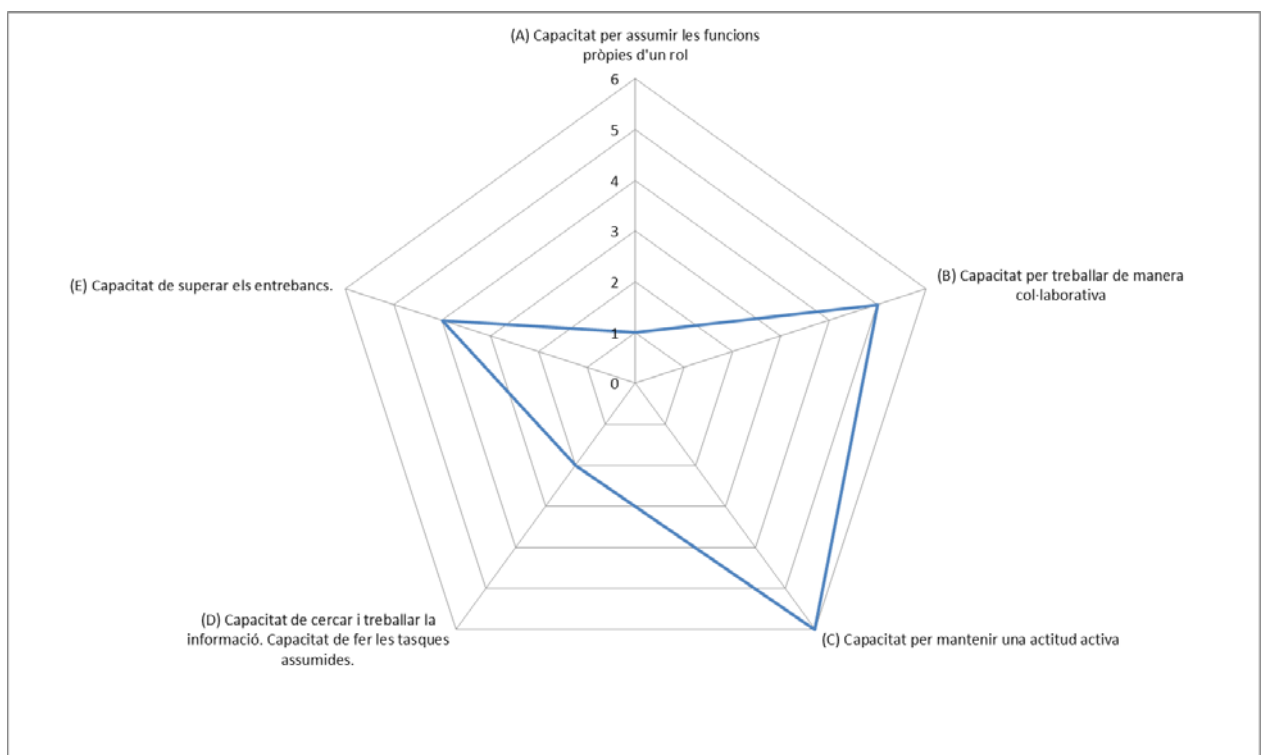
L'avaluació ha de buscar ser justa, exhaustiva i ha de garantir que mesura el grau d'adquisició de les competències treballades en el projecte així com les habilitats



implicades en l'ABP, com el treball en equip, la creativitat, etc. En aquest sentit cal remarcar que l'avaluació qualifica, quantifica, el treball dels alumnes.

En primer lloc, mostrem unes captures del resultat d'aplicar diverses vegades (de manera hipotètica i com a exemple) la «diana-estrella». Amb aquesta rúbrica els alumnes s'autoavaluen. Per a fer-ho, cal que contestin en un document Excel a partir d'uns indicadors i de manera automàtica es genera en el gràfic del costat un dibuix que mostra com d'expandides tenen les capacitats sobre les quals es qüestionen. En el gràfic resultant visualitzen de forma clara les capacitats que cadascú creu que té més desenvolupades i, al mateix temps, les que cal millorar<sup>13</sup>.

Finalment, però, tot i que en aquest projecte no es pugui mostrar, quan ha finalitzat el projecte cal pensar que els professionals hauríem de reflexionar sobre tot el procés quant a la forma que se li ha donat, a la pròpia intervenció i al grau de satisfacció de tots els agents implicats.



<sup>13</sup> Vegeu el document de programació en el qual hem incorporat la rúbrica com a objecte.

