



Universitat de Girona

SOBRE POESIA VISUAL: APRENT A LLEGIR DAVANT LES LÍNIES

Mariona MASGRAU JUANOLA

Dipòsit legal: GI. 1899-2012

<http://hdl.handle.net/10803/96877>



Sobre poesia visual: aprenent a llegir davant les línies està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 3.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

© 2012, Mariona Masgrau Juanola

**SOBRE
POESIA VISUAL:
APRENENT
A LLEGIR
D'AVANT
LES LÍNIES**

*camí
sol
tu
ant
s
formigues*

TESI DOCTORAL

Mariona Masgrau Juanola / 2011



Universitat de Girona



TESI DOCTORAL

**SOBRE POESIA VISUAL: APRENENT A LLEGIR DAVANT
LES LÍNIES**

MARIONA MASGRAU JUANOLA

2011

**PROGRAMA DE DOCTORAT EN CIÈNCIES SOCIALS, DE L'EDUCACIÓ I DE LA
SALUT**

**DIRIGIDA PER LA DOCTORA MONTSERRAT CALBÓ ANGRILL (UdG) I PEL
DOCTOR JORDI CASTELLANOS I VILA (UAB)**

PER OPTAR AL TÍTOL DE DOCTORA PER LA UNIVERSITAT DE GIRONA

Girona, març de 2011

MONTSERRAT CALBÓ ANGRILL

JORDI CASTELLANOS VILA

Crédits

El disseny de la coberta és d'Anna Pigem a partir d'una idea conjunta d'aquesta dissenyadora i l'autora de la tesi.

El poema de la portada es titula "Les formigues" i és de Joan Salvat-Papasseit, del poemari *L'irradiador del port i les gavines*, 1921.

El poema de la contraportada és de Julià Gratacós, alumne de 2n de primària de l'escola La Draga, de l'any 2008.

La tipografia de la portada és Sanuk-fat, de Xavier Dupré. Tot el cos del text està escrit en tipografia Helvètica, de Max Miedinger.

La traducció del resum i les conclusions a l'anglès és de Spencer Groves (Polyglota). La traducció del resum a l'alemany és d'Ines Reisch (Traduaction).

Banyoles, març de 2011.

Agraïments

Una tesi de tant temps acumula necessàriament una pila d'agraïments. El deute i agraïment més antics són amb en Jordi Castellanos, per haver acceptat de dirigir-me la meva recerca quan tan sols tenia una vagues intuïció del tema. Aquesta investigació es va convertir llavors en treball de recerca i deu anys després ha generat finalment una tesi. El seu suport i confiança al llarg de tot aquest temps ha agafat moltes formes i matisos, que valoro moltíssim.

La Muntxa Calbó, en el tombant didàctic d'aquesta recerca, ha estat una gran interlocutora: em capgira els arguments, m'afila el sentit crític i em fa veure les coses des de noves perspectives. El professor Christian Wentzlaff-Eggebert va ser també el meu director en els inicis de la recerca a Alemanya i em va obrir els ulls a noves maneres de fer investigació. De tots tres n'he après moltes coses; per tot això, espero poder-hi continuar col·laborant durant molts anys.

Vull fer un reconeixement també a tota la meva família, que han estat alhora motor i víctimes d'aquesta tesi: A la meva mare, que m'ha ensenyat tantes coses de didàctiques i d'art, m'ha transmès una manera aplicada de reivindicar i ha desitjat tant o més que jo aquesta tesi. A l'Alex per tota l'ajuda i la confiança ferma en què tot aquest esforç valia la pena: ens ha costat déu i ajuda arribar fins aquí. I a en Guerau, que sap que el temps no compta ni l'espai, però ha vist caure moltes hores a l'ordinador. Al meu pare, que en certa manera ja ha fet tres tesis, que també m'ha ensenyat molt i m'ha facilitat moltes hores de treball en l'era de la maternitat. Així, com la meva germana, pel seu *know how* en tants de temes i el seu suport. A la meva àvia, mestra de la II República, la primera d'una família de dones dedicades a l'educació, sempre disposada a ajudar-nos; i a la meva tia Dolors, professora i filòloga, sempre disposada a ajudar-me. I a en Llorenç i la Blanca, pel seu afecte.

La Sandra Masdevall seria la meva protagonista, si això fos una novel·la i no una tesi. Vull reconèixer aquí tot el que he après a la seva aula i treballant amb ella i amb tot l'equip de l'escola La Draga de Banyoles. I agrair-li també tota l'ajuda en la part pràctica d'aquesta tesi i el suport i l'optimisme en hores baixes: ha estat magnífic. I això tot just comença.

També al poeta J. M. Calleja, per tantes coses: per acceptar d'anar a explicar poesia visual a nens de p-4 fins a sisè de primària per tota la geografia catalana, per tot el material que m'ha facilitat, sobretot els seus llibres de poemes, per totes les coses que m'ha explicat i pel respecte que ha mostrat sempre pel treball crític. A la Paulina Colomer, que em va obrir l'arxiu del seu marit, el poeta Josep Iglesias del Marquet, i m'hi va deixar estar llargues estones: tinc un record molt càlid de les hores passades a casa seva. I també a la poetessa Nieves Salvador, vídua del també poeta J-Carlos Beltrán, i la Montserrat Felip, vídua de Guillem Viladot, que m'han facilitat materials sobre la seva pròpia obra i la dels seus marits.

Vull agrair també l'ajuda dels companys de feina, sobretot de les persones que han estat caps de departament des que treballo a la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG: l'Anna Maria Geli i en Joan Ramon Vallès, que m'han orientat i acompanyat en aquests anys una mica accidentats. Als companys del grup de recerca Grepai, amb qui m'he iniciat en la investigació en didàctiques i molt especialment a l'Albert Macaya, que m'ha fet fet comentaris molt interessants al primer esborrany d'aquesta tesi. I a l'Àngels Coma, la Carme Parramon, en Jaume Vilà i en Dayan Castañeda, per l'ajuda tècnica. També vull agrair el guiatge de l'Ignasi Pèlach, la Margarida Falgàs i la Marga Teixidor, de la UAB, en els meus inicis en la didàctica de la llengua i la literatura; tots tres m'han dedicat moltes hores, m'han ensenyat moltes coses, i m'han encomanat el seu entusiasme per aquest camp.

I finalment als amics, sobretot a aquells amb qui he discutit de literatura com si ens hi anés la vida. Primerament, a la Susi Cros, per l'ajuda continuada al llarg de tots aquests anys: és un gran privilegi comptar amb la teva confiança, el teu suport i les teves reflexions, no tinc prou paraules per agrair el teu ajut. A tots els meus colonesos, companys de fatigues doctorals: l'Ale, en Frank i en Cefe; els tàctils, carn de literatura, perquè feu fèrtils les converses. A les amigues lul·lianes i en especial l'Ana Luengo, per tot el que he après de tu i amb tu de literatura; al barrosià Ricardo Pieretti, que fa cert el vers que tot és matèria de poesia; a la Carol Desel Trevid. A la Dolors i en Lluís, per la seva complicitat. A la Rosa Lladó, per haver-me condicionat un espai de treball prop del Clínic. I a l'Eloi Castelló, amb tot l'enyor. Segurament tots plegats ja sabeu moltes més coses de poesia visual de les que us hauríeu pensat mai. Gràcies per la paciència; en continuarem parlant.

ÍNDIX

Resum i paraules clau (català)	9
Resumen y palabras clave (castellà)	12
Abstract and keywords (anglès)	15
Allgemeine Zusammenfassung und Schlüsselwörter (alemany)	18
Introducció	21
Hipòtesis i preguntes de recerca	24
Objectius	28
Enquadrament disciplinar i interdisciplinar i posicionament de la recerca	29
1. Aproximació a la poesia visual	31
1.1. Poètica: perspectives per una definició de la poesia visual	33
1.1.1. Definicions històriques	35
1.1.2. Definicions de gènere	50
1.1.3. Definicions poètiques i metapoètiques	61
1.2. Història de la poesia visual	75
1.2.1. Els inicis de la poesia visual: Mallarmé	75
1.2.2. Les primeres avantguardes: Apollinaire	87
1.2.3. Les segones avantguardes: el concretisme	104
1.2.4. La poesia visual avui: notes i hipòtesis	130
1.3. La poesia visual des d'una perspectiva didàctica: experiències precedents	135
2. Marc teòric, conceptual i metodològic per al desenvolupament de la recerca	
didàctica	143
2.1. Teories i metodologies emergents d'investigació en didàctiques	145
2.1.1. La teoria de les situacions didàctiques	147
2.1.2. La teoria antropològica de la didàctica	148
2.1.3. La teoria de l'acció didàctica	149
2.1.4. Els paradigmes crítics i la teoria de l'objectivació	150
2.1.5. Les didàctiques comparades	152
2.1.6. Les metodologies clíniques	154
2.1.7. La investigació-acció	156
2.1.8. Algunes reflexions entorn d'aquestes teories i metodologies	158
2.2. Conceptes per una recerca descriptiva, reflexiva i crítica en didàctiques	163
2.2.1. Seqüència didàctica	164
2.2.2. Contracte didàctic	165
2.2.3. Situació didàctica	168
2.2.4. Medi didàctic	169
2.2.5. Context didàctic	169
2.2.6. Consciència disciplinar	171

2.2.7. Gestos del professor	172
2.2.8. Mesogènesi.....	172
2.2.9. Topogènesi	173
2.2.10. Cronogènesi.....	173
2.2.11. Definició	174
2.2.12. Devolució	174
2.2.13. Regulació	175
2.2.14. Institucionalització	175
2.2.15. Reticència	176
2.2.16. Obstacle didàctic.....	177
2.2.17. Revisió del concepte <i>transposició didàctica</i>	178
2.3. Factors d'anàlisi	185
3. Descripció i interpretació d'una seqüència didàctica sobre poesia visual	187
3.1. Preparació i expectatives <i>a priori</i> de la recerca empírica.....	189
3.1.1. Preparació de la recerca	189
3.1.2. Expectatives en la transposició didàctica de la poesia visual (anàlisi <i>a priori</i>)	194
3.1.3. Dispositiu de recerca.....	196
3.2. Descripció de la seqüència didàctica.....	203
3.2.1. Descripció del sistema didàctic.....	203
3.2.2. Descripció macro de la seqüència	210
3.2.3. Descripció de la planificació	213
3.2.4. Descripció micro de l'execució de la seqüència	222
3.2.5. Descripció de l'avaluació de la seqüència didàctica.....	223
3.3. Anàlisi i interpretació de la seqüència didàctica.....	225
3.3.1. Transposició de la poesia visual.....	225
3.3.2. Els gestos del professor entorn de la creativitat.....	241
3.3.3. Els gestos del professor entorn de les arts intermedials	247
3.4. Comparativa de dues seqüències didàctiques de la mateixa mestra: revisions i evolució	259
3.4.1. Descripció macro i juxtaposició de les dues seqüències didàctiques	259
3.4.2. Anàlisi comparativa de les dues seqüències didàctiques	265
4. Aportacions a la didàctica de la literatura i la llengua: criticitat, creativitat, intermedialitat i metareflexió.....	271
4.1. Valor i significació de la poesia visual (anàlisi <i>a posteriori</i>)	272
4.1.1. La poesia visual com a objecte sociocultural	273
4.1.2. La poesia visual com a pretext	275
4.2. Empoderament i literacitat crítica.....	281
4.2.1. Aprendre a llegir i escriure avui	281

4.2.2. La literacitat crítica	282
4.2.3. Llegir davant les línies	285
4.2.4. La graficitat crítica i la transliteracitat	289
4.2.5. Empoderament.....	290
4.3 . Arts intermedials. Intermedialitat de la comunicació	297
4.3.1. Hibridació de les arts, hibridació dels gèneres textuais	297
4.3.2. De l'hipertext a l'hipermèdia	299
4.3.3. Didàctica d'una tipologia textual canviant	301
4.3.4. Didàctica de les arts intermedials	304
4.3.5. Propostes didàctiques per treballar les arts intermedials i la intermedialitat de les arts: el model ekfràstic i l'a/r/tografia	306
4.4. Lectura i escriptura creativa	309
4.4.1. La competència creativa.....	309
4.4.2. La creativitat artística	310
4.4.3. La creativitat en llengües, la creativitat literària.....	312
4.4.4. La lectura creativa.....	312
4.4.5. Escripció literària	316
5. Conclusions	321
Conclusions (català)	323
Conclusions (anglès).....	332
6. Bibliografia i webgrafia.....	341
7. Apèndixs.....	367
Apèndix 7.1. Dues entrevistes al poeta visual J. M. Calleja. 2003 i 2009	369
Apèndix 7.2. Transcripcions de la seqüència didàctica 2007-08	403
Apèndix 7.3. Poemes dels alumnes de la seqüència didàctica 2007-08	525
7.3.1. Espai les lletres agafen forma	527
7.3.2. Espai una nova lletra, un nou so	542
7.3.3. Espai partim lletres i imatges	554
7.3.4. Treballant en els espais – fotografies de camp de la mestra	567
Apèndix 7.4. Relació d'imatges i les seves fonts	

DVD ANNEX: Enregistrament audiovisual de la seqüència didàctica 2007-08

RESUM

Aquesta investigació es planteja la naturalesa de la poesia visual i el seu potencial didàctic en els processos d'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura a Educació Primària, amb tota la complexitat que vehiculen aquestes habilitats a principi del segle XXI.

1. La primera part de la tesi investiga la lògica interna i externa de la poesia visual, els seus trets culturals, històrics i tècnics i es delimita provisionalment un objecte de saber, el qual a continuació s'analitza com a objecte a ensenyar i objecte ensenyat. Es revisen les aproximacions històriques a la poesia visual, les quals n'han explicat la seva evolució diacrònica; s'examinen també les definicions que s'han fixat sobretot en el seu caràcter intermedial i que l'han considerat un gènere distint a les arts visuals i la literatura, un territori entremig d'aquestes dues arts, o bé com una forma de transgressió de les limitacions de gènere; i finalment s'analitzen les definicions més interessants que n'han fet els mateixos poetes visuals, ja que les temptatives han estat prolixes i continuades, gairebé inherents a la mateixa creació poètica.

A continuació es fa una síntesi històrica d'aquesta forma poètica des del segle III a.C. fins a l'actualitat, centrant-se sobretot en la tradició europea occidental i, a partir del segle XX, a Catalunya. Es revisen també alguns dels trops propis de la poesia visual, que s'han acabat extrapolant al disseny i a la publicitat. I finalment s'estudien les temàtiques que li són pròpies: com que es tracta d'una forma poètica que juga en els límits dels gèneres, molts poemes, en primera instància, són reflexions sobre la poesia, els llenguatges i la comunicació; són, doncs, obres d'un alt contingut metapoètic.

2. La segona part o recerca empírica justifica, aplica, i interpreta la descripció i anàlisi d'una seqüència didàctica d'una mestra en una aula de cicle inicial d'Educació Primària, dins del marc metodològic i teòric de les investigacions contemporànies en didàctiques específiques i comparades. Ens hem servit, sobretot, dels fonaments teòrics i metodològics de les didàctiques comparades i les metodologies clíniques en investigació en didàctiques disciplinars provinents de l'àmbit francòfon; i dels seus conceptes reflexius: *processos mesogenètics*, *topogenètics* i *cronogenètics*; i també *definició*, *devolució*, *regulació* i *institucionalització*.

És un estudi longitudinal, a partir de l'observació participativa i de l'enregistrament i la transcripció de les sessions; inclou també l'estudi del contingut de les entrevistes amb la mestra, de les seves escriptures de suport i les seves seleccions de recursos didàctics, així com dels canvis que s'esdevenen durant la posada en escena respecte de la planificació inicial; també es fa un estudi comparatiu d'aquesta seqüència amb una segona proposta didàctica que la mateixa mestra va dur a terme durant el curs següent. Les aportacions escrites i orals de la mestra fan que en alguns punts es tracti d'un estudi participatiu.