		<b>Nivell de competència</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
A	(A) Capacitat per assumir les funcions pròpies d'un rol	X	(1) No s'ha pogut exercir per manca d'habilitats suficients per poder complir les funcions pròpies del rol.	(2) S'ha pogut exercir algunes funcions pròpies del rol, però no ha estat suficient.	(3) S'han pogut exercir les funcions necessàries per a garantir el bon funcionament.	(4) S'han exercit totes les funcions requerides en el rol i consegüentment s'ha garantit el bon funcionament de l'equip.
B	(B) Capacitat per treballar de manera col·laborativa	X	(1) No crec que treballar en equip garanteixi un bon aprenentatge. Només crec en el treball individual. S'ha compartit poca informació. He estat en desacord en moltes decisions.	(2) El treball col·laboratiu em permet aconseguir reeixir quan es planteja un repte. He compartit poca informació. He estat en desacord en algunes decisions i no he buscat alternatives.	(3) El treball col·laboratiu permet que un equip aconsegueixi reeixir quan es planteja un repte. Si sumem esforços el que és difícil es fa més assequible. S'ha compartit força informació. He estat d'acord en moltes decisions.	(4) El treball col·laboratiu permet que un equip aconsegueixi reeixir quan es planteja un repte. Si sumem esforços el que és difícil es fa assequible. S'ha compartit molta informació. He estat d'acord en les decisions.
C	(C) Capacitat per mantenir una actitud activa	X	(1) Considero que he mantingut una actitud passiva. No s'escoltava el meu criteri, no es valoraven les meves aportacions.	(2) Considero que he mantingut una actitud poc activa. He valorat més l'amistat per prendre decisions i no he valorat prou la mateixa proposta amb independència de qui la proposava.	(3) Considero que he mantingut una actitud activa. He valorat, sovint, la proposta amb independència de qui la proposava. He tingut en compte tots els punts de vista.	(4) Considero que he mantingut una actitud molt activa. He valorat sempre totes les propostes perquè escoltar totes les veus és una manera de garantir l'èxit.
D	(D) Capacitat de cercar i treballar la informació. Capacitat de fer les tasques assumides.	X	(1) No he cercat informació relacionada amb l'objectiu ni l'he treballada. No he fet cap tasca assumida o n'he fet molt poques.	(2) He trobat alguna informació relacionada amb l'objectiu i l'he treballada poc. He fet poques tasques.	(3) He trobat informació relacionada amb l'objectiu i l'he treballada. He fet totes les tasques assumides.	(4) He trobat molta informació relacionada amb l'objectiu i l'he treballada molt. He fet totes les tasques assumides i he ajudat a acabar les que faltaven en el projecte.
E	(E) Capacitat de superar els entrebancs.	X	(1) Davant de la dificultat m'he desanimat fàcilment i he perdut de vista l'objectiu final.	(2) Quan he trobat dificultats i m'he perdut he demanat ajuda a la professora o a un company.	(3) Poques vegades m'he sentit perdut/perduda al llarg del projecte. Quan m'ha passat he buscat l'ajuda de la professora o d'un company.	(4) No m'he perdut en cap moment i he sabut trobar alternatives o solucions als problemes que han anat sorgint al llarg del projecte.

**EL PRODUCTE**

INDICADORS	Excel·lent	Notable	Suficient	Insuficient	60%
<b>Propòsit i punt de vista</b>	S'ha establert un propòsit inicial i aquest enfoc s'ha mantingut al llarg de la narració. Queda clar que hi ha una història important a explicar. S'ha creat un canal a Youtube molt atractiu i s'ha buscat el suport d'Instagram o d'altres xarxes per a la promoció del canal i, consegüentment, del contingut	S'ha establert un propòsit inicial que s'ha mantingut al llarg de la major part del producte. S'ha creat un canal a Youtube atractiu i s'ha buscat el suport d'Instagram o d'altres xarxes per a la promoció del canal i, consegüentment del contingut.	Hi ha alguns errors en l'enfoc. El propòsit queda clar. S'ha creat un canal a Youtube i s'ha buscat el suport d'Instagram o d'altres xarxes	Es fa difícil distingir el propòsit de la narració.	
<b>Adequació</b>	En el disseny s'evidencia una consciència clara de l'audiència a qui va adreçada la narració. És adequada al receptor i al propòsit (la divulgació). El vocabulari, les imatges, la música i els efectes d'edició queden justificats.	La narració és adequada al receptor i al propòsit (la divulgació). El vocabulari, les imatges, la música i els efectes d'edició queden parcialment justificats.	El vocabulari, les imatges, la música i els efectes d'edició poc justificats.	La narració no és adequada al receptor ni al propòsit (la divulgació). El vocabulari, les imatges, la música i els efectes d'edició no queden justificats.	
<b>La(s) veu(s) i el so</b>	La qualitat de la veu(s) i del so és clara i consistentment audible durant la narració. S'evidencia l'ús correcte del llenguatge.	La qualitat de la veu(s) i del so és clara i consistentment audible durant la majoria de la narració. S'evidencia l'ús correcte del llenguatge.	La qualitat de la veu(s) i del so és clara i consistentment audible durant alguna part de la narració. Ús poc correcte del llenguatge.	La qualitat de la veu i el so necessita molta més atenció. Ús poc correcte del llenguatge.	
<b>Guió literari i il·lustrat</b>	El quadern d'equip inclou el guió literari i el guió il·lustrat (storyboard), amb la llista de mitjans, personatges i altres elements del disseny. El guió presenta de manera ordenada dibuixos o fotografies que resumeixen moments importants de la narració. El guió il·lustrat aporta una idea de com s'ha seqüenciat i de com s'ha pensat . Si s'ha usat més d'una xarxa social per a la narració i per a la divulgació aquests enllaços queden explicitats i justificats.	El quadern d'equip inclou el guió literari i el guió il·lustrat (storyboard), amb la llista de mitjans, personatges i altres elements del disseny. El guió presenta de manera ordenada dibuixos o fotografies que resumeixen moments importants de la narració. El guió il·lustrat aporta una idea de la majoria d'escenes. Si s'ha usat més d'una xarxa social per a la narració.	El quadern d'equip inclou el guió literari i el guió il·lustrat (storyboard), amb la llista de mitjans, personatges i altres elements del disseny. El guió presenta de manera ordenada dibuixos o fotografies que resumeixen moments importants de la narració. El guió il·lustrat aporta una idea d'algunes escenes.	No s'han elaborat ni aportat cap guió il·lustrat ni cap guió literari, cap mapa de la història ni cap llistat de mitjans.	

**CONTINGUT DIGITAL**

INDICADORS	Excel·lent	Notable	Suficient	Insuficient	40%
<b>Banda Sonora - Edició</b>	S'hi han afegits crèdits reconeixement autories. S'hi ha afegit banda sonora, pròpia o d'altri. El so de fons té un volum adequat i no se solapa amb la veu.	S'hi han afegits crèdits reconeixement autories. S'hi ha afegit banda sonora, pròpia o d'altri. El so de fons té un volum adequat i, en general, no se solapa amb la veu.	S'hi han afegits crèdits reconeixement autories. S'hi ha afegit banda sonora en algun fragment. El so de fons té un volum poc adequat.	No hi ha banda sonora de fons o el volum no deixa escoltar les veus de fons.	
<b>Banda Sonora – Sons. Justificació</b>	La música i els sons de fons tenen una clara intencionalitat. Els alumnes saben justificar i raonar cadascuna de les aportacions.	La música i els sons de fons tenen una clara intencionalitat. Els alumnes saben justificar i raonar la majoria de les aportacions	La música i els sons de fons no tenen una clara intencionalitat. Els alumnes no saben justificar ni raonar la majoria de les aportacions	La música distreu, és inapropiada o no s'ha utilitzat.	
<b>Imatges</b>	Les imatges, les fotografies reforcen el missatge de la narració. Aporten metàfores, simbolismes que ajuden a entendre millor el missatge. Són pròpies o s'ha reconegut l'autoria en els crèdits.	Les imatges, les fotografies reforcen el missatge de la narració. Les imatges han estat escollides seguint la lògica de la narració. Són pròpies o s'ha reconegut l'autoria en els crèdits.	Les imatges, les fotografies reforcen el missatge de la narració. Però necessiten un més gran esforç de justificació. Cap imatge és pròpia però s'ha reconegut l'autoria.	Les imatges seleccionades no tenen cap mena de relació amb el tema de la narració.	
<b>Vídeo</b>	La totalitat del vídeo utilitzat és de qualitat quant a imatge/so. El vídeo es pertinent i ajuda a donar força a la narració.	La major part del vídeo utilitzat és de qualitat quant a imatge/so. El vídeo ajuda a donar força a la narració.	El vídeo utilitzat no és massa bo quant a qualitat de imatge/so. El vídeo ajuda a donar força a la narració.	El vídeo utilitzat és de baixa qualitat quant a imatge/so o no ajuda a donar força a la narració.	
<b>Altres continguts</b>	S'han inclòs altres continguts que ajuden a presentar el vídeo. S'han aportat explicacions a peu de vídeo i enllaços que enriqueixen el contingut i faciliten la interacció amb els usuaris.	S'han inclòs alguns continguts que ajuden a presentar el vídeo. S'han aportat algunes explicacions a peu de vídeo i enllaços que enriqueixen el contingut i faciliten la interacció amb els usuaris.	S'han inclòs alguns continguts que ajuden a presentar el vídeo. S'han aportat algunes explicacions a peu de vídeo i enllaços que enriqueixen el contingut.	No s'han inclòs altres tipus de contingut.	

## 4 Conclusions

És arribat a aquest punt del nostre treball i després d'haver fet la cerca sobre les veus femenines abans de l'època contemporània que hem pogut arribar a quatre conclusions bàsiques: la primera és que seguim constatant la manca de veus femenines en els llibres de text dels alumnes d'institut; la segona és el treball intens de rescat des de l'àmbit acadèmic d'aquestes veus que tradicionalment havien estat silenciades; la tercera, l'amplificació d'aquestes veus mitjançant vies com les xarxes socials, només s'ha de veure a Twitter, per exemple, l'etiqueta #Onsonlesdones, que interessen els alumnes, i, finalment, les dificultats que suposa implementar l'ABP dins d'un sistema educatiu contradictori.