L'anàlisi de les dades i la interpretació se centren en la transposició didàctica de la poesia visual, que es produeix tant *a priori* com *in situ* i *a posteriori*, la qual es pot relacionar amb les assumpcions inicials i amb les noves representacions desenvolupades per la mestra en transformar l'objecte de saber en un conjunt de continguts efectivament materialitzats a l'aula, ensenyats i apresos. També s'ha posat atenció en el tractament de la intermedialitat i de la creativitat, tant en les sessions de lectura com d'expressió, i s'han observat els múltiples reptes i dificultats que plantegen aquests focus.

3. A partir de l'observació atenta i participativa i l'anàlisi global de l'acció didàctica, se n'extreuen unes interpretacions que es confronten amb el marc global del saber de les didàctiques de la llengua i la literatura. Així, es reivindica el valor cultural intrínsec de la poesia visual com a revulsiu per fomentar la lectura i l'expressió escrita però alhora aquest objecte d'ensenyament serveix de pretext per investigar i reflexionar sobre noves formes d'ensenyar i aprendre la lectura i l'escriptura, de forma més rica i complexa.

S'analitza i remarca la importància de saber llegir críticament (la *literacitat crítica*), i es posa èmfasi en la *lectura davant les línies*, la qual consisteix a interpretar els significats paral·lels, complementaris o fins i tot contradictoris que vehicula el continent textual: el disseny i distribució del text, les tipografies, el format, etc. També es destaca la importància de treballar la lectura creativa dels textos literaris: creiem que la didàctica de la literatura ha d'incidir en què els alumnes tracin interpretacions pròpies de les obres ajudant-se de les seves vivències i interessos i establint relacions amb d'altres experiències estètiques; l'argumentació i debat d'aquestes lectures és una estratègia fonamental per adquirir agudesesa, profunditat i hàbit lector.

Per altra banda, es defensa la necessitat de treballar amb el mateix rigor la recepció que la creació de textos literaris, potenciar aquests eixos de forma interrelacionada, continuada i amb uns objectius explícits. S'incideix en un enfocament de l'expressió escrita molt relacionada amb l'expressió oral, que ajudi els nens i nenes a articular el propi discurs i sigui una eina de reflexió i comunicació alhora. Es remarca la importància d'incidir en què els alumnes s'*empoderin* del llenguatge escrit, i evitar que s'esdevingui l'operació contrària (és a dir, que els alumnes perdin el propi discurs en emmotllar-se a les tipologies i convencions textuais).

S'advoca també per la necessitat d'introduir la intermedialitat no només en els processos d'ensenyament-aprenentatge dels àmbits artístic i literari, sinó en tots els processos comunicatius: la intermedialitat està esdevenint una característica de tots els gèneres textuais actuals i futurs, que van prenent noves formes amb els nous mitjans tecnològics de comunicació. En conseqüència, els alumnes d'Educació Primària no només han de conèixer els gèneres intermedials sinó que han de saber jugar amb la intermedialitat en els processos comunicatius, tenint en compte els objectius que es proposen, els mitjans i les seves característiques i els potencials de cada llenguatge (escrit i oral, visual, musical, etc).

PARAULES CLAU: poesia visual i arts intermedials, acció didàctica conjunta, gestos del professor, transposició didàctica, literacitat crítica, creativitat.

RESUMEN

Esta investigación se plantea la naturaleza de la poesía visual y su potencial didáctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la Educación Primaria, atendiendo a toda la complejidad que vehiculan estas habilidades a principios del siglo XXI.

1. La primera parte de la tesis investiga la lógica interna y externa de la poesía visual, sus rasgos culturales, históricos y técnicos, y delimita provisionalmente un objeto de saber, el cual se analiza a continuación como objeto a enseñar y objeto enseñado. Se revisan las aproximaciones históricas a la poesía visual, las cuales han tratado de explicar su evolución diacrónica; se examinan también las definiciones que se han centrado en su carácter intermedio y la han considerado un género distinto a las artes visuales y la literatura, un territorio en medio de estas dos artes o una forma de transgresión de las limitaciones que imponen los géneros; finalmente se analizan las definiciones más interesantes que han hecho de ella los propios poetas visuales, ya que sus tentativas han sido prolijas y continuadas, casi inherentes a la propia creación poética.

A continuación, se presenta una síntesis histórica de esta forma poética desde el siglo III a.C. hasta la actualidad, centrada sobre todo en la tradición europea occidental y, a partir del siglo XX, en Cataluña. Se revisan algunas de las figuras retóricas propias de la poesía visual, la cuales comparte con el diseño y la publicidad. También se estudian las temáticas recurrentes: al tratarse de una forma poética que juega en los límites de los géneros, muchos poemas son en primera instancia reflexiones sobre la poesía, los lenguajes y la comunicación; se trata, pues, de obras de un alto contenido metapoético.

2. La segunda parte, o investigación empírica, justifica, aplica e interpreta la descripción y análisis de una secuencia didáctica de una maestra para un grupo de ciclo inicial de Educación Primaria, en el marco metodológico y teórico de las investigaciones contemporáneas en didácticas específicas y comparadas. Nos hemos basado en los fundamentos teóricos y metodológicos de las didácticas comparadas y las metodologías clínicas en investigación en didácticas disciplinares procedentes del ámbito francófono; y de sus conceptos reflexivos: *procesos mesogenéticos*, *topogenéticos* y *cronogenéticos*; y también *definición*, *devolución*, *regulación* e *institucionalización*.

Se trata de un estudio longitudinal, a partir de la observación participativa y de la grabación y transcripción de las sesiones de la secuencia didáctica; incluye el estudio del contenido de las entrevistas a la maestra, sus escrituras de soporte y su selección de recursos didácticos, así como de los cambios que se producen durante la puesta en escena respecto a la planificación inicial; también se hace un estudio comparativo de esta secuencia con una segunda propuesta didáctica que la misma maestra llevó a cabo durante el siguiente curso. Las aportaciones escritas y orales de la maestra hacen que en algunos puntos el estudio sea participativo.

El análisis de datos y la interpretación se centra en la transposición didáctica de la poesía visual, que se produce *a priori*, *in situ* en el aula, y *a posteriori*, relacionándolos con las asunciones iniciales y las nuevas representaciones de la maestra al transformar el objeto de saber en un conjunto de contenidos materializados en el aula, enseñados y aprendidos. También se ocupa de cómo se enfoca la intermedialidad y la creatividad en las sesiones de lectura y de expresión, y se observan los múltiples retos y dificultades que conllevan este tipo de actividades.

3. A partir de la observación atenta y participativa y el análisis global de la acción didáctica, se extraen interpretaciones que se confrontan con el marco global del saber de las didácticas de la lengua y la literatura. Así, se reivindica el valor cultural intrínseco de la poesía visual como revulsivo para fomentar la lectura y la expresión escrita, pero al mismo tiempo este objeto de enseñanza sirve de pretexto para investigar y reflexionar sobre nuevas formas de abordar la lectura y la escritura más ricas y complejas.

Se analiza y remarca la importancia de saber leer críticamente (la *literacidad crítica*), y se dedica especial atención a la *lectura ante las líneas*, que consistiría en interpretar los significados paralelos, complementarios e incluso contradictorios que vehiculan los continentes textuales: el diseño y la distribución del texto, sus tipografías, el formato, etc. También se destaca la relevancia de trabajar la lectura creativa de los textos literarios: defendemos que en didáctica de la literatura hay que incidir en que los alumnos tracen interpretaciones propias de las obras vinculándolas a sus vivencias e intereses, y estableciendo relaciones con otras experiencias estéticas; la argumentación y debate de estas lecturas es una estrategia fundamental para adquirir agudeza, profundidad y hábitos lectores.

Por otro lado, se defiende la necesidad de trabajar con el mismo rigor la recepción y la creación de textos literarios, y de potenciar estos ejes de forma interrelacionada, continuada y con unos objetivos explícitos. Se apuesta por un enfoque de la expresión escrita muy relacionado con la expresión oral, que ayude a los niños y niñas a articular su propio discurso y que sea un instrumento de reflexión y comunicación al mismo tiempo. Se subraya la importancia de que los alumnos se *empoderen* del lenguaje escrito, para evitar la operación contraria (es decir, que los alumnos pierdan el discurso propio al amoldarlo a las tipologías y convenciones textuales).

Se aboga también por la necesidad de introducir la intermedialidad no sólo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos artístico y literario, sino también en todos los procesos comunicativos: la intermedialidad se está convirtiendo en una característica habitual de todos los géneros textuales actuales y futuros, y va tomando formas distintas en los nuevos medios tecnológicos de comunicación. En consecuencia, los alumnos de Educación Primaria no sólo deben conocer los géneros intermedios sino que tienen que saber jugar con la intermedialidad en los procesos comunicativos en función de los objetivos que se propongan, los medios y sus características, y el potencial de cada lenguaje (escrito y oral, visual, musical, etc.)

PALABRAS CLAVE: poesía visual y artes intermedia, acción didáctica conjunta, gestos del profesor, transposición didáctica, literacidad crítica, creatividad.

ABSTRACT

This research examines the nature of visual poetry and its educational potential in the processes of teaching and learning reading and writing in primary education, with all the complexity that these skills entail in the early twenty-first century.

1. The first part of the thesis looks into the internal and external logic of visual poetry, its cultural, historical and technical characteristics, and a knowledge goal is provisionally defined, which is then analyzed as a teaching goal and a learning goal. It reviews the historicist approaches to visual poetry, which have explained its diachronic evolution; it also examines the definitions that have been established, especially regarding its intermedia nature and the fact that it has been considered a genre distinct from the visual arts and literature, a space in between these two art forms, or as a form going beyond genre constraints; and finally, it analyzes the most interesting definitions that have been made by visual poets themselves, with their constant and prolific attempts being almost inherent in this very form of poetic creation.

Following on from this, there is a historical overview of this poetic form from the third century BC until the present day, focusing mainly on the Western European tradition, and on Catalonia from the twentieth century onwards. Some of the tropes that are specific to visual poetry are reviewed, which have been extrapolated to design and advertising. Finally the themes that characterize it are set out: since it is a poetic form that plays with the boundaries of genres, many poems are first and foremost reflections on poetry, and types of language and communication, making them highly metapoetical works.

2. The second part of the thesis is empirical research that justifies, applies and interprets the description and analysis of a didactic sequence of a teacher in a classroom in year one of primary education within the methodological and theoretical framework of contemporary research into specific and comparative approaches to teaching. Above all, it uses the theoretical and methodological foundations of comparative didactics and clinical methodologies in research about disciplinary teaching from the francophone area; and their reflective concepts: *mesogenetic processes*, *topogenetics* and *chronogenetics*; and also *definition*, *devolution*, *regulation* and *institutionalization*.

It is a longitudinal study, based on participatory observation and recording and transcribing the sessions. The study also includes an analysis of the contents of the

interviews with the teacher, her supporting notes and her selection of teaching materials, as well as changes that occurred in the classroom compared to the initial planning. A comparative study is also made of this sequence with a second teaching proposal that the same teacher carried out the following year. Written and oral contributions by the teacher make this a participatory study.

The data analysis and interpretation focuses on the didactic transposition of visual poetry, which is produced both *a priori* and *in situ* and *a posteriori*, which can be related to the initial assumptions and new representations developed by the teacher to transform the knowledge goal into a block of content effectively used in the classroom, taught and learned. Attention has also been focused on the treatment of intermediality and creativity, both in reading and speaking sessions, in which the many challenges and difficulties posed by this focus have been observed.

3. Based on close and participatory observation and an all-encompassing analysis of educational action, some interpretations are arrived at that are compared with the overall framework of knowledge of the teaching of language and literature. Hence the intrinsic cultural value of visual poetry is claimed as a catalyst to encourage reading and speaking, while this teaching goal serves as a pretext to research into and consider new ways of teaching and learning reading and writing skills in a richer and more complex way.

It analyzes and highlights the importance of knowing how to read critically (critical literacy), and emphasizes reading between the lines, which is to interpret the parallel, complementary or even contradictory meanings conveyed by the text container: the design and layout of the text, the fonts, the formatting, and so on. It also stresses the importance of working on the creative reading of literary texts: we believe that the teaching of literature has to result in students outlining their own interpretations of the works with the help of their experiences and interests, and establishing relationships with other aesthetic experiences. Discussing and debating these readings is a fundamental strategy for acquiring sharpness, depth and reading habits.

Moreover, it advocates the need to work just as thoroughly on the reception and the creation of literary texts, and to promote this axis in an interrelated and continuous fashion, with explicit goals. It insists on an approach to writing that is closely related to oral expression, which helps children to articulate their own discourse and acts as a tool for reflection and communication at the same time. We note the importance of

stressing the fact that students should take possession of written language, and avoid the opposite occurring (in other words, the students losing their own discourse in conforming to textual formats and conventions).

It also advocates the need to introduce intermediality not only in the teaching-learning processes of artistic and literary fields, but also in all communication processes: intermediality is becoming a feature of all current and future textual genres, which are taking on new forms with new technological means of communication. Consequently, primary school students should not only know the intermedia genres but also how to play with intermediality in communication processes, taking into account the proposed objectives, the media and their characteristics, and the potential of all types of language (written and oral, visual, musical, etc.).

KEYWORDS: visual poetry and intermedia arts, joint teaching action, teacher's gestures, didactic transposition, critical literacy, creativity.

ALLGEMEINE ZUSAMMENFASSUNG

Bei dieser Untersuchung wird die Frage über die visuelle Poesie und deren didaktischem Potential bei den Bildungs- und Lernprozessen beim Lesen und Schreiben in der Grundschule aufgeworfen, die diese Fähigkeiten in ihrem gesamten Umfang zu Beginn des 21. Jahrhunderts nach sich ziehen.

1. Der erste Teil der Doktorarbeit untersucht die interne und externe Logik der visuellen Poesie, deren kulturellen, historischen und technischen Eigenschaften und wird vorübergehend als Objekt des Wissens begrenzt, was danach als zu lehrendes Objekt und gelehrtes Objekt analysiert werden kann. Die historistischen Annäherungen an die visuelle Poesie, die ihre diachronische Entwicklung erklärt haben, werden untersucht. Ebenfalls werden die Definitionen, die vor allem auf der Grundlage von deren vermittelnden Eigenschaften festgelegt wurden, analysiert. Sie wurden als anderes Genre, als die visuelle Kunst und die Literatur betrachtet, ein Gebiet zwischen diesen zwei Künsten oder als eine Form der Überschreitung der allgemeinen Grenzen; und schließlich werden die interessantesten Definitionen analysiert, die die Dichter selbst vorgenommen haben, da die Versuche sehr umfassend und fortlaufend waren, fast dem dichterischen Schaffen eigen.

Im Anschluss daran, erfolgt eine historische Synthese dieser dichterischen Art aus dem 3. Jahrhundert vor Chr. bis heute, wobei der Schwerpunkt vor allem auf Westeuropa gelegt wird und ab dem 20. Jahrhundert auf Katalonien. Ebenfalls werden einige der eigenen literarischen Ausdrucksformen der visuellen Poesie untersucht, die sich auf das Design und die Werbung ausgebreitet haben. Letztendlich werden die Themen untersucht, die ihr eigen sind: da es sich um eine Form der Poesie handelt, die innerhalb der Grenzen der Genres spielt, führt dazu, dass in erster Linie viele Gedichte, Überlegungen über die eigentliche Dichtung, die Redewendungen und die Kommunikation sind, deswegen sind es Werke mit hohem metapoetischem Inhalt.

2. Der zweite Teil, oder die empirische Suche, rechtfertigt, verwendet und interpretiert, die Beschreibung und die Analyse einer didaktischen Sequenz einer Lehrerin in einem Klassenzimmer des Anfangszyklus der Grundschulausbildung, innerhalb des methodologischen und theoretischen Rahmens der zeitgenössischen Untersuchungen, in der besonderen und vergleichenden Didaktik. Wir haben uns hier vor allem auf die theoretischen und methodologischen Grundlagen der vergleichenden Didaktik und der klinischen Methodologie gestützt; sowie deren Begriffen, die zum Nachdenken

anregen: *Mesogenetische, topogenetische und chronogenetische Prozesse* und auch die Definition, die Rückgabe, die Regulierung und die Institutionalisierung.

Es ist eine längsgerichtete Untersuchung, die von der teilnehmenden Beobachtung, der Aufzeichnung und der Transkription der Sitzungen ausgeht. In ihr sind ebenfalls die Untersuchung des Inhaltes der Gespräche mit der Lehrerin, ihre schriftlichen Programmplanungen und ihre Auswahl an didaktischen Ressourcen enthalten, sowie die auftretenden Änderungen gegenüber der anfänglichen Planung. Über diese Sequenz wird ebenfalls eine Vergleichsstudie, mit einem zweiten didaktischen Vorschlag, den die Lehrerin im darauf folgenden Kurs durchführt, vorgenommen. In den schriftlichen und mündlichen Beiträgen der Lehrerin wird behauptet, dass es sich bei einigen Punkten um ein teilnehmendes Studium handelt.

Die Analyse der Daten und deren Interpretation konzentriert sich auf die didaktische Umstellung der visuellen Poesie, die sowohl vorher als auch *ad hoc* und danach auftritt, die durch den Ausgangspunkt und auch mit den neuen Repräsentationen, die von der Lehrerin, bei der effektiven Umwandlung des Wissensgegenstandes in eine Einheit von Inhalten entwickelt wurden, und im Klassenzimmer effektiv gestaltet, gelehrt und gelernt werden. Es wurde auch Beachtung auf die Behandlung der Intermedialität und der Kreativität gelegt, sowohl im Unterricht auf das Lesen und den Ausdruck und es wurden verschiedene Herausforderungen und Schwierigkeiten beobachtet, die sich aus diesen Betrachtungsweisen ergeben.

3. Auf der Grundlage der aufmerksamen und teilnehmenden Beobachtung und der allgemeinen Analyse der didaktischen Handlung, werden Interpretationen herausgefiltert, die mit dem allgemeinen Rahmen des Wissens, der durch die Didaktik der Sprache und der Literatur gegeben ist, konfrontiert. Somit werden der wahre kulturelle, sowie der stimulierende Wert der visuellen Poesie beansprucht, um den Gefallen am Lesen und dem schriftlichen Ausdruck zu fördern. Dieser Unterrichtsgegenstand dient auch gleichzeitig als Vorwand, um über die Arbeit mit neuen Formen des Lesens und Schreibens nachzudenken und zwar in einer verständlicheren und umfassenderen Form.

So wird die Wichtigkeit der kritischen Lesefähigkeit (*die kritische Literalität*) analysiert und betont und es wird dem *Lesen zwischen den Zeilen* Beachtung beigemessen, was darin besteht, die parallelen Bedeutungen, Ergänzungen oder sogar Widersprüche zu interpretieren, die der wörtliche Textinhalt mit sich bringt: das Design und die Verteilung des Textes, die Typographien, das Format, usw. Es wird ebenfalls die Wichtigkeit der

Arbeit mit dem kreativen Lesen von literarischen Texten hervorgehoben: Wir glauben, die Literaturdidaktik muss die Schüler fordern eigene Interpretationen der Werke zu kreieren, indem sie sich mit ihren Erfahrungen und Interessen und Beziehungen mit anderen ästhetischen Erfahrungen helfen; die Argumentation und die Diskussion dieser Lektüren ist eine grundlegende Strategie, um den Scharfsinn, die Vertiefung, die Gewohnheit und die Lesegewohnheiten zu erwerben.

Andererseits wird die Notwendigkeit verteidigt, dass sowohl das Lesen und Verstehen als auch das Erstellen von literarischen Texten mit großer Genauigkeit erfolgen muss; diese Achse muss kontinuierlich ausgebaut werden und es müssen explizite Ziele vorhanden sein. Diese Studie hebt hervor, dass der schriftliche mit dem mündlichen Ausdruck in einer Beziehung stehen muss, damit der den Kindern dabei hilft, dass sie ihren eigenen Ausdrucksformen finden können, was gleichzeitig als Denk- und Kommunikationswerkzeug dient. Es wird die Relevanz der Übereinstimmung darin hervorgehoben, dass sich die Schüler die Schriftsprache aneignen und somit vermeiden, dass das Gegenteil auftritt (d.h., dass die Schüler die eigenen Ausdrucksformen verlieren, indem sie sich den Vereinbarungen und Sprachtypologien anpassen).

Es wird für die Notwendigkeit plädiert, dass die Intermedialität nicht nur in die Lehr- und Lernprozesse der künstlerischen und artistischen Bereiche eingeführt wird, sondern in alle kommunikativen Prozesse: Die Intermedialität verwandelt sich in eine Eigenschaft aller aktuellen und zukünftigen textlichen Genre, die durch die neuen Technologien der Kommunikationsmittel gebildet werden. Letztendlich müssen die Schüler der Grundschule nicht nur die intermedialen Genre kennen, sondern müssen auch in der Lage sein, in den Kommunikationsprozessen mit der Intermedialität zu spielen, wobei immer die Zielsetzung, die Media und ihre Eigenschaften und die Potentiale der verschiedenen Ausdrucksweisen die vorgeschlagen werden (schriftlich und mündlich, visuell, musikalisch, usw.), beachtet werden müssen.

SCHLÜSSELWÖRTER: visuelle Poesie und Intermedia Kunst, gemeinsame didaktische Aktion, Gesten des Lehrers, didaktische Umstellung, kritische Literalität, Kreativität.

INTRODUCCIÓ

Aquesta investigació neix de la curiositat que tinc des de petita per la poesia visual, quan a casa mirava fascinada els cal·ligrames de Salvat-Papasseit i l'escoltàvem de la veu d'Ovidi Montllor, i a l'escola m'atrevia a fer-ne provatures, contes i poemes de línies encabritades en forma de mars i arlequins (un èxit entre els companys, una petita avantguarda escolar). La curiositat es va convertir en interès durant la carrera universitària i ha acabat esdevenint una mena de causa vital: allà on vaig rastrejo les pistes sempre exigües d'aquesta forma poètica.

Vaig començar la tesi el 1998 a Alemanya, en el marc d'un lectorat a la Universität zu Köln i la Universität Bonn; en aquest context i sota la tutela del professor Christian Wentzlaff-Eggebert vaig conèixer els corrents i escoles de poesia visual dels anys cinquanta i seixanta: uns autèntics revolucionaris revestits de rigor intel·lectual i creativitat. Al tornar, em vaig reincorporar al departament de Filologia Catalana de la Universitat Autònoma de Barcelona, on hi havia fet la carrera i hi vaig fer llavors els cursos de doctorat; amb la codirecció dels professors Jordi Castellanos i Christian Wentzlaff-Eggebert vaig escriure la tesina, en què procurava fer confluir dues tradicions literàries i dues maneres de fer filologia (la catalana i l'alemanya): en aquest treball vaig estudiar el concretisme, un moviment de poesia visual nascut a Suïssa i el Brasil els anys cinquanta del segle xx, i la seva influència a Catalunya a principi dels anys setanta, sobretot en l'obra de Joan Brossa, Guillem Viladot i Josep Iglésias del Marquet.

El 2004 vaig començar a treballar en didàctiques a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona, on la meva investigació va fer un viratge, motivat pel treball conjunt amb les escoles i l'observació de com i què s'ensenya a les classes literatura. Amb el Grup de Recerca en Educació Patrimoni i Arts Intermedials, dirigit per les professores Roser Juanola i Montserrat Calbó, i a través dels tallers impartits pels professors Joaquim Dolz i René Rickenmann de la Université Genève el 2006 i el 2007, vaig introduir-me a les noves metodologies de recerca en didàctica, les quals es preocupen no tant de prescriure sinó de descriure el que s'esdevé a les aules. A aquest grup li dec una nova concepció de les pràctiques docents com a fenòmens únics i complexos, una negociació interpersonal mestres-alumnes on els objectes de saber, lluny de ser estàtics i inamovibles, viuen una evolució dinàmica permanent. Des d'aquesta òptica he pogut conèixer de prop el funcionament de les nostres escoles, valorar la tasca dels seus mestres i iniciar una reflexió sobre els nous reptes en la

didàctica de la literatura i de la llengua a l'inici del segle XXI. En aquest sentit la meua tesi parteix de l'escola i hi retorna: les investigacions que s'hi presenten han estat el punt de partida de projectes de col·laboració que estem portant a terme actualment amb la mestra Sandra Masdevall, amb l'equip de l'escola la Draga i amb d'altres escoles, els quals donen sentit a tots aquests anys d'esforç.

Crec, doncs, que és una tesi de base dialògica, ja que hi conflueixen disciplines i enfocaments diversos: els procediments de la filologia alemanya i la catalana, com ja he dit; però també s'hi troben les arts i la literatura, i la filologia i les didàctiques específiques.

Un altre punt de confluència i debat d'aquesta tesi és la introducció dels nens i nenes als llenguatges artístics, i més concretament del lingüístic i visual. Si bé els nens aprenen a dibuixar i escriure com una sola cosa, ho conceben com un únic procés de representació (tal com descriu Freinet), a vegades el sistema educatiu erigeix barreres distintives entre aquest llenguatge, tendeix a tractar-los de forma asèptica i separada. És un plantejament comú, si bé va en contra de la forma natural d'aproximar-se al dibuix i a l'escriptura que tenen els nens i és també contrària als impactes estètics que reben els infants des dels mitjans, on la mescla de llenguatges és comuna. Aquesta tesi se situa en aquesta frontera entre les arts i la literatura i intenta replantejar-se-la des d'un enfocament didàctic.

La meua investigació també busca generar fluxos entre la recerca filològica i la didàctica de la llengua i la literatura, en la línia de molts altres grups d'investigació, per tal d'evitar aquest decalatge sistemàtic de cinquanta anys que es produeix sovint entre les innovacions literàries i la seva entrada a les escoles. Tal vegada no ens atrevim a compartir amb els nens les obres literàries i artístiques fins que no han estat vastament estudiades pels experts? Una revisió d'aquest fet des de la pedagogia crítica i les teories entorn de la transposició didàctica ens fan adonar que no es tracta de qüestions innòcues sinó que tenen unes causes i una transcendència social que no es pot menystenir.

Vist en perspectiva, aquesta és també una tesi de transició entre dues maneres de fer: així hi ha una part de la recerca filològica de caràcter gairebé enciclopèdic, on es recullen i se sistematitzen obres i dades entorn de la poesia visual, un gènere que fins avui s'ha difós de forma molt precària i marginal i, en conseqüència, a l'hora d'estudiar-la, cal primer establir un corpus i fer molta feina d'arxiu: biblioteques i hemeroteques, col·leccions particulars, l'ajuda dels mateixos autors i, últimament, submergir-se també

a la xarxa). En el meu cas han estat molt importants el suport de Paulina Colomer – que em va convidar a passar llargs matins consultant l'arxiu del seu marit, el poeta Josep Iglésias del Marquet– i del poeta J. M. Calleja, que m'ha ajudat de moltes maneres: m'ha ensenyat moltes coses sobre poesia i sobre la seva poesia, m'ha facilitat moltes publicacions i sobretot ha accedit a parlar de poesia visual amb nens de diverses escoles i de totes les edats, des de P4 fins a sisè de Primària. I per altra banda, s'acull a les noves línies d'investigació en didàctiques, que s'interessen pels fenòmens d'aula i procuren conèixer-los i aprendre'n: en aquest sentit he portat a terme una tasca de debat epistemològic i metodològic, ja que entenc que en la part empírica i qualitativa, la forma de desplegar la recerca és tan important com l'objecte d'estudi i els resultats derivats.

He treballat en aquest projecte durant més de deu anys, amb moltes pauses, volgudes i accidentals, però en tot aquest temps he anat modelant i madurant els seus focus d'interès. Vaig començar els estudis sobre poesia visual quan el corpus de publicacions sobre aquest tema, si més no les europees, era abastable, el podies arribar a aconseguir viatjant una mica. Ara la quantitat d'informació que tenim a l'abast gràcies a Internet –nova informació però també documents antics rescabats de l'oblit en format digital– és descomunal, inabordable i creix constantment: ja no és possible assumir-la tota i una tesi és més que mai una construcció científica pròpia, una tria d'estudis anteriors més o menys encertada, tamisada amb les aportacions personals. Així, el que presento avui aquí és un reflex dels països i ciutats on he viscut, les universitats on m'he format i on he fet classes, i de l'àrea on treballo avui; dels meus interessos, les amistats i les converses, del que he après i del que m'ha tocat viure. Això fa que obri molts fronts d'investigació i no tots els pugui resseguir amb la mateixa intensitat, però de vegades les preguntes obertes són també principis de respostes. Entenc aquesta tesi com un projecte intel·lectual a llarg termini, que no acaba avui sinó que m'ha generat moltes idees per continuar investigant i aprofundint a partir d'ara. Espero, malgrat tot, fer contribucions útils per a tots aquells que es dediquen al·l'ensenyament de la llengua i la literatura.

HIPÒTESIS I PREGUNTES DE RECERCA

Aquesta investigació parteix de la següent hipòtesi de recerca:

La poesia visual, com a forma poètica intermedial i tanmateix de naturalesa difícil de definir, té un gran potencial per activar pràctiques de lectura i escriptura crítiques i creatives a Educació Primària.

A continuació, s'amplia aquesta hipòtesi que és alhora una convicció instigadora d'aquesta recerca: La bibliografia entorn de la poesia visual coincideix a acceptar que aquesta forma poètica és difícil de delimitar i de definir (com tots els gèneres literaris i artístics, per altra banda). És complex explicar-la, tant si se'n ressegueix el seu recorregut històric, com si se'n busquen les seves característiques idiosincràtiques –uns trops específics o una temàtica recurrent que es tracti d'una forma especialment incisiva. Malgrat tot, aquest concepte convoca un conjunt de poemes en què la intermedialitat entre les arts visuals i la literatura és d'un gran interès: més enllà de la multimedialitat, de la juxtaposició de recursos tècnics o suports materials propis d'un i altre art, poemes visuals com els de Guillaume Apollinaire o Joan Brossa exploren les possibilitats d'hibridació entre literatura i arts visuals i generen noves i subtils sinestèsies. Aquesta experimentació, paral·lelament a la creació artística, s'ha extès al món de la publicitat i la comunicació de masses, gràcies en part a les noves possibilitats tecnològiques, que fan possible noves formes d'intermedialitat fins avui inimaginables: així, a les fusions d'imatge fixa i text s'hi sumen també les mescles amb el so i la música, la imatge mòbil, i també les olors.

La poesia visual de principi de segle es proposava també d'explorar i potenciar el paper del lector en la construcció de l'obra, atorgar-li més pes i implicar-lo de forma més activa. Les aplicacions 2.0 suposen avui un nou replantejament integral del paper del públic-lector en l'obra, ja que tecnològicament permeten tot tipus de joc i interacció entre creador i receptor, i fins i tot fan possible esborrar els límits entre aquests dos rols, amb noves tendències com la creativitat col·lectiva.

En aquest marc social i mediàtic tan potent i canviant, en què els impactes intermedials són constants i sorprenents per la contínua renovació de recursos, demanar de dedicar una certa atenció a la poesia visual des de les aules d'Educació Primària o Educació Infantil pot semblar una ingenuïtat. Què poden

aportar els poemes de Gomringer o Josep Iglésias del Marquet a uns nens i nenes que contínuament veuen pàgines webs que aglutinen gran quantitat de recursos tecnològics gràfics, sonors, escrits, etcètera?

La investigació parteix de la convicció que centrar-se en la poesia visual a Educació Primària suposa un viatge als orígens de la intermedialitat, una dissecció del seu potencial i la seva raó de ser. Dedicar atenció a poemes que combinen art i literatura sense piròtècnia tecnològica però amb autèntica voluntat de trobar formes de comunicació més globals i trencadores ha de permetre als alumnes entendre millor les especificitats i recursos de cada llenguatge i alhora plantejar-se què pot aportar la seva mescla. Potser justament perquè els missatges multimèdia són el pa de cada dia, cal dedicar una atenció específica a la intermedialitat, amb esperit crític i alhora amb voluntat d'aprehendre'n el seu potencial.