En primer lloc, hem constatat aquesta manca de veus femenines que López-Navajas denunciava en el seu article de l'any 2014 «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada». Tanmateix, també hem pogut veure com cada cop hi ha més sensibilitat, dins la societat, respecte aquest silenci: apareixen nous documentals, nous estudis, etc., que miren de revertir aquesta situació. Són molts els estudis publicats sobre l'època medieval i moderna que es dediquen a analitzar les condicions socials i educatives tan hostils en què van viure les dones. Alguns, fins i tot, costa d'aconseguir perquè queden pocs exemplars a les biblioteques públiques i ja ni els tenen en sala, sinó apartats en el magatzem. Rea saber que poden quedar en l'oblit i que no seran restituïts o substituïts per d'altres de nous. Gràcies a Roig i a Marçal hem arribat a Capmany i a Arderiu i a Leveroni i, també, a Villena. Calen referents i calen els referents dels referents i consegüentment generar la necessitat de rellegir, reeditar i de divulgar el passat que ens pot fer entendre millor el nostre present sense tenir aquest sentiment d'orfenesa.

En aquest sentit, podem enllaçar aquesta conclusió amb tot el treball d'arqueologia dut a terme des de l'acadèmia. Efectivament, considerem una gran sort que siguin moltes les veus expertes, masculines i femenines, que van recuperant textos que completen un retrat incomplet del passat. Ara bé, com el podem fer entrar, aquest coneixement rescatat, a les escoles i instituts? És el gran repte que queda pendent de perfilar juntament amb una revisió de com cal estudiar història de la literatura. Considerem que la incorporació de totes les veus silenciades seria beneficiosa per dos motius principals: per una banda, els alumnes poden sortir de l'educació obligatòria i el

batxillerat amb més eines per a la crítica i per l'altra els alumnes poden sortir de l'institut amb un discurs complert, amb tots els referents del seu passat.

Els nostre projecte inclou textos de dones amb el propòsit de completar el panorama literari del currículum escolar de l'ESO i del batxillerat. En aquest sentit, hem afegit un llistat de dones, com la trobadoiritz Beatriu de Dia, Anna Domenge o Isabel Piferrer entre d'altres. Totes elles destacables per entendre, a través dels seus textos, quin era el context en el qual van viure i com de problemàtica va ser la incorporació de la dona a la vida cultural, androcèntrica per excel·lència, fins ben entrat el s. XIX. I no només va ser problemàtica sinó que també ha planat damunt de la producció femenina, al llarg dels segles, l'ombra del dubte quant als judicis que s'han fet sobre la producció. Sobre elles plantegem un treball de cerca de la informació necessària que fonamentarà la creació del material que penjaran, els nostres alumnes, a les xarxes.

Així mateix, és un fet inqüestionable que avui dia els nostres adolescents no només es relacionen a les aules, també troben noves relacions, o les continuen, en espais que fa uns anys eren impensables. Les xarxes socials i els jocs en línia són aquest nou punt de trobada que no podem ignorar; ans al contrari, convé que els usem dins dels instituts, també, aquests espais perquè els adolescents mostrin la seva capacitat creativa i divulgativa —allò que ara en diem «viral». És per aquest motiu que el nostre projecte aprofita aquests nous espais per a divulgar, i reivindicar, aquestes veus silenciades. Les tecnologies i les humanitats es conjuren d'aquesta manera amb una finalitat clara: la de fer créixer persones crítiques, autònomes i íntegres.

L'aprenentatge basat en problemes i el treball cooperatiu significa que hem de treballar de manera conjunta i significa un compromís amb companys i companyes. Ens permet d'aprofitar les tendències educatives, algunes recuperades d'altres més innovadores, adreçades a un alumnat que és diferent perquè ha nascut i ha estat educat en un entorn diferent. Creiem que cal ajudar-los a ser competents en un món molt líquid, com ens recorda Bauman, que ens exigeix cooperar per ser més efectius davant de nous reptes socials. La nostra proposta ha volgut ser innovadora perquè ens hem proposat incorporar les veus silenciades tot i reescriure la història coneixent els referents i els referents dels referents.

Finalment, si abans hem demanat un replantejament sobre som estudiar la història de la literatura als instituts i de com ha de ser la selecció de textos i autores i autors, ara voldríem destacar la necessitat de canviar alguns paràmetres del nostre sistema educatiu per tal de facilitar la incorporació de noves maneres d'aprendre i d'ensenyar

que no siguin incompatibles amb els horaris i que, al mateix temps, garanteixin un aprenentatge de qualitat.

## 5 Bibliografia

Albert, E., Matheu, R., Saltor, O., Sala-Cornadó, A. i Torras, M. A. (1975). *Les cinc branques. Poesia femenina catalana*. Andorra: Engordany i Esteve Albert i Corp.

Batlle, C., Vinyoles, T. (2002). *Mirada a la Barcelona medieval des de les finestres gòtiques*. Barcelona: Rafael Dalmau, editor.

Bloom, H. (1995). *El cànon occidental*. Barcelona: Columna

Bourdieu, P., Wacquant, L.(1995). *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.