A tot això, cal afegir-hi que la poesia visual fins fa ben poc ha tingut només una presència anecdòtica en els currículums i a les aules del nostre país: no té una tradició de transposició didàctica, no ha esdevingut un objecte a ensenyar, sinó que continua essent un objecte artístic sense gaire presència a les aules. I, en conseqüència, molts alumnes d'Educació Primària continuen sorprenent-se davant d'un poema visual i el consideren extremadament innovador. Vist en perspectiva i en plena tecnificació de les aules, sembla que ens haguem saltat un graó important en l'evolució de la intermedialitat. Potser cal recordar que la voluntat d'un art total és una quimera que remunta més enllà dels temps i que les noves tecnologies són la conseqüència (i no només la causa) del desig de comunicar-se d'una forma més global i interactiva.

D'aquí se'n deriven dues subhipòtesis; l'una més encarada als processos de recepció: *La lectura de poemes visuals a Educació Primària és una proposta interessant en tant que exigeix processos d'interpretació intermedials i interactius necessaris també per a molts mitjans de comunicació propis de la vida quotidiana d'avui.* Pel que fa als processos productius, creiem que permet explotar el potencial de la poesia visual des d'un altre enfocament, experimentant i explorant les idiosincràsies i les possibles mescles dels diferents llenguatges artístics. Aquesta seria, doncs, la segona subhipòtesi: *La poesia visual és un punt de trobada de l'escriptura i les arts visuals que contribueix a consolidar aquests llenguatges en les seves especificitats i en els seus nexes durant l'Educació Primària.*

La recerca parteix, doncs, de la voluntat d'explorar les necessàries anades i vingudes dels infants d'Educació Primària (i més concretament del cicle inicial) entre l'art i la literatura i entre els processos de creació i recepció: quins denominadors comuns i quines diferències troben entre un i altre, com combinen una pràctica i l'altre, quins recursos i tècniques extrapolen d'una banda a l'altra.

D'aquest punt de partida, en sorgeixen preguntes de recerca més específiques, que posen èmfasi en diversos punts del camí d'investigació i que atenyen tant l'objecte d'estudi inicial (la poesia visual) com l'acció didàctica conjunta que s'ha observat entorn d'aquest objecte (una seqüència didàctica portada a terme en una aula de cicle inicial d'Educació Primària durant el curs 2007-08).

Pel que fa a la poesia visual, hom s'interroga una vegada més sobre la seva naturalesa i idiosincràsia; sense intenció de dir l'últim mot en aquest debat ni d'elaborar receptes prescriptives sobre què cosa és un poema visual, es repassen algunes de les obres i textos teòrics i crítics de l'últim segle entorn d'aquesta qüestió i s'intenta reflectir els diferents eixos de debat que s'han anat dibuixant. Les primeres preguntes són, doncs:

Quina és la naturalesa de la poesia visual? És un gènere? Ens serveix encara avui la distinció per gèneres de les arts a l'ombra de les noves creacions? Es pot considerar que hi ha hagut un contínuum de poesia visual al llarg de la història?

A partir d'aquí i en motiu de la investigació empírica han sorgit diferents qüestions sobre l'elaboració didàctica de la poesia visual. La recerca explora, doncs, els diferents processos de transposició didàctica de la poesia visual que fa una mestra de cicle inicial en interacció amb els seus alumnes, i es planteja quin és l'interès efectiu d'aquesta forma artísticoliterària, quines competències ens permet treballar a les portes del segle XXI:

A partir de la revisió del concepte de transposició didàctica, com es fa la transposició de la poesia visual per als alumnes d'Educació Primària? Quines competències es potencien? Com s'esdevé la transposició didàctica ad hoc?
Com es treballa la creativitat a partir de la poesia visual? Com condicionen les creacions dels alumnes les representacions i gestos del professor?

Es treballa la intermedialitat, és a dir, la transversalitat entre arts? O bé es treballa la poesia visual en el context d'una de les arts (visual o literària)?

Els jocs metaliteraris de la poesia visual fomenten un pensament crític i metacomunicatiu?

La poesia visual és una oportunitat per fomentar l'interès per la literatura i la poesia? I per l'expressió escrita?

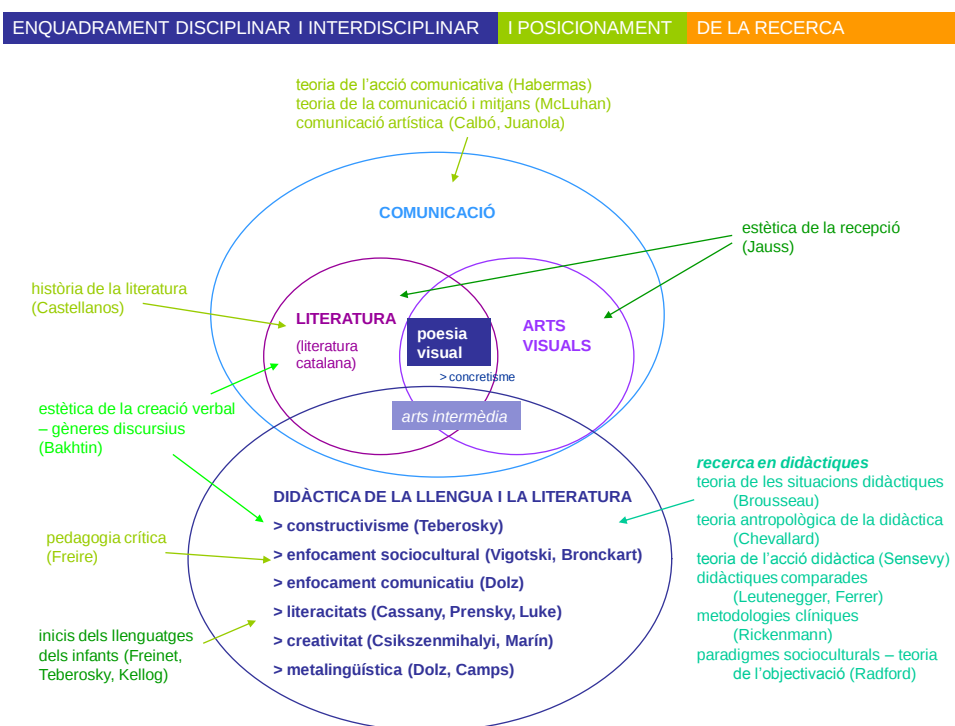
OBJECTIUS

Així doncs, a partir d'aquestes hipòtesis i preguntes de recerca, aquesta investigació es proposa els següents objectius:

- *Aproximar-se a la idiosincràsia de la poesia visual, mitjançant la sistematització i anàlisi de diferents definicions, la seva història i els seus trops i tècniques més genuïns.*
- *Explorar el potencial didàctic de la poesia visual a Educació Primària i les seves competències derivades, mitjançant la investigació empírica i qualitativa per fer-ne una reflexió dialògica.*
- *Revisar el concepte de transposició didàctica i observar com s'esdevé aquest procés en la poesia visual mitjançant la descripció i anàlisi d'una seqüència didàctica específica, en la planificació i en l'avaluació, però sobretot en el joc didàctic, centrant l'anàlisi en els gestos del professor.*
- *Determinar, a partir d'aquí, la idoneïtat d'aquesta forma poètica per tal de potenciar aspectes com l'empoderament i la literacitat, la creativitat, la intermedialitat i la reflexió metacomunicativa, tant en els processos de recepció com de producció.*

S'aborden, doncs, objectius de naturalesa diferents, que a grans trets es poden emmarcar dins els estudis filològics, per una banda, i dins les didàctiques disciplinars, per l'altra; l'enquadrament teòric i metodològic de la recerca, per tant, és també eclèctic i multidisciplinar.

ENQUADRAMENT DISCIPLINAR I INTERDISCIPLINAR I POSICIONAMENT DE LA RECERCA



Aquesta tesi pren com a objecte central la poesia visual i la seva transposició didàctica. Això fa que es tracti d'una recerca on conflueixen diversos camps d'estudi i teories, els quals necessàriament s'han d'acotar.

Pel que fa a la primera part, l'estudi de la poesia visual, es fa una aproximació històrica de l'evolució d'aquesta forma poètica a Europa des dels primers poemes que es conserven, tot i que se centra l'atenció sobretot en la poesia visual del segle xx i més en concret en les postavantguardes, un conjunt de moviments que porten fins a l'extrem l'experimentació en poesia visual, i la seva influència a Catalunya. Aquest enfocament té sobretot una voluntat descriptiva i analítica: entén la història de la literatura i de les arts com un procés d'evolució continu, fet que es fa molt palès en poètiques de caràcter experimental; cal tenir en compte els hipotextos de cada poema per entendre quins nous terrenys ha conquerit. També es tenen en compte les teories de l'estètica de la recepció (Jauss) i l'estètica de la creació verbal (Bakhtin), en tant que considerem que els gèneres es construeixen sempre en relació al públic lector i a d'altres gèneres i textos.

Pel que fa a la segona part, la recerca empírica qualitativa ha pres com a punt de partida els nous corrents investigadors de l'escola francòfona que entenen l'acció didàctica conjunta com un joc triàdic contextualitzat entre el docent, els alumnes i els objectes de saber i centren el seu interès en la descripció i explicació del que s'esdevé a les aules. Així, el dispositiu de recerca es nodreix de les reflexions i els mètodes investigadors de la teoria de les situacions didàctiques (Brousseau), la teoria antropològica de la didàctica i més concretament de les seves aportacions entorn de la transposició didàctica (Chevallard), la teoria de l'acció didàctica (Sensevy), de les didàctiques comparades (Leutenegger) i de les metodologies clíniques (Rickenmann). Les línies d'investigació que obren aquestes teories s'han concretat en el si del Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermedials de la UdG (Juanola), el qual posa èmfasi en els paradigmes socioculturals, accentua la fase interpretativa posterior a l'observació i descripció de l'acció didàctica i aporta propostes d'intervenció i millora a la dinàmica docent.

Els centres d'observació i reflexió s'emmarquen en la disciplina de la didàctica de la llengua i la literatura i els seus espais comuns amb les arts visuals i les arts intermedials.

S'ha observat sobretot l'interès de treballar la poesia visual per potenciar la literacitat i l'empoderament de la llengua escrita, la creativitat en els processos de recepció i expressió, la intermedialitat i les reflexions metadiscursives. S'ha observat com es transposen aquests aspectes en una seqüència didàctica concreta, centrant-nos sobretot en els gestos del professor; i a partir de l'anàlisi i la seva comparació amb una altra seqüència posterior, s'han proposat alguns eixos de reflexió i innovació docent, en un context de grans canvis socials i mediàtics. Aquestes reflexions finals s'acullen sobretot a la pedagogia crítica freiriana, ja que es plantegen els criteris de selecció d'objectes de saber a ensenyar i quins objectius mouen la seva transposició didàctica. En definitiva, posen sota sospita els objectes de saber a ensenyar i els objectes ensenyats i defensen la importància que aquest distanciament crític s'incorpori també en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

1

APROXIMACIÓ A LA POESIA VISUAL

1.1. POÈTICA: PERSPECTIVES PER UNA DEFINICIÓ DE LA POESIA VISUAL

La delimitació i definició del concepte *poesia visual* ha donat lloc a molts debats, que continuen encara vigents, i a una vasta bibliografia. Es tracta, malgrat tot, d'un terme consolidat, usat de forma regular al llarg de tot el segle xx sobretot per la crítica literària, si bé en alguns períodes s'ha escindit en termes més concrets i específics – com les *Konstellationen* (Gomringer, 1954) o les *poegrafies* o *poemografies* (Iglésias del Marquet, 1972)– i alguns moviments artístics l'han integrat al terme més genèric de *poesia experimental*. Totes les definicions semblen coincidir que la poesia visual és un punt de trobada entre les arts visuals i la literatura però intentar acotar les premisses d'aquesta confluència aboca sovint a una discussió infinita, fins a cert punt especulativa, com ho és així mateix la definició i delimitació dels gèneres literaris. Això no priva, però, que, en l'intent, emergeixin aspectes molt interessants d'aquest tipus de poesia, denominadors comuns o característiques idiosincràtiques que ajuden a entendre'n la naturalesa, si bé gairebé mai no són (ni han de ser) categòrics.

Moltes d'aquestes temptatives de definició de la poesia visual sorgeixen sovint dels mateixos autors. Bona part dels poetes que han conreat aquesta forma artística paral·lelament han teoritzat sobre la seva poètica i han acompanyat les obres de manifestos i articles de gran interès; aquest fenomen s'esdevé des de les primeres avantguardes dels anys trenta i també en les segones avantguardes dels anys cinquanta, seixanta i setanta del segle xx, i tal vegada és provocat per la necessitat dels poetes de defensar el valor de la seva obra –el seu pes conceptual, el seu llegat històric, el seu interès experimental– davant de les acusacions més o menys implícites que ha patit la poesia visual de manierista o de ser simplement una fotesa.

Cal tenir en compte que la dificultat de publicació amb què ha topat des de sempre aquesta forma poètica també n'ha complicat fins avui el seu estudi, ja que molts poemes i poemaris són difícils de trobar. I si els poemes en si no han tingut difusió, els estudis crítics no han tingut tampoc gaire més fortuna. Però aquest problema s'està resolent els últims anys, gràcies, en part, a Internet, ja que cada vegada es disposa de més materials sobre poesia visual en xarxa i els últims deu anys ha crescut exponencialment la seva presència en aquest mitjà, tant pel que fa a les obres recents i antigues¹, com a plataformes d'estudis teòrics.² Per aquest i per d'altres motius,

¹ Molts autors estan creant els seus propis llocs web i posen a l'abast de la comunitat la seva obra més recent però també obres anteriors, les quals eren molt difícils de trobar fins avui. Vegeu, per exemple, el web de Lamberto Pignotti. URL (21-02-2011): www.lambertopignotti.it.

l'interès de la crítica literària per la poesia visual ha anat creixent i a dia d'avui ja comença a comptar amb una certa tradició, conformada per tesis i treballs de recerca, articles, exposicions i antologies d'autor, arxius, llibres i pàgines web. És simptomàtic d'aquest interès les dues grans exposicions que s'han organitzat recentment a l'Estat espanyol sobre aquest tema: *Escrituras en libertad*, una mostra ambiciosa comissariada pel poeta José Antonio Sarmiento i organitzada per l'Instituto Cervantes³, i *Escrito está. Poesía experimental en España*, comissariada pel poeta Fernando Millán⁴. Tant una mostra com l'altra, per la seva envergadura i rigor documental, revesteixen la poesia visual de legitimitat i reivindiquen una mirada atenta per part de la crítica artística (visual i literària) cap a aquesta forma poètica.

El primer bloc d'aquesta tesi se suma a aquest repte i fa, primerament, una revisió dels estudis cabdals sobre poesia visual dels últims anys i les temptatives de definir-la i delimitar-la. Aquesta aproximació es fa sistematitzant els diversos enfocaments que, de forma més o menys premeditada, han adoptat aquests estudis. En tots ells trobem aportacions que ajuden a aprofundir en la poesia visual i a cartografiar el mosaic d'obres, autors, projectes poètics i moviments artísticoliteraris que la conformen: Un primer enfocament ressegueix els antecedents de la poesia visual al llarg de la història i posa de manifest els denominadors comuns de tots aquests poemes de segles i períodes artístics tan diferents. Un segon enfocament se centra en el caràcter intermedial de la poesia visual i estudia la particular manera com hi conflueixen art i poesia, quines són les idiosincràsies i conquestes d'aquesta fusió de gèneres. Un últim apartat recull les diverses definicions que han fet els creadors de la seva pròpia obra, d'allò que ells consideren que és i no és *poesia visual*. Es tracta, sens dubte, d'un calaix de sastre on s'apleguen enfocaments diversos, on les definicions esdevenen gairebé una extensió natural dels poemes, on predomina el to lúdic i l'ambigüitat ben regulada, però que, té malgrat tot, un gran interès perquè fa emergir d'altres característiques definidores de la poesia visual que no han de passar desapercebudes.

² Vegeu, entre d'altres, *Boek 861*. URL (21-02-2011): <http://boek861.com>.