Casas H. (2019). Entrevistada per Jofre, A. «Si vols transformar la realitat, has de transformar el llenguatge». *Catorze 14. Cultura viva*. Recuperat de <https://www.catorze.cat/noticia/12271/si/vols/transformar/realitat/has/transformar/llenguatge>

Diccionari Biogràfic de Dones en línia. *DBD*. Recuperat de <http://www.dbd.cat/>

De Ahumada, L. (2011). «La carta privada a l'època moderna: un epistolari conventual femení inèdit». *Manuscrits*, 29, 51-64.

Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat, DOGC núm. 5183, de 29.7.2008.

[Decret 187/2015](#), de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC núm. 6945, de 28.8.2015.

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2017). Lectures de batxillerat. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/batxillerat/curriculum/document/Lectures-de-batxillerat-2017-2021.pdf>

Dirégué, G. (2017). «On són les dones a la literatura?». *Revista Mirall*. Recuperat de <https://revistamirall.com/2017/05/15/on-son-les-dones-a-la-literatura/>

Faros (2018). *Els riscos de les xarxes socials en la salut mental dels adolescents*. Recuperat de <https://faros.hsjdbcn.org/ca/articulo/riscos-xarxes-socials-salut-mental-dels-adolescents>



Farreny, M. (2018, novembre 12) «Humanitats, ciència i tecnologia es necessiten ara més que mai». *Núvol*. Recuperat de <https://www.nuvol.com/noticies/humanitats-ciencia-i-tecnologia-es-necessiten-ara-mes-que-mai/>

Grup Duoda. (s.d.). *DUODA*. Recuperat de <http://www.ub.edu/duoda/?lang=ca>

Grupo de Investigación Bieses. 2018. *BIESES*. Recuperat de <https://www.bieses.net/>

Izquierdo, O. (Juny de 2010). Les raons d'un qüestionari. Dins del monogràfic «El cànon literari i la transmissió de la tradició.» *Cultura. Cinquena època* (6), 86-103.

Julià, L. (2017). *Maria-Mercè Marçal. Una vida*. Barcelona: Galàxia Gutenberg.

Kilpatrick, W.H. (1918). *The project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Columbia University. Teachers College.

López-Navajas, Ana (2014). «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada». *Revista de Educación*, (363), 282-308.

López-Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Tesis doctoral, Universitat de València. Recuperat de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/50940/Ana%20L%C3%B3pez%20Navajas-TESIS-Las%20mujeres%20que%20nos%20faltan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lozano Mijares, P. (2017). *El papel de las mujeres en la literatura*. Madrid: Santillana.

Marçal, Maria-Mercè (2004). *Sota el signe del drac. Proses 185-1997*. Barcelona: Proa.

Miralles, C. (Juny de 2010) Sobre el cànon de la literatura catalana i què fer-ne. Dins del monogràfic «El cànon literari i la transmissió de la tradició.» *Cultura. Cinquena època* (6), 8-24.

Miralles, E. (2013). «Mujeres y memoria escrita en la edad moderna». Dins d' *Escribir y persistir. Estudios sobre la literatura en catalán de la Edad Media a la Renacimiento*. Volumen I. Buenos Aires: Argus-a, 99-131.

Miralles, E./ Zaragoza, V. (2017) «De las aulas universitarias a la red. Un proyecto innovador aplicado al aprendizaje y difusión de la literatura catalana barroca». Congreso In-Red. Universitat Politècnica de València.

Ojando, H. (15 d'octubre de 2015). *Les xarxes socials com a eina educativa*. Recuperat de <https://www.blanquerna.edu/ca/noticies/les-xarxes-socials-com-a-eina-educativa>.

Ossorio, M. A. (2012). Posibilidades de la narrativa transmedia aplicada al periodismo. *Madrid: Universidad Complutense de Madrid*.

Pasqual, Teresa (2006). «Maria-Mercè Marçal: genealogia de la diversitat». *Rel.s. Revista d'idees i cultura*. Hivern 2006 (8). Recuperat de [https://projectetraces.uab.cat/tracesbd/rels/2006/rels\\_a2006mhivernn8p28.pdf](https://projectetraces.uab.cat/tracesbd/rels/2006/rels_a2006mhivernn8p28.pdf)

Pujolàs, P. i Lago, J. R. (2014). *El programa CA/AC (Cooperar per aprendre/Aprender a Cooperar) Per ensenyar a aprendre en equip. Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Universitat de Vic. Recuperat de <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

Rivera Garretas, M. (1992). «Cómo leer en textos de mujeres medievales. Cuestiones de interpretación». *La voz del silencio II. Historia de las mujeres: compromiso y método*. Madrid: Al-mudayna.

Roig, M. (1991). *Digues que m'estimes encara que sigui mentida*. Barcelona: Edicions 62.

Sanmartí, C./ Julio, T. / Sanmartí, M./ Pinyol, R. (2010). *Catalanes del IX al XIX*. Vic: Eumo.

Seminari interuniversitari d'Investigació sobre estratègies d'ensenyament i aprenentatge (2016). Recuperat de <http://sintedirecursos.wixsite.com/guiacompea/blank-edmar>

Terribes, M. (Locutora) (2019, març 8). *El matí de Catalunya ràdio*. [Podcast àudio] Recuperat de <https://www.ccma.cat/catradio/alcarta/el-mati-de-catalunya-radio/el-mati-de-catalunya-radio-de-08-a-09-h-08032019/audio/1032558/>

Trujillo, F. (Marzo 2017). *Aprendizaje basado en proyectos ESO y Bachillerato*. Recuperat de <http://formacion.intef.es/mod/imscp/view.php?id=30377>

TV3 (Sense ficció) Mestre, Laia i Pigrau, Mireia (2018). *De què es queixen les dones?*. Barcelona: TC. Recuperat de <https://www.ccma.cat/tv3/sense-ficcio/nit-especial-a-sense-ficcio-dedicat-a-les-dones/noticia/2906812/>

Unitat de suport a la qualitat i la innovació docent ESUP/DTIC. Recuperat de <https://www.upf.edu/web/usquid-etic/abp>

Vinyoles, T (2003). Dones protagonistes de les relacions i convivències en el pas de l'edat mitjana al renaixement. *Pedralbes* (23), 317-336.

Zaragoza, V. (2012). *Historiar les protagonistes absents. La poesia femenina moderna a l'àmbit català*. Recuperat de <http://www.nise.cat/Portals/0/Nise/Biblioteca/Historiarprotagonistesabsents.pdf>

Zaragoza, Verònica (2013). Perpetuació del passat al convent de Santa Clara de Perpinyà a través del seu llibre de memòries (1549-1842). *Manuscrits*, 8. Bellaterra UAB. Grup de recerca manuscrits.

## 6 Annexos

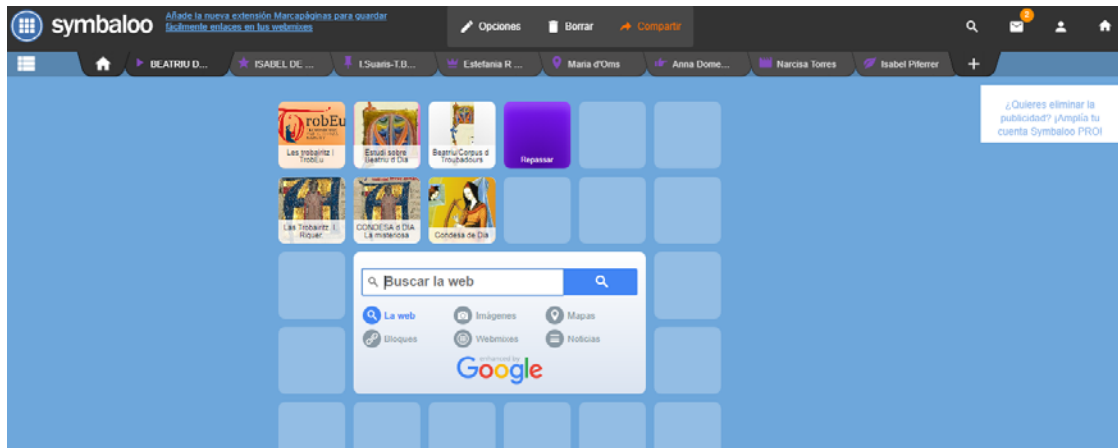
Hem decidit que els annexos continguin captures de pantalla dels *webmix* que hem preparat per a cada dona la selecció proposada per als alumnes. Com hem comentat en l'apartat de les xarxes socials i les eines TIC el Symbaloo permet classificar i ordenar els enllaços que interessin. A més a més, es poden compartir, exportar com a enllaç i incrustar en altres llocs web. Cadascun dels blocs que conté un *webmix* es pot modificar o remarcar amb un senyal distintiu. Creiem que és una eina senzilla molt adequada per a un treball col·laboratiu. També es poden buscar dins de Symbaloo tots els *webmix* que cada usuari ha decidit fer públics i, en cas d'interessar es poden afegir al teu Symbaloo.

El següent *Webmix* l'hem preparat per a Beatriu de Dia. A la part superior de la fotografia es veu un menú que permet personalitzar i compartir el *webmix*. Les pestanyes indiquen els *webmix* actius, amb blocs que contenen enllaços, rss o d'altres marcadors. En el nostre cas hi ha un *webmix* per a cada dona.