³ La mostra recull la poesia visual dels últims cinquanta anys a l'Estat espanyol i s'ha pogut veure del 6 de març al 24 de maig de 2009 Madrid i a diverses capitals europees durant tot l'any. L'Instituto Cervantes, juntament amb l'Institut Ramon Llull i la Fundació Guillem Viladot, també havia organitzat, a Berlín i a d'altres ciutats alemanyes el 2007, l'exposició *Paraules en llibertat*, centrada en l'obra dels poetes alemanys —Claus Bremer, Dieter Roth, Daniel Spoerri i Emmet Williams— i catalans —Joan Brossa, Josep Iglésias del Marquet i Guillem Viladot— i autors contemporanis com J. M. Calleja i Xavier Canals, entre d'altres.

⁴ L'exposició explica els moviments de poesia experimental a l'Estat espanyol durant la segona meitat del segle xx i s'ha pogut veure en els centres Artium d'Àlaba, del 30 de maig al 20 de setembre de 2009, i al Patio Herreriano de Valladolid, del 18 de gener al 25 d'abril de 2010.

1.1.1. DEFINICIONS HISTÒRIQUES

“La història fragmentada, i a vegades invisible, que al llarg dels segles han anat creant, com un immens i heterodox tapís, autors com Símmies de Rodes i Fortunat, Raban Maur i Caramuel, (...) Cada dècada ha tingut els seus moments d’eufòria i de decaïment, amb implicacions més o menys políticossocials, però, ja sigui bé mitjançant exposicions col·lectives o individuals, o bé la publicació de llibres personals o antològics, la poesia visual sempre ha estat present.”

J. M. Calleja (2005: “Presentació”)

La perspectiva històrica en l’estudi de la poesia visual, en la tradició clàssica de la filologia, ha donat grans estudis i en continua generant; és, de fet, l’enfocament que adopten en primer terme molts dels estudis i exposicions que es fan avui sobre les primeres i les segones avantguardes del segle xx.

Són estudis necessaris primerament per la seva funció arqueològica: desenterren, editen o digitalitzen una gran quantitat d’obres que en el seu moment van tenir molt o poc (en la majoria de casos) ressò, i que, llevat d’algunes excepcions, no han tingut cabuda a les històries i als cànons generals de la literatura occidental.

Aquests estudis tenen sovint un to reivindicatiu: tant de l’ordenació històrica com de l’anàlisi crítica consegüent se’n destil·la necessàriament una reclamació, l’exigència d’una justa valoració d’aquestes obres en els cànons literaris. Aquesta reivindicació es fonamenta sovint en el valor cultural de les obres en si i també en el seu valor experimental: en les innovacions i l’evolució que han comportat dins la història de la literatura i l’art (les quals sovint no han estat valorades ni pels crítics literaris ni pels crítics d’art).

Molts dels assajos històrics sobre aquesta forma poètica busquen un contínuum, una evolució i una intertextualitat de la poesia visual en la poesia visual mateix, per tal de legitimar-la amb un pes específic. Aquesta operació interpretativa s’esdevé sobretot a partir del moviment concretista, i Klaus Peter Dencker (1972) n’és un dels pioners.

Història de la crítica històrica de la poesia visual

Els primers estudis que es conserven sobre poesia visual es preocupen sobretot de classificar els poemes, tenint en compte les tècniques i les formes. George Puttenham,

el 1589 a *The Arte of English Poesie* estableix una tipografia d'ideogrames: categoritza els poemes, els descriu i en jutja el seu interès. Distingeix entre *figures geomètriques* i una altra forma poètica que anomena *emblema* o *impresa*, la qual defineix de la següent manera:

"...they be commonly accompanied with a figure or purtraict of ocular representation, the words so aptly corresponding to the subtiltie of the figure, that aswel the eye is therwith recreated as the eare or the mind." (citat per Lenz, 1976: 15-18)

El valor de judici se centra, doncs, principalment en la proporció, ja que considera que aquest tipus de poema han de ser bonics, han de recrear la vista; i en destaca sobretot les composicions en forma de columna o d'ou, hereves de la tradició clàssica grega, les quals tornaven a cultivar-se en la seva època.⁵

Miguel d'Ors (1977), en el seu estudi històric sobre poesia visual també s'ocupa de resseguir-ne, en la mesura del possible, la seva recepció crítica al llarg dels segles, i cita diversos estudis classificatoris. Aquesta síntesi posa de manifest que fins al segle XIX, són comuns els estudis retòrics que dediquen alguns paràgrafs a valorar pejorativament els poemes visuals o bé a exigir de forma prescriptiva que les seves formes se cenyixin estrictament a motius religiosos cristians.

És en les segones avantguardes, i sobretot a partir dels anys setanta del segle XX, que s'assenta una certa tradició crítica rigorosa entorn de la poesia visual, i una de les tendències serà l'estudi de la història de la poesia visual des de l'època hel·lènica clàssica fins al segle XX. Són estudis lloables, on la constitució del corpus a estudiar ja constitueix una notable tasca de recerca d'arxius i biblioteques, i comporta també una sèrie de decisions delimitatives i definitòries interessants. En molts tractats es pot constatar la tendència a construir un contínuum entre tots els poemes amb elements visuals que hi ha hagut al llarg de la història, un entramat intertextual al llarg dels segles. Aquest argument és difícil de sostenir, ja que sí bé és cert que alguns autors són coneixedors de la tradició precedent de poesia visual, fins i tot la més antiga, també és evident que molts dels poemes que s'ententeixen en aquesta trama són provatures a cegues, i els seus autors no coneixen ni tan sols els autors de les dècades immediatament anteriors.

⁵ Molas i Bou (2003: 47-50) repassen un bon nombre d'estudis sobre poesia visual de caràcter classificador i fan ells també una proposta classificatòria, la qual està entre l'enfocament històric i la perceptiva poètica. Estableixen tres grans grups cronològics, que alhora justifiquen per motius formals i tècnics: 1. la tradició clàssica i barroca; 2. el segle XIX; 3. les avantguardes. (Molas, Bou, 2003: 51).

Text-Bilder Visuelle Poesie International, de Klaus Peter Dencker (1972) és l'obra més destacable en aquest sentit, ja que articula bona part dels poemes visuals que s'han conservat fins avui i construeix per primer cop una tradició. El seu llibre estableix un precedent i genera molts estudis derivats: l'obra pretén demostrar la pervivència de la poesia visual al llarg de la història de la cultura. En les seves pàgines, l'autor recupera, tradueix i comenta obres de tots els temps ordenades cronològicament, servint-se sobretot de la tradició occidental (però també de l'oriental). Les lectures que fa dels poemes són molt sintètiques, se centren sobretot a situar-los en el context històric i mirar de comprendre'n el sentit, tot i que sovint apunta més d'una interpretació sense apostar per cap en concret. Aquest estudi antològic acaba amb dos poemes del mateix Dencker, fent evident la voluntat de reivindicar el bagatge històric de la pròpia obra i del moviment poètic concretista, del qual formava part. Aquesta operació de reivindicació del llegat és antitètica a les de les primeres avantguardes, que fan de la ruptura un punt important del seu programa. L'estudi també conté un petit annex on s'adjunten exemples d'anuncis fets a partir de poesia visual i, en la mateixa línia de legitimació d'aquesta forma poètica, s'acaba el text teòric amb una citació de Siegfried J. Schmidt de 1972, un dels fundadors de l'*empirische Literaturwissenschaft* (ciència empírica de la literatura), apuntant les possibles derivacions i interaccions de la poesia amb els nous mitjans de comunicació.⁶

En l'Estat espanyol el 1978, Miguel d'Ors segueix la línia d'investigació fundada per Dencker i publica *El caligrama, de Simmias a Apollinaire (Historia y antología de una tradición clásica)*, on fa una breu revisió històrica del que ell denomina *cal·ligrama*: si bé l'estudi no defineix el terme, s'entreu que té en compte bàsicament els poemes on les formes que adopten les lletres, les paraules i els versos se subjuguen al seu contingut, creant una imatge figurativa. Fa sovint un judici dels cal·ligrames titllant-los de *purs* o *impurs*: segons aquest crític, un cal·ligrama pur ha de dibuixar formes amb el material lingüístic, sense necessitat d'ajudar-se d'altres imatges o material gràfic. També s'entreu en alguns comentaris que d'Ors considera que forma i contingut han de ser una sola cosa, no atén la possibilitat que es dissociïn⁷. Aquesta voluntat

⁶ "die grenzen zwischen den kunstgattungen sind aufgehoben –verschiedene ausdrucksmedien (optische, begriffliche) werden integriert, nicht nur collagiert, nach maßgabe eines gedanklich-optischen konzeptes. das ergebnis: ein text-schaubild als meditationsinstrument: resultat eines gedanklichen prozesses: auslöser gedanklicher prozesse. menschen, texte, bauwerke, assoziationen: komplexe, kommunikationsspiele."[sic]

⁷ En citem un fragment, a tall d'exemple: "Simon Bouquet, en su *Bref et sommaire recueil de ce qui a esté fait, de l'ordre tenue à la joyeuse et triumpante Entrée de très-puissant, très magnanime et très-chrestien Prince Charles IX...*, recoge un texto en forma de esfera terrestre, escrito en prosa latina, cuyas

d'incloure i excloure els poemes visuals en la categoria de *cal·ligrama* (sense que aquest terme es delimiti explícitament), fa que l'autor construeixi un corpus de poemes molt personal. L'estudi acaba en el moment de la publicació del llibre d'Apollinaire, *Calligrammes. Poèmes de la Paix et de la Guerre* (1913-16): si bé d'aquest poemari en remarca que tampoc no tots els poemes visuals són cal·ligrames purs (malgrat que el terme sigui ideat per aquest poeta), considera que "inicia una revitalización de los caligramas y, en general, de los *carmina figurata* –su tercera edad de oro, podría decirse, tras la que iniciaron los poetas helenísticos y los humanistas del Renacimiento." (Ors, 1978: 49).

L'obra descarta explícitament de tenir en compte les neoavantguardes dels anys cinquanta, seixanta i setanta del segle xx, i n'apunta dos motius: la dificultat de delimitar el terreny d'estudi ("han salido del estricto ámbito literario para invadir los de la publicidad, el comic, las cubiertas de libros, etc." (Ors, 1978: 49)); i també la consideració que dins els nous ismes els autors no són coneixedors de la història de la poesia visual.

Així doncs, l'obra de Dencker i la d'Ors recorren camins paral·lels però de l'estudi de Dencker se'n desprèn la voluntat de fer palès que des de sempre ha existit la inquietud poètica de transgredir la linealitat de la llengua i que els poetes visuals concretistes coneixen la tradició que els precedeix (per bé que cada autor destrüï els antecedents que el defineixen i l'influeixen); i en canvi d'Ors fa la denúncia contrària: vol posar de manifest que en les segones avantguardes es trenca el contínuum d'aquesta forma poètica, els heretatges de formes i recursos, ja que segons ell els poetes contemporanis no coneixen en absolut la tradició clàssica.

El 1987, des de la biblioteca Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, Jeremy Adler i Ulrich Ernst presenten l'exposició i el catàleg, *Text als Figur. Visuelle Poesie von der Antike bis zur Moderne*. Havent passat més de trenta anys de l'eclosió del concretisme a Suïssa i Alemanya, la poesia visual havia deixat de ser una tendència d'actualitat però la seva estela pervivia i convidava a revisar aquesta forma poètica des del rigor acadèmic, a una distància temporal ja prou prudent i amb perspectiva històrica. El projecte va sorgir de la unió de les línies de recerca de Jeremy Adler –provinent de Londres, el qual va estar a Alemanya amb una beca per estudiar la poesia concreta– i Ulrich Ernst –interessat en l'evolució històrica de la poesia visual. El llibre s'estructura

palabras se cortan frecuentemente para lograr la silueta deseada. El contenido de ese texto no se refiere a la esfera, por lo que el *caligrama* debe considerarse impuro." (1978: 25).

entorn del concepte alemany *Figurengedicht*, el qual els autors no dubten a considerar un gènere i que defineixen de la següent manera:

“Gedicht, bei dem ein lyrischer, in der Regel auch versifizierter, Text durch seine besondere äußere und innere Bauform eine graphische Figur konstituiert, die zum dem sprachlichen Gehalt in semiotischer Beziehung steht.”

La definició, doncs, remarca clarament la naturalesa literària i poètica dels *Figurengedicht*; d'aquí se'n deriva l'exigència de mètrica en els poemes visuals (encara que no sigui necessàriament la mètrica clàssica, sinó una mètrica de regulació pròpia dins la poesia visual). No obstant, fora d'aquests paràmetres, s'examinen algunes obres similars a la poesia visual, composicions de dibuix i text afins, dins el capítol “Verwandte Bild Text-Kompositionen” [“Composicions de dibuix i text afins”].

El catàleg s'organitza per ordre cronològic i dedica un capítol a cada període històric (l'època clàssica, l'Edat Mitjana, la Renaixença) i moviment cultural o cercle que hagi destacat pel que fa al conreu de la poesia visual, per exemple el Cercle dels Pastors de Pegnitz; el segle xx s'organitza en dos grans capítols, un dedicat a les primeres avantguardes, de les quals n'escull tres ismes (“Die frühe Moderne: Futurismus-Dadaismus-Surrealismus”) i l'altre, a les segones avantguardes, centrant-se sobretot en la poesia concreta i els llibres d'artista. També es dediquen capítols enters als autors o obres que consideren més rellevants, com les diferents versions del poema visual en forma d'ampolla del llibre cinc de *Gargantua i Pantagruel* de Rabelais; Mallarmé i *Un coup de dés*, i els cal·ligrames d'Apollinaire; i a alguns aspectes que els autors consideren transversals: les formes que han esdevingut canòniques fins a la Renaixença, les variants d'aquestes formes, o bé els laberints, com una forma poètica consolidada, amb totes les seves variants i implicacions. Cada capítol s'estructura amb una explicació general de la poesia visual del període o moviment i se'n reproduïxen i analitzen els poemes més destacats. Sovint, aquesta anàlisi s'inicia amb un recorregut biogràfic complet del seu autor. Adler i Ernst es proposen sobretot rescatar molts poemes visuals europeus oblidats en les biblioteques (sobretot alemanyes) al llarg dels temps i dotar de rigor científic l'estudi d'aquestes composicions literàries i visuals (Adler, Ernst, 1987: 7). És tracta d'un estudi de tall netament filològic, que aporta grans quantitats d'informació històrica i en què les lectures són alhora compromeses i documentades.

Més recentment s'han publicat dos estudis d'aquesta mateixa envergadura històrica. Potser el més destacable ha estat l'exposició acompanyada de l'estudi crític comissariat i editat per Claudio Parmiggiani: *Alfabeto in sogno. Dal carne figurato alla poesia concreta* (Mazzotta, 2002). Parmiggiani pren una posició més flexible respecte de l'objecte d'estudi i en la introducció manifesta que té en compte totes les obres que han gosat transgredir els límits i preceptives entre text i dibuix.⁸ L'estudi té molts punts d'interès: cal destacar-ne primerament que parteix d'una recerca en arxius i biblioteques de documents d'antiguitat secular i crea un corpus de textos de cap i de nou (no supeditat a d'altres estudis anteriors), on el criteri de selecció és més vast, tal com s'explicita en la citació precedent: els textos que reflecteixen una voluntat persistent al llarg de la història de conjugar paraula i imatge, construint així significats complexos i superiors. En la introducció, l'autor premeditadament evita encunyar un únic terme com *poesia visual* per englobar tot el material de la mostra, ja que l'estudi s'ocupa d'obres que s'emparen en altres termes que s'han fet servir al llarg dels segles per denominar aquestes pràctiques poètiques vinculades amb la imatge. Així l'estudi transcorre en un magnífica coherència, traient a la llum obres on art i literatura s'articulen de tota mena de manera. La selecció es regeix potser per un únic criteri de rigor (anava a dir de qualitat) pel qual hom té la sensació que totes les obres escollides tenen una voluntat d'experimentació, de portar més enllà el potencial de la llengua escrita amb l'ajuda de materials i tècniques de les arts; i viceversa, enriquir l'art amb la paraula. En aquest sentit, el comissari remarca la voluntat de recollir també obres que no són espectaculars ni gaire conegudes però que tenen interès per la seva recerca intermedial (Parmiggiani, 2002: 12).