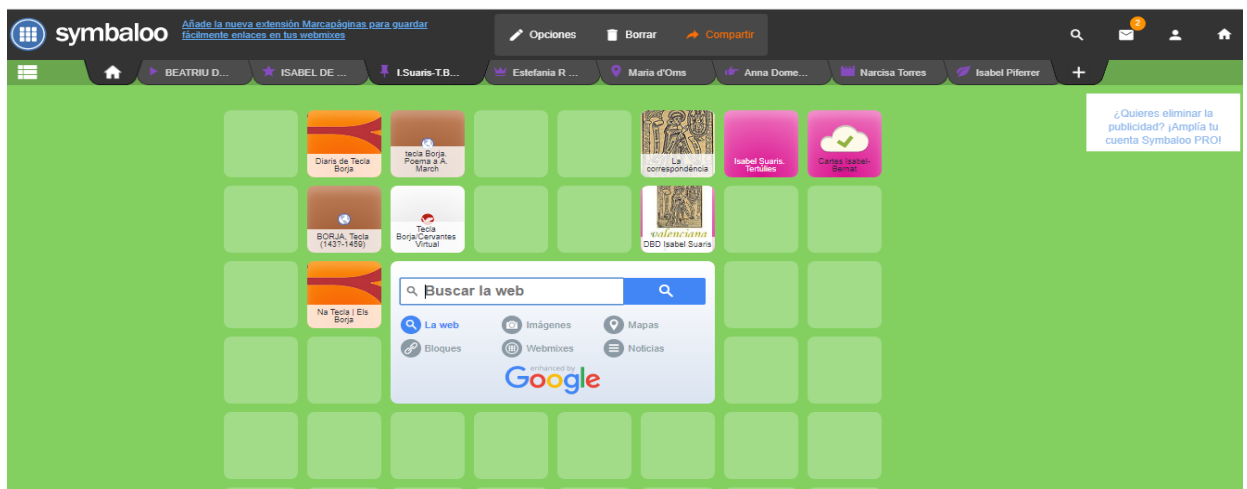
### Beatriu de Dia



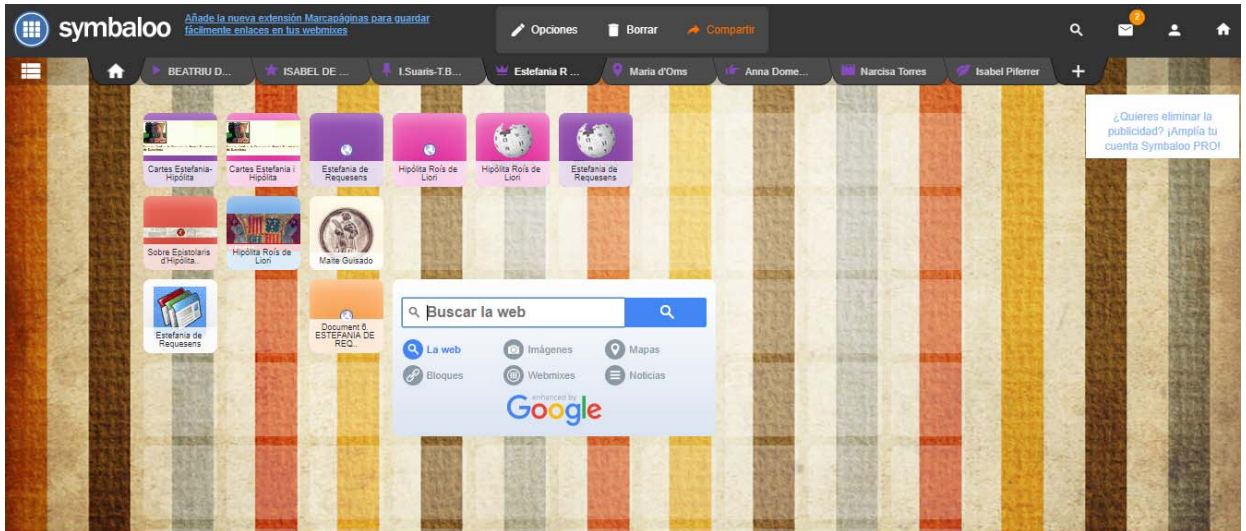
### Isabel de Villena



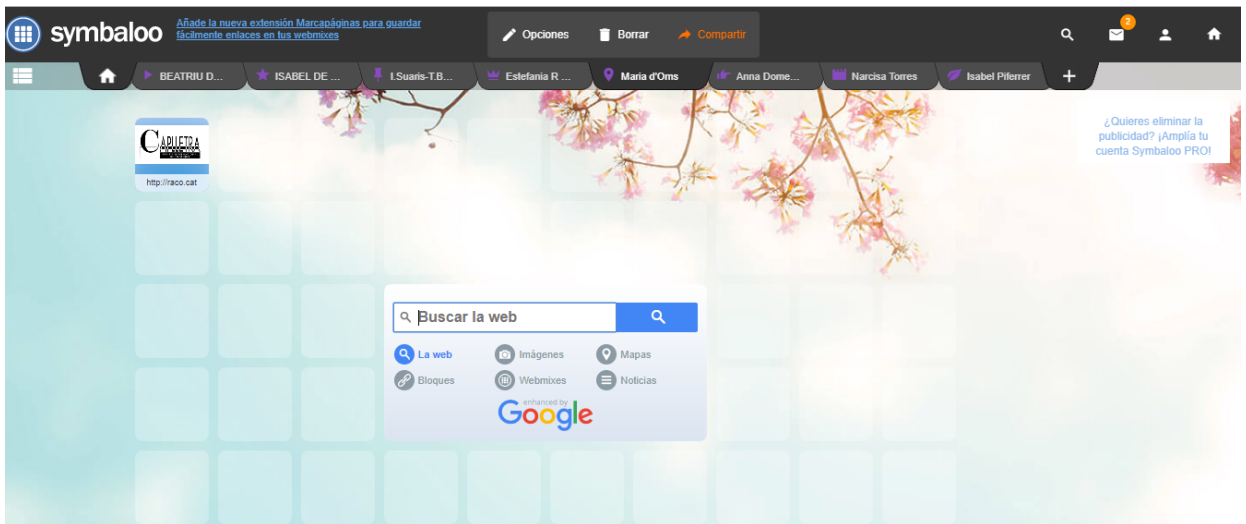
## Isabel Suaris i Tecla Borja



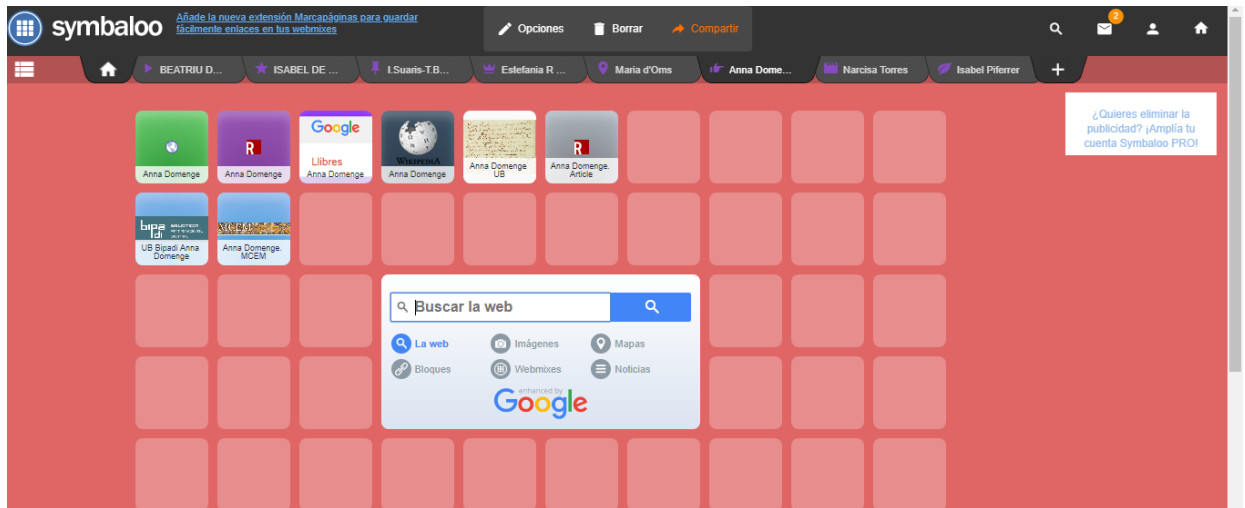