Si bé l'estudi fa un recorregut al llarg dels segles, des dels *technopaegnia* grecs fins a l'actualitat, i també té en compte les influències intertextuals de la poesia visual al llarg dels segles, s'evita de traçar una història de la poesia visual continuada, en certa manera autosuficient. Es tracta, de fet, de deu articles signats per deu autors i cadascun s'ocupa d'un període diferent. Així, s'aprofundeix abastament en cada època (i en els seus antecedents i repercussions posteriors) i les obres se situen en el seu context cultural, tant literari com artístic. És remarcable també el pes crític dels

⁸ "la persistenza di una pratica della poesia e della scrittura in cui parola e immagine, congiungendosi, tendono alla costruzione di un significato complesso e più alto. / Poesia in forma di figura, poesia per gli occhi, dove leggere e guardare appartengono a un unico e medesimo istante... Parole che cerca il proprio labirintico universo riflessa dentro l'immagine di se stessa. Infine una mostra sulla bellezza, sul sogno e sull'infinito che è dentro la parola. [...] la mostra consente di ripercorrere una secolare parabola creativa: il sogno, sognato nei secoli da vari autori, di sfuggire ai limiti della parola, la tensione mai sopita di un'arte che mira a fondersi con un'altra arte, come in un segreto trapianto di voce e parola, da un corpo a un altro corpo. (Parmiggiani (ed.), 2002: 11).

deu articles, les lectures interpretatives, compromeses i documentades que es fan dels poemes.

Un altre estudi molt important per la literatura catalana ha estat el de Joaquim Molas i Enric Bou, *La crisi de la paraula* (2003): els autors fan una definició de poesia visual molt propera al cal·ligrama, però barallen llavors una tipologia de textos molt amplis que sobrepassen aquesta definició. Si bé el subtítol és *Antologia de la poesia visual*, es tenen en compte totes les obres en què la paraula ha buscat la complicitat de la imatge en major o menor mesura, i també hi ha una petita mostra de poesia fonètica dadaïsta. Pel que fa als períodes històrics, es posa èmfasi en les primeres avantguardes, tant pel que fa als estudis introductoris com a la selecció d'obres. De fet, l'estudi introductori de Molas sovint deixa en segon terme l'objecte d'estudi (la poesia visual) per endinsar-se en noves i interessants aportacions sobre les avantguardes. Les obres anteriors al segle xx, en certa mesura, són estudiades en funció de la influència que van tenir en les avantguardes. Queda pendent per a futures aportacions la influència que han tingut les avantguardes en la poesia visual posterior. Els autors justifiquen aquesta exclusió de la poesia de la segona meitat del segle xx per la manca d'interès (salvant únicament Brossa)⁹: aquest judici de valor sembla perillós, per generalista; és justament a partir dels anys cinquanta que la poesia visual adopta una voluntat clarament experimental per part de molts autors, els quals emprenen noves recerques que desactiven molts dels tòpics que servien per definir-la anteriorment, un fet evident en els poemes que es vinclen sobre ells mateixos i esdevenen en essència metapoètics.¹⁰ Així, doncs, les aportacions valuoses de l'obra queden condicionades per la imprecisió del terme *poesia visual* que sostenen els dos autors, ja que entra en contradicció amb la tria de textos i la delimitació històrica.

⁹ “De tota manera, l'esclat dels anys seixanta es limita, en principi, a fer variacions sobre les troballes ja realitzades per les avantguardes històriques, si bé en alguns casos concrets, com el de Joan Brossa (poemes corporis, instal·lacions), han ampliat, i aprofundit, els seus horitzons. I, malgrat el seu interès històric, des del punt de vista d'aquesta antologia, que pretén de classificar les formes i detectar els moments d'inflexió, es pot afirmar que no han produït cap avenç significatiu. Dir i veure, llegir en veu baixa una cadena de mots *versus* mirar tot llegint un dibuix ha esdevingut un mot d'ordre per al món d'avui. Amb altres paraules: han lexicalitzat l'experimentalisme del primer terç del segle xx. L'exemple més extraordinari ens el presenta la prosificació de moltes de les troballes de la poesia visual, a través de la publicitat, en cartells o videoclips.” (Molas, Bou, 2003: 47).

¹⁰ Així doncs, rebatem afirmacions com la de Bou: “Cal afegir potser, que quan el receptor prova d'interpretar el missatge, en el nivell referencial, ha de jugar amb tres tipus d'informacions: l'estrictament visual (el dibuix), la que relaciona el dibuix i el text, i la que proporciona el text *per se*, com a acte de parla.” (2003: 41). Aquesta tríada d'opcions no té raó de ser en molts poemes que justament volen cenyir el lector en el vessant visual del text perquè hi presti atenció (el que podríem anomenar la lectura davant les línies). És el cas de molts dels poemes que no fan servir signes purament lingüístics, com alguns dels poemes icònics de Pignatari (com “ahora tal vez nunca”, 1964) o fins i tot el “Fisches Nachtgesang” (1905), de Morgenstern”.

En literatura castellana, cal remarcar els estudis de Felipe Muriel. A *La poesía visual en España* (2000) fa un repàs de la poesia visual a l'Estat espanyol des de l'antiguitat fins al segle xx; les seves aportacions són pioneres sobretot en la recuperació i l'estudi dels poemes visuals de l'Edat Mitjana, els quals han permès conèixer, per exemple, l'obra del monjo Vigilán, del segle x. En la seva tesi doctoral ha estudiat en profunditat l'obra gràfica d'Eduardo Scala (1945-) (Muriel, 2001).

A *Poesía e imagen* (1991), fruit de la seva tesi doctoral, Rafael de Cózar estudia el que ell anomena *Formas difíciles de Ingenio Literario*: es tracta d'un estudi historiador que remunta a l'antiguitat grega i arriba fins a les avantguardes i les postavantguardes del segle xx a l'Estat espanyol. Paral·lelament a l'aportació de textos i dades històriques, debat els límits entre gèneres i la integració de les arts com a motiu estètic. Analitza també la raó de ser de la poesia visual: així, pel que fa a períodes més antics, fa aportacions molt interessants sobre la seva funció lúdica i les seves relacions amb la màgia, l'alquímia, la càbala i l'astrologia; i en els períodes més recents s'ocupa tant dels textos poètics com els teòrics i desgrana els processos de desintegració de les arts des del Simbolisme fins a final del segle xx.

Jerome Peignot, "typoète & écrivain"¹¹, tal com es defineix al seu lloc web, amb obres com *Typopoésie* (2005), explora la significació de les tipografies i els signes de puntuació, dels espais en blanc i les distribucions del text al llarg dels temps i dels autors. Es tracta d'un estudi d'autor obertament subjectiu, en què els poemes visuals fan la funció d'exemples de literatura extrema, que serveixen per qüestionar-se el concret i l'inefable en l'escriptura; l'autor rebasteix el discurs teòric amb obra pròpia; *Typopoésie* és una tria de poemes visuals i composicions tipogràfiques, seves i d'altres autors, que conviden sobretot a mirar el llenguatge escrit, a sospitar d'ell i a gaudir de la seva ambigüitat.

La història recent de la poesia visual

Finalment cal remarcar la gran quantitat d'estudis històrics que se centren exclusivament en les segones avantguardes. De fet les últimes grans exposicions nacionals citades anteriorment –*Escrituras en libertad* i *Escrito está*, de 2009– que s'han fet sobre poesia visual tenen la clara voluntat d'historiar aquest fenomen en la segona meitat del segle xx: procuren fer sortir a la llum de forma cronològica (i jeràrquica) els moviments, autors, etc., que hi ha hagut els últims anys. La temptativa

¹¹ Vegeu el web de l'autor. URL (21-02-2011): <http://jeromepeignot.free.fr>.

és lògica: el temps passa i la història es va construint a una distància prudencial. Ja ha passat gairebé una dècada des que va acabar el segle xx i això permet analitzar-ne la segona meitat amb una certa distància, tot i que sovint no es tracta de reconstruccions històriques objectives, ja que els seus autors són sobretot els propis protagonistes, amb gran disparitat de criteris.

Malgrat tot, es fa evident que la segona meitat del segle xx fou d'una gran efervescència en poesia visual i n'és necessària una revisió històrica, tenint en compte que molts corrents, autors i obres van tenir dificultats de publicació i difusió i, per tant, van ser d'abast minoritari i marginal; així, cal remarcar la tasca d'estudi i difusió de Fernando Millán i de José Antonio Sarmiento en l'àmbit espanyol; les de J. M. Calleja i Xavier Canals en l'àmbit català i sobretot els estudis específics d'alguns autors, com els de Joan Brossa, fets per Glòria Bordons, els de Chema de Francisco sobre Fernando Millán, i els de Laura López Fernández, la qual ha escrit diversos articles monogràfics sobre Julio Campal, Felipe Boso, Fernando Millán i J. M. Calleja, etc.¹²

Cal remarcar també els estudis revolucionaris del poeta Adriano Spatola (Sappiane, 1941 – Sant'Ilario d'Enza, 1988), sobretot *Verso la poesia totale*, publicat el 1969 i reeditat el 1979, en el qual intenta traçar un mapa de totes les poètiques experimentals que sorgeixen en la segona meitat del segle xx i en les quals ell va participar, en un moment en què encara estaven en plena efervescència. L'estudi posa l'accent en les aportacions de la poesia visual: les tècniques (collage), els elements compositius (les tipografies, l'espai en blanc i la seva relació conceptual amb el silenci), etc. i aporta interessants arguments per una millor comprensió de la poesia total “che si presenta come un'area vastissima di ricerca creativa che vive e si sviluppa mediante una fitta e complessa trama di rapporti fra tutti i suoi punti di riferimento, tanto «interni» che «esterni»” (Spatola, 1979:11): tant dels moviments que la teoritzen i la conreen com dels poemes en si.

Un altre estudi remarcable recent és el de Juan Carlos Fernández Serrato, *¿Como se lee un poema visual? Retórica y poética del Experimentalismo español (1975-1980)* (2003) el qual investiga les possibilitats retòriques de la poesia visual des d'un enfocament teòric, prenent com a corpus d'anàlisi bàsic els poemes realitzats a l'Estat espanyol des de 1975 fins a 1980. Es tracta, sens dubte, d'un dels estudis sobre poesia visual més ben ancorats en la teoria de la literatura, fet que obre noves

¹² Vegeu, per exemple, “J.M. Calleja y la poesía experimental” (2004). URL (21-2-2011): <http://www.escaner.cl/escaner62/articulo.html>.

perspectives sobre les seves transgressions metaliteràries i les seves aportacions a la literatura en general.

Lectures interpretatives del flux general de la història

La lectura de tots aquests estudis planteja la pregunta de si hi ha certes circumstàncies socials i culturals que esperonin el ressorgiment de la poesia visual al llarg de la història, si periòdicament pren un cert protagonisme en el panorama cultural arran de revulsius extraliteraris: potser fa forat sobretot en moments de canvis socials forts, en què sembla que cap discurs no és prou contundent per reflectir el trencament; o bé triomfa en èpoques en què la supremacia política imposa uns determinats cànons retòrics, i per contrareacció els poetes busquen formes expressives alternatives, allunyades del llenguatge comú, que consideren massa proper al poder.

Dick Higgins, en el seu recorregut històric per la poesia visual (la qual denomina *pattern poetry*, si són composicions anteriors a 1900), arran de la seva recessió durant l'època neoclàssica, suggereix que es tracta d'una poètica refractària al poder polític, fet que explicaria la mala premsa que l'ha perseguit al llarg dels segles:

“One might speculate that the neoclassic arts were suitable for the grand mercantilism and colonialism of the time, while pattern poetry was specifically unsuited for an art that was based upon power. But that is not for us to say. Suffice to say that it was never the predominant mode and that there were violent attacks upon it in each age in which it occurred; furthermore, since the history of any poetry is always to some extent the history of responses to it, the antagonism which it aroused continued great during the colonial era, so that it fell into disrepute in one literature after another, eventually, by the nineteenth century, surviving only in comic, folk, or popular verse.” (Higgins, 1987: 3-17)

Certament, la poesia visual no ha estat mai una forma poètica predominant ni massiva, tot i que és difícil afirmar amb arguments sòlids que es tracti d'un tipus de poesia refractària o incòmoda *per se* al poder polític. En tot cas, l'afirmació de Higgins sí que reflecteix clarament l'aura de rebel i transgressora que ha revestit des de sempre la poesia visual fins avui.

Una altra argumentació més concreta és la d'Adler i Ernst, els quals defensen que es presta més atenció a l'experimentació en poesia visual en èpoques de desenvolupament de noves tècniques d'escriptura i impressió (citats per Molas i Bou,

2003: 25-26). Aquesta teoria estaria en la línia de les investigacions de grups de recerca com Ludion, els quals defensen que la innovació tecnològica és indissociable de la creació artística de cada època, ja que n'és tema i suport i en defineix alhora les possibilitats d'innovació i les seves limitacions, tant pel que fa als processos creatius com de difusió.

Molas i Bou (2003: 49) extreuen un altre denominador comú sobre els moments d'efervescència de la poesia visual: consideren que "ha estat practicada amb més intensitat en aquells moments en què s'ha produït un interès positiu per la interrelació entre arts plàstiques i literatura." Aquesta reflexió ens porta a ampliar la pregunta: Per quins motius en determinats períodes de la història hi ha hagut un interès general per part dels artistes per aproximar les diferents disciplines i interactuar? Podem fer la conjectura que la història dibuixa tendències cícliques d'acostament entre les arts que serveixen per renovar, intercanviar i investigar nous recursos, les quals al cap d'un temps deriven cap al distanciament i redefinició de cada camp. És, però, una conjectura generalista i, per tant, tan fàcil de demostrar com de refutar.

La poesia visual com un contínuum

Hi ha hagut, però, una tradició continuada de poesia visual al llarg de la història? Porfiri (c. 325 d.C.) cita l'altar de Dosíades (s. IV a.C.) i Juli Cèsar Scaligero (1484-1558) cita Símmies de Rodes (c. 300 a.C.) en els seus poemes. Aquests són dos dels primers graons que enfilen una certa intertextualitat de la poesia visual en ella mateixa (tot i que paral·lelament teixeixi també una intertextualitat més vasta amb altres gèneres). Així, es podria traçar un contínuum des dels *technopaegnon* de la Grècia clàssica fins a les composicions del segle XXI, un flux en la història de la literatura i de les arts visuals que emergeix amb més força en determinats períodes. Klaus Peter Dencker,¹³ amb el suport del moviment concretista, el qual va donar un gran ressò als seus estudis, fou qui primerament s'ocupà de dur a terme una revisió de tota la història de la poesia experimental, traçar un fil conductor entre totes aquelles obres que es mouen en la frontera entre les arts gràfiques i la literatura i buscar-hi un denominador comú. Dencker situa els orígens del llenguatge escrit en les pintures rupestres i sosté que l'escriptura no ha perdut mai la capacitat de referencialitat directa; és a dir, que els

¹³ El seu llibre *Text-Bilder. Visuelle Poesie international. Von der Antike bis zur Gegenwart* tingué un ressò internacional i també arribà als poetes concrets catalans gràcies a Felipe Boso, que l'envià a Iglésias del Marquet. Tant aquest autor com Viladot en van fer una ressenya a la premsa i Santi Pau l'esmenta al pròleg del seu llibre, *Els jardins de Kronenburg* (Arxiu Josep Iglésias del Marquet).

símbols lingüístics, en manifestacions més o menys marginals, han anat mantenint sempre el seu valor simbòlic visual, malgrat que la tendència principal en la cultura occidental hagi estat la d'esdevenir símbols de valor fònic. Aquest autor remarca en més d'una ocasió que la poesia visual era un fet habitual abans que es fixés l'alfabet, i que la interrelació entre les dues arts s'ha produït des dels principis dels temps; és a dir, que l'artificiositat rau en la separació de les arts i no en la seva interacció. Les seves teories diacròniques podrien refermar-se entrecreuant-les amb estudis sincrònics com els de Piaget sobre com els infants s'introdueixen en els llenguatges visuals i escrit com una sola cosa.

Dick Higgins defensa (gairebé prescriu) aquesta necessària intertextualitat de la poesia visual en ella mateixa. A propòsit de l'obra de Waldemar Deonna, futurista iconoclasta i rupturista que, tot i així, el 1926 va escriure un dels primers assajos sobre *pattern poetry*, remarca la importància que els creadors assumeixin i dialoguin amb el llegat artístic precedent.

Aquesta constatació és interessant sobretot si entenem la poesia visual com una forma poètica que té la seva raó de ser en la recerca experimental, en la necessitat dels poetes de trobar noves formes d'expressió, de trencar preceptes restrictius i d'ajustar tant com sigui possible el llenguatge escrit al llenguatge oral i a la sensibilitat de cada època. Llavors, més que mai, la història de la poesia visual és la història dels pioners del llenguatge escrit.

Malgrat tot, al final d'aquest mateix article, Higgins acaba acceptant que la majoria d'autors posteriors a Mallarmé i Apollinaire van assajar les seves formes de poesia visual partint de la pàgina en blanc i no pas evocant la tradició antiga. Tot i que, com ja s'ha remarcat, la poesia visual sovint no ha estat coneguda per manca de mitjans tècnics de difusió.

Per altra banda, també és cert que hi ha unes formes i tradicions sedimentades al llarg de la història. Els altars, els ous, les flautes de Pan, les creus, les destrals, les copes, els cors, balances, les ales d'Eros inauguren la tradició del cal·ligrama i es conreen al llarg dels segles; també la inserció d'imatges en textos per reforçar-ne l'expressivitat és una tècnica de la qual s'han servit molts autors des de Raban Maur. Ja en el segle xx també trobaríem formes recurrents, com la pluja (en Apollinaire i Folguera), o els avions i d'altres signes de la modernitat. I Ferdinand Kriwet fa unes reformulacions dels laberints antics accentuant-ne el seu vessant estètic.

Però és innegable també que hi ha poemes visuals que semblen sorgits del no-res, que són difícils d'enllaçar amb la tradició anterior i tot indica que els seus autors no són coneixedors dels precedents: potser Rafael Nogueras i Oller havia conegut l'*Alícia* de Carroll (i això explicaria la similitud formal del seu poema visual "Una essa" amb la cua de ratolí de la novel·la anglesa) però es fa difícil creure que entronca amb la tradició dels *carmina figurata*; o bé podem considerar que Man Ray inaugura l'escriptura ratallada (o *tachismo*) amb el seu "Poema fonètic" de 1924 (una tècnica poètica que tindrà molts adeptes els anys seixanta i setanta del segle XX i que, en línies generals, consisteix a compondre una nova obra ratllant-ne una altra), tot i que alguns crítics consideren que Man Ray fa la seva composició a partir de signes de Morse.

També al llarg dels anys, trobem autors, poemaris, o fins i tot poemes solts, excepcionals i únics en tota l'obra discursiva d'un poeta. Són poemes que sorgeixen de forma esporàdica, i no tenen continuïtat, queden com provatures puntuals. Massa buits, massa poemes sorgits del no-res: la història de la poesia visual és sobretot discontinua. Això sí, fa evident la voluntat eterna dels artistes de trencar fronteres i llocs comuns, i reivindicar la interacció entre art, música i literatura com una forma molt proteica de renovació, tot i que és innegable també que la història de la poesia visual és la història de tota la literatura i de totes les arts visuals i s'insereix, per tant, en els seus corrents conceptuals i estètics.

A la recerca d'un espai social per a la poesia visual

La revisió històrica de la poesia visual ens porta a una altra constatació innegable: des de temps remots ha estat una forma poètica menystinguda per bona part de la crítica literària, la qual l'ha titllat de forçada, afectada i en definitiva de poc rigorosa. Els prejudicis que acumula en contra vénen de lluny, són tan antics com la poesia visual mateixa. Aquestes en són algunes mostres:

Gabriel Harvey (1550-1630), crític anglès de reconegut prestigi a la seva època, condemna Símmies i els seus seguidors per cultivar el que ell considera una aberració poètica; s'hi refereix com "this odd riming with many other trifling and childishe toyes to make verses, that shoulde in proportion represente the form and figure of an egg, an

ape, a winge and sutché ridiculous and madd gugawes and crockchettes, and of late foolishly reuiuid.” (citat per Heller i Raybould¹⁴ i d’Ors, 1978: 29.)

El poeta Edward Benlowes (1602-76), amb to sardònic i pejoratiu, fa una crítica més precisa i remarca que per tal d’aconseguir una forma reconeixible, els poemes visuals sacrifiquen tota possible musicalitat poètica. La nòmina de detractors de la poesia visual és molt extensa. Dick Higgins (1987: 13-15) s’ocupa de resseguir-ne els descrèdits acumulats al llarg de la història i aplega contribucions tan notables com la de Montaigne a “Des vaines subtilités”, que la titlla de “frivoles et vaines” fins a d’altres crítics molt menys subtils, gairebé escatològics. Higgins acaba constatant que els atacs a la poesia visual superen en escreix els seus estudis teòrics, pel que fa a passió, intensitat i constància.

Les desacreditacions de la poesia visual, en línies generals, se centren en la creença que la composició gràfica del vers limita o banalitza en excés el contingut del poema, convertint-lo en una *foutaise*. Això comporta sovint que siguin titllats de jocs esteticistes gratuïts, s’ignori la possibilitat que vehiculin continguts socials i crítiques als poders establerts (a Catalunya, per exemple, molts crítics dels anys seixanta entenien la poesia visual d’aquests anys per contraposició al realisme històric, una tendència que es va corregint amb el temps). Pel que fa als aspectes formals, la supeditació a una distribució espacial no és vista en absolut com una nova mètrica, una constricció que ha d’esperonar la síntesi i l’enginy creatiu, sinó sobretot com una renúncia a la rima i a la musicalitat poètica.

Aquesta línia crítica amaga una convicció molt sedimentada que concep la lletra escrita com l’autèntica dipositària del coneixement. Aquesta preconcepció, si bé ha remès els últims anys, continua emergint encara molt sovint i fa que molts estudis sobre poesia visual, com a contrareacció, adoptin sovint un to marcadament reivindicatiu, comencin o acabin reclamant una recepció i valoració rigorosa per a aquesta poètica. Aquests n’és un exemple de Chaparro (1981: 58) en el seu article on estudia el poeta visual Optacià Porfiri:

“Esta relación, tan sólo esbozada, entre la palabra y la imagen es la que ha de llevar a la conclusión de que los carmina figurata no son en su totalidad meros pasatiempos o, en expresión de G. I. Herdan, un “juego de la lengua”, cercanos al capricho literario.”

¹⁴ A The Library of Symbolism. URL (2-3-2011): <http://www.camrax.com/>.

Per altra banda, Parmiggiani (2002: 12) lamenta que moltes obres poeticovisuals no tinguin cabuda en les històries de les arts:

“Nessuno si stupisca quindi si di un’espressione dell’arte portatrice di un significato che va al di là di un fatto puramente visivo –come lo è stata quell’iconografia dei secoli XVI-XVII che forse, invece di ermetica, sarebbe più opportuno definire eretica ed eversiva, anche per il suo ostinato identificare il divino innanzitutto dentro la Natura, se nulla di quella mirabile e vertiginosa immaginazione ancora oggi non trovi alcuna voce nelle pagine della storia ufficiale dell’arte.”

Per acabar aquest repàs dels estudis històrics, volem fer palès que la majoria d’aquests assajos se centren en la tradició occidental: es posa el focus a Europa i es tenen en compte també autors i moviments de l’Amèrica del Nord i del Sud, però es fan només incursions puntuals a les tradicions literàries i artístiques orientals (i no se’n fa gairebé cap a la possible existència de la poesia visual africana). Cal tenir en compte que l’estudi de la poesia visual en tradicions orientals demana un enfocament molt divers: en la poesia xinesa, per exemple, la forma és inherent al contingut, la cal·ligrafia forma part de la composició poètica, i el lector n’aprecia sistemàticament la composició, la forma, com a inici imprescindible de la lectura poètica. També cal tenir en compte que l’escriptura xinesa, des de fa quatre mil anys es compon de pictogrames, els quals innegablement, no poden deixar de considerar-se poemes visuals en essència. Tot això fa encara més difícil desgranar què s’ha de considerar poesia visual i es tendeix a eludir el problema (des d’una perspectiva occidental). En aquest sentit són remarcables els esforços que es fan des del Centre d’Étude de l’Écriture et de l’Image de l’Université Paris Diderot.¹⁵

No ens podem estar d’apuntar aquí un altre enfocament de recerca diacrònica en poesia visual, que consistiria a buscar els seus orígens i la seva raó de ser en els inicis de l’escriptura durant la infància, en la introducció als llenguatges. Com assenyalen Freinet (1984) i Teberosky (2001) els nens i nenes aprenen a dibuixar i escriure indistintament, com una sola cosa. No hi ha barreres entre arts visuals i literatura en les bases del nostre aprenentatge, sinó que s’estableixen progressivament amb l’aprenentatge reglat. Així doncs, en certa manera, la poesia visual, es pot entendre també com un retorn o una revisió de les formes primigènies de comunicar-nos de cadascun de nosaltres.

¹⁵ Vegeu el seu lloc web. URL (3-3-2011): <http://www.ceei.univ-paris7.fr/>.

1.1.2. DEFINICIONS DE GÈNERE

En aquest apartat es planteja la possibilitat de si cal considerar la poesia visual com un gènere autònom, amb unes característiques que el diferenciïn d'altres gèneres literaris o visuals, i es dibuixa un mapa dels diversos posicionaments teòrics que s'han recollit entorn d'aquesta possibilitat. Però cal començar fent algunes consideracions entorn del concepte de gènere, centrant-nos en aquells estudis que n'aborden les definicions i delimitacions amb la voluntat de descriure'ls i interpretar-los *a posteriori*; descartem ja d'antuï els manuals de retòrica prescriptiva *apriorística*. Per altra banda, acceptem d'entrada que ja no és possible sostenir definicions estàtiques i duradores dels gèneres, sinó que es fa evident que evolucionen permanentment i s'emmotllen a la sensibilitat dels temps i a les seves possibilitats tècniques: en poesia visual, per exemple, la dependència de les possibilitats i les limitacions tecnològiques del context social és molt evident i sovint han sigut un factor clau en la discussió de la seva definició.¹⁶ Així doncs, el geni creatiu sovint s'afila desafiant els límits establerts dels gèneres, dialogant-hi i, en conseqüència, enriquint-los, modelant-los, ampliant-ne les possibilitats tècniques, retòriques i referencials. Aquest fet es pot corroborar amb una claredat meridiana en les produccions artístiques multimèdia d'avui, les quals es proposen de superar les delimitacions entre gèneres artístics però també difuminen les delimitacions entre allò que és art i allò que no ho és.

Aquestes dues premisses inicials fan que les definicions de gènere ja neixin essent caduques i incompletes, i els corpus d'obres sobre els quals es basen siguin tan extensos com el nombre d'obres que les contradiuen. Malgrat tot, la noció de gènere perviu –en la crítica, en l'imaginari de l'autor i del públic lector, en els canals de difusió– i es pot afirmar fins i tot que és necessària per facilitar les transaccions comunicatives: la tria d'obres que ens decidim a llegir o la generació d'expectatives prèvies a la recepció es fonamenta en bona part en el concepte de gènere. Així mateix, cada nova obra engruixeix una tradició genèrica, bé sigui per acceptació o transgressió dels cànons precedents, alimentant-ne la seva contínua evolució.

D'aquesta tradició acumulada, en sorgeix la *consciència de gènere*: el sentiment de pertinença dels autors a una tradició, la voluntat de ser llegits en clau d'un determinat gènere (o en contra seu). Aquesta pertinença normalment es transmet al lector inter i

¹⁶ Vegeu, per exemple, l'entrevista al poeta J. M. Calleja, 2009, de l'apèndix 7.1. d'aquesta tesi.

extratextualment: mitjançant indicis paratextuals, com els articles teòrics i manifestos, els pròlegs, les col·leccions editorials, etc; i intertextualment: dialogant amb els textos precedents del mateix gènere, imitant-ne o destil·lant-ne tècniques (intermedials, en el cas de la poesia visual) i temes. Perquè es consolidi aquesta consciència col·lectiva, és interessant observar la necessitat que s'erigeixi un terme que faci fortuna i aglutini a redós seu autors i universos poètics; aquest és el cas del terme *poesia visual* en l'últim segle, el qual –tot i que ha estat discutit o deslegitimant– ha servit per fer dialogar entre elles un conjunt de pràctiques poètiques experimentals i intermedials afins i consolidar unes tècniques i temes comuns.

Bronckart, des de l'interaccionisme sociodiscursiu, fa també aportacions cabdals en aquest debat: defineix els gèneres com a formes comunicatives específiques històricament elaborades per una o altra formació social, en funció dels seus objectius i de les seves característiques pròpies; i els diferencia dels *tipus de discurs*, els quals defineix com a formes lingüísticament objectivables que es concreten en objectes de discurs. Aquest autor rebutja la distinció entre sabers i discurs i defensa, per contra, que “l'activitat lingüística de les formacions socials era *generadora* de sabers, en la mesura en què era la forma de materialització obligada de l'activitat de pensament que els fa néixer”. Aquest enfocament, que parteix de la formació discursiva de Foucault i continua en els treballs de Bakhtin, Habermas i Ricoeur, dejecta les aproximacions als gèneres com a continents, i deixa clara la seva indestriable relació amb els continguts que vehicula, per una banda, i amb la comunitat que els concep i en fa ús. Així doncs, s'entenen els sabers com un entramat de textos que alhora van modelant els gèneres: “un saber “ja existent”, que només està disponible en un intertext col·lectiu, portador del conjunt de les determinacions contextuais i cotextuais que acabem d'evocar.” (Bronckart, 2000: 51).

D'aquí sorgeix l'anomenat *horitzó d'expectatives* (Jauss, 1992): les preconcepcions que ens fem com a públic lector d'una obra en motiu de la seva adscripció a un gènere (i que corroborarem o refutarem en el transcurs de la recepció). Aquestes expectatives no necessàriament coincideixen amb els propòsits dels autors. La poesia visual postavanguardista, per exemple, neix amb l'expectativa de fer un art popular i actual, però no aconsegueix sortir d'una certa marginalitat de difusió, que fa que es percebi com un art elitista per part dels lectors (Fernández, 2003: 35).

A partir sobretot de la segona meitat del segle xx, i amb arguments més o menys fonamentats en conceptes teòrics com els que hem revisat, artistes i teòrics de la

poesia visual es posicionen en el debat sobre la definició i la delimitació dels gèneres buscant tal vegada el seu lloc en el panorama artístic, reclamant un cert reconeixement. Així, es donen diferents postures que, al capdavant, es confonen i se serveixen dels mateixos arguments:

- a. La poesia visual com una temptativa d'art total, un territori de confluència que es beneficia tant de les arts visuals com de la literatura.
- b. La poesia visual entesa com un gènere (literari? artístic?) amb una especificitat pròpia.
- c. La poesia visual entesa com un joc de transgressió dels gèneres.
- d. La poesia visual com una forma d'antiart.

a. Un art total. Esborrar les fronteres entre arts en una mena d'art total, i la creació d'una llengua supranacional –tal com defensaven Eugen Gomringer o Adriano Spatola–, comprensible per a individus de totes les cultures, són dues eternes quimeres que constitueixen els fonaments de molts moviments i poemaris visuals. Així, molts poemes visuals se serveixen de la tradició, dels trops i de les tècniques tant de les arts visuals com de la literatura, traçant entorn seu un camp artístic molt més bast i ric. En aquesta línia, César Horacio Espinosa (2005) defineix la poesia experimental com una “Poesia multi i transdisciplinària”; César Reglero afirma que “En plena era cibernética la poesía visual queda definida como un género discursivo-icónico o icónico-discursivo, (...), es decir, un género que conjuga la plástica y la literatura dentro de una escritura sin discurso”¹⁷. Foucault (1981: 34 i 36) també en fa una definició en aquesta línia però alhora analitza les tensions que es despleguen entre arts visuals i literatura en el procés receptiu:

“El caligrama pretende borrar lúdicamente las más viejas oposiciones de nuestra civilización: mostrar y nombrar, figurar y decir, reproducir y articular, mirar y leer”
“Cuando se lee, se calla la visión; cuando se ve, se oculta la lectura” “Desde el momento que se pone a leer, en efecto, la forma se disipa; en torno a la palabra reconocida, a la frase comprendida, los otros grafismos se desvanecen, llevándose consigo la plenitud visible de la forma dejando tan sólo el desarrollo lineal, sucesivo, del sentido.”