## Estefania Requesens i Hipòlita Roís de Liori



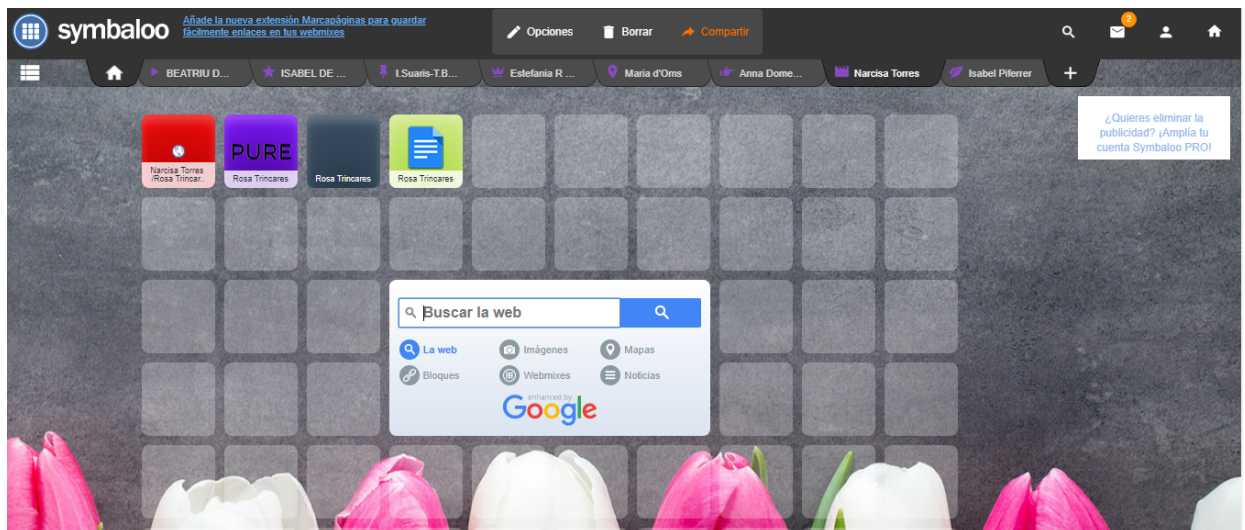
## Maria d'Oms



## Anna Domenge



**Narcisa Torres, anagrama de Rosa Trincares.**



**Isabel Piferrer**