¹⁷ Reglero, César, “Poesía visual o la dificultad de las definiciones” dins *El fantasma de la glorieta*. Número de Poesía Visual. URL (25-2-2011): http://www.elfantasmadelaglorieta.com/fantasmaglorieta/pagina_nueva_95.htm (sense datar)

Les definicions de la poesia visual com un art transdisciplinària, no emmotllable en cap dels gèneres establerts, responen sovint a la voluntat de trencar amb els canals de difusió i comercialització de les obres, desprendre's del caràcter mercantil de l'art. Així, el grup Cooperativa de Producción Artística, dedicat sobretot a la poesia-acció, manifestava la seva voluntat de "construir un taller en el que participen artistas de diferentes campos, desde pintores a poetas, para trabajar en equipo y defender un arte de avanzada comprometido con la vida contemporánea y alejado del régimen mercantil de la sociedad capitalista" (Sarmiento, 1990: 22; Fernández, 2003: 27), tot i que aquesta voluntat de desvincular les arts del mercat no és exclusiva d'aquesta postura teòrica.

b. Un gènere. Una postura relativament diferent, o posterior, a la primera és la de crítics com Fernando Millán (2009: 26), el qual defensa que, si bé amb les primeres i les segones avantguardes del segle xx no es va assentar un art total, si més no, de retruc, es va aconseguir una certa deslegitimació dels gèneres més antics, fet que va permetre que n'apareguessin de nous:

"Cada vez que la vanguardia explota, acaba con los especialistas, los deja sin referencias. Pero, antes o después, los especialistas recuperan su terreno, ayudados por todos los policías culturales que tiene la sociedad, desde el dinero hasta los medios de comunicación. Ellos quieren dominar un campo, y para ello lo delimitan previamente." (Millán, 1998: 28)

"Las neovanguardias incluyeron, entre sus utopías preferidas, la de la desaparición de los géneros artísticos y literarios. Y lo cierto es que, aunque como es previsible y preceptivo en toda utopía digna de tal nombre, tal objetivo no se consiguió, sí es cierto que desacralizó tan intensamente esos géneros, que posibilitó la aparición de otros nuevos, acordes con la lógica de unos nuevos tiempos.

Aunque la poesía visual, como nuevo género logo-icónico, eclipsa con su implantación a todos los demás, (...)."

"Mi opinión personal es que la poesía visual no es literatura ni arte. Es otra cosa. Pero lo mismo puede decirse de los ensamblajes, de las instalaciones, u en general de todas las manifestaciones mixtas e intermedias. Pero aquí, una vez más, tropezamos con la cuestión de los nombres y, como siempre, no sabemos cómo superarla o sortearla." (Millán, 1998: 118)

A partir d'aquí i com molts altres autors, Millán –des de la seva condició de poeta i activista– defensa l'especificitat de la poesia visual i alhora en reclama un espai social diferenciats: uns canals de difusió, una recepció experta i un espai en la història de la cultura del segle xx.

L'emancipació de la poesia visual dels gèneres artístics establerts respon moltes vegades a la voluntat dels autors de reconnectar amb les palpitations dels seus temps d'una forma verge i directa, i evitar d'entroncar en primera instància amb la tradició cultural, quedar atrapat en un teixit d'interferències i connotacions heretades que, sembla, allunyen l'obra del lector.

Tal com assenyala Fernández Serrato (2003: 36) és paradoxal, no obstant, que si bé la poesia visual vol esdevenir un gènere autònom, no pot evitar servir-se del terme *poesia* en la seva denominació; els intents de trobar una denominació pròpia, equidistant a totes les arts, són poques i poc reeixides. Caldria destacar, en aquest sentit, el terme *Konstellation*, encunyat per Gomringer en el seu manifest inicial del moviment de la poesia concreta –“vom vers zur konstellation” (1954)–, o les *poemografies* o *poigrafies* de Josep Iglésias del Marquet, terme que empra en diverses ocasions i amb les dues variants a partir de 1972.

c. La transgressió. D'altres aproximacions a la definició de la poesia visual l'insereixen en una de les arts –literatura o arts visuals– i consideren que agafa prestats determinats recursos o tècniques que no li són propis. Aquest és el cas de l'estudi de Molas i Bou (2003: 25), de perfil més filològic, que la defineix com “un text qualsevol en el qual es combinen de manera intencionada mots per formar un dibuix”, una formulació, que s'adiu sobretot als cal·ligrames.¹⁸

¹⁸ De fet, en molts manifestos però també en estudis teòrics ben sovint es fa evident si l'autor prové d'una tradició lletrada o visual: els enfocaments i les anàlisis denoten ineludiblement una o altra genealogia. Juanola (2010), en una aproximació a les didàctiques específiques, afirma: “Una primera pregunta a responder es si los conocimientos disciplinares constituyen un “corpus” de conocimientos acabados, susceptibles de ser interpretados como un conjunto coherente dotado de una lógica interna consistente, o si por el contrario suponen una aproximación provisional a la interpretación de una parcela de la realidad, con limitaciones y contradicciones. La respuesta a esta pregunta depende de las disciplinas consideradas y de los presupuestos epistemológicos del que las analiza. Pope y Scott (1988) señalan como las concepciones epistemológicas que se tienen influyen en la manera de contemplar y presentar las disciplinas. Cualquier persona que elabore una propuesta para la enseñanza tiene unas concepciones, implícitas o explícitas, sobre el conocimiento en general y sobre las disciplinas en particular, que se traducen en diferentes opciones.” La reflexió és extrapolable de les didàctiques específiques a les disciplines artístiques i el seu estudi.

Per altra banda, un gran nombre de poetes visuals accepten l'existència d'uns gèneres reglats i definits i a partir d'aquí posen en dubte, desballesten i fan sorna de les seves convencions:



Poemes de l'exposició *Escrito está*, comissariada per Fernando Millán, Valladolid, 2009, sense autor

El poeta visual Eugenio Miccini també s'aproxima a la poesia visual des d'aquest enfocament:

“L'arte, è stato detto giustamente più volte, non è un hortus conclusus ma un processo, tanto più oggi che questo suo “divenire” ha preso una costante accelerazione, con l'inevitabile, progressiva entropia negativa che caratterizza gli aspetti transeunti di ogni “progresso”. La poesia visiva, infrangendo il privilegio accordato all'uso verbale della parola o alla parola *tout court*, si pone all'esterno della letteratura in quanto non le è complementare, non ne attinge direttamente i modelli, non ne rispetta i “generi” e si postula addirittura come alternativa...”¹⁹

En aquest sentit, podem entendre que la poesia visual neix amb la voluntat d'abolir les restriccions que comporta la linealitat, les normatives i les convencions del llenguatge escrit respecte de l'oral, les quals es miren de pal·liar amb una nova sintaxi. La puntuació, per exemple, es considera molt delimitadora per part de moviments com el futurisme i el concretisme: un signe d'exclamació, sense anar més lluny, se suposa que ha de denotar alegria, sorpresa i indignació, però també que les paraules que acompanya s'han dit cridant, amb un to de veu alterat... Tots aquests matisos s'exacerben amb més eficàcia en poesia visual mitjançant tipografies i cossos de lletra diversos.

¹⁹ Vegeu el web Literary: http://www.literary.it/rubriche/dati/arte/argnani/miccini_eugenio.html.

Per això el concretisme proposa fer primerament un *Reinigungsprozeß*, un procés de neteja, que redueixi el llenguatge escrit a la seves formes bàsiques i l'alliberi de tota convenció encotilladora, i a partir d'aquí els concretistes estructuren els seus poemes de formes vinculants.

Algunes postures més radicals o nihilistes –en la línia de Gómez de Liaño i el seu manifest “Abandonar la escritura”– tenen la voluntat de transgredir no només les delimitacions dels gèneres sinó que també es proposen esbotzar totes les convencions del llenguatge escrit: es vol abolir qualsevol regla o lògica interna de l'escriptura.

D'aquests plantejaments més radicals, en sorgeix una concepció molt suggerent de la poesia visual i de les arts intermedials com un terreny fronterer ambigu, un territori comanx on tot és possible. Aquest posicionament es proposa desmuntar l'horitzó d'expectatives del lector i li exigeix alhora una gran implicació en la interpretació:

“La poesía visual, como el arte conceptual, conforman el terreno intermedio entre la estética de las artes plásticas, de la literatura e incluso en teatro o acción. Es un terreno intermedio (o de solapamientos, tierra de nadie y de todos) donde no se da el producto hecho al completo a quien lo consume (contempla). Es el espectador quien acaba de atar los cabos sueltos para completar la obra y su sentido (o falta de sentido). De esta manera la puntilla final la pone el espectador guiado por la idea inicial del creador y siendo, en su propia interpretación, creativo.”²⁰

Aquesta citació d'Isabel Lázaro posa de manifest un dels objectius més comuns en els poetes visuals: plantejar obres obertes, tal com les entén Eco (1958) com “obras que posean en sí mismas como una especie de movilidad, una capacidad de replantearse caleidoscópicamente a los ojos del lector como nuevas, dotadas de perspectivas diferentes” (citada per Fernández, 2003: 70). Aquesta concepció oberta de l'obra i l'ús de recursos intermèdia impliquen sovint uns plantejaments metapoètics, conviden a la reflexió sobre l'obra mateixa, la seva concepció i la seva recepció. Aquesta és també una característica habitual de la poesia visual: els significants són un tema.

d. Un antiart. També cal tenir en compte els intents dels poetes visuals –sobretot en les primeres i les segones avantguardes– d'enderrocar la tradició artística i cultural i esdevenir, per tant, un antiart, una forma d'expressió que no s'inscrivís en cap

²⁰ Lázaro, Isabel, dins de *Boek861* (sense datar). URL (3-4-2009): www.boek861.com.

preceptiva ni en cap cànion i en el si de la qual calgués buscar noves figures lliures de la càrrega intertextual o interartística. Millán explica aquesta postura com una recerca d'una escriptura no sagrada ni transcendent:

“En mi propio caso, la voluntad de expansión y ampliación de la escritura más allá de la escritura como vehículo del habla, pasaba por la utilización de signos semióticos: imágenes del mundo de la comunicación de masas, iconos, mitogramas, esquemas, diagramas..., y en definitiva cualquier producto socialmente semanticado, con o sin una intervención directa del autor; y por otro lado, la plasticidad.” (Millán, 2009: 29)

L'opció de Castillejo, autor de l'article «escritura no escrita» (1981) consisteix a reduir els signes a taques, a pura matèria vàcua de significació:

“Empecé queriendo buscar a la escritura y descubrí tantas cosas que *no podían adaptarse como tales, entre ellas la propia escritura* (escritura escrita). Llegué a una *escritura impropia* (escritura desplazada), pero no al vacío, no a la página en blanco idealista de Mallarmé, sino a los fundamentos de la escritura, a la mancha, el grafismo, el material y a lo no escrito, a lo que ya *no es escritura*. O mejor dicho, a lo que ya no parece serlo, ya no parece ser eso.” (reproduït a Millán (ed.), 2009: 93)

Kaprow (2007: 19), amb un punt de sarcasme, desactiva la viabilitat d'aquestes propostes fent evident la força ignífuga de l'art, ja tot el que toca, ho acaba convertint en patrimoni propi: “Si el no-arte es prácticamente imposible, el anti-arte es ya virtualmente inconcebible. Para los enterados (...) todo gesto, pensamiento y acto puede convertirse en arte según el capricho del mundo del arte. (...) No se puede estar en contra del arte cuando el arte invita a su propia “destrucción” como si fuera una representación de títeres más de entre el repertorio de poses que el arte puede adoptar.” És a dir, qualsevol atac a l'art i a les seves formes canòniques acaba esdevenint Art i inserint-se en la seva tradició.

A la recerca d'un corpus

Paral·lelament a la dificultat d'afinar una definició teòrica, també és complex decidir quines composicions es poden emparar sota aquest concepte i quines no.

La qüestió és complexa en tots els períodes històrics: la presència de caplletres, il·luminacions o miniatures medievals sembla que no condiciona prou la naturalesa d'una obra per considerar-la *visual*. Però d'altres formes, com els laberints o els

jeroglífics, per exemple, en què la distribució espacial del vers no és purament lineal i alhora condiciona el significat, s'han de considerar poemes visuals? És evident que el plantejament d'aquest tipus de composició es distancia notablement dels poemes visuals, ja que no s'experimenta amb el vessant material del llenguatge, sinó que bàsicament se'n canvien les regles. Dick Higgins és taxatiu a l'hora d'excloure'ls del seu concepte de *pattern poetry*. Per altra banda, aquest historiador diferencia entre prosa i poesia visual, tot i que confessa que és difícil traçar aquesta distinció: "How does this piece work with its shape compared with that? Does the poetry add some dimension which the prose does not (or vice versa)?" (Higgins, 1987: 190), es pregunta. No hem trobat encara avui cap estudi que s'aventuri a esclarir aquesta subclassificació. Malgrat tot, entenem que usem el terme de *poesia visual* (i no prosa) pel seu sincretisme essencial i pel fet que aquesta forma poètica se subjuga a una mètrica d'elaboració pròpia que incorpora també paràmetres formals.

D'altres poemes fan servir recursos de la poesia visual de forma discreta, gairebé temerosa; així, uns mots o frases contornegen imatges que reforcen el seu significat. És el cas, entre molts d'altres, de força poemes de Sebastià Sánchez-Juan, dins el seu llibre *Fluid* (1924), influït per les tendències de les primeres avantguardes (sobretot pel futurisme de Marinetti i Salvat-Papasseit), en què vincla alguns dels seus versos, els dóna la forma del que descriuen. Vegeu, per exemple, "Envelat" (1924), on el vers "tot s'infla" dibuixa vagament la carpa on s'esdevé l'escena:

ENVELAT

t o t s i n f

les faldilles i les cames de les
balladores

el cornetí infla les notes
i les galtes suades de qui el toca

5 vibració de ventalls i de
carns planxadores de teles fragants i sedes llampants

† sarau vertigen

o la lluna

† i el cove

10 s tots els astres qui es gronxen
penjats —amb escala de mà i fils de teranyina—
, al cel davallat

i tan baixet

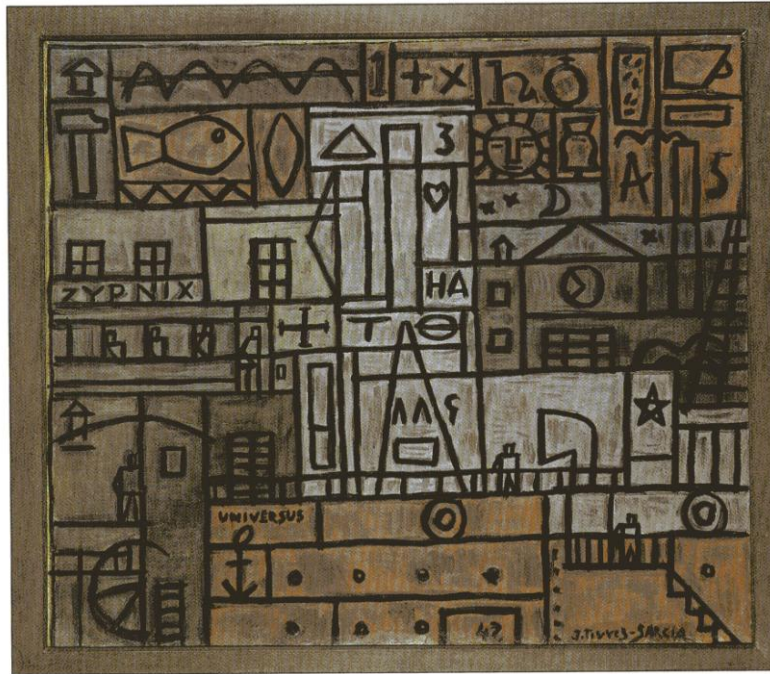
u i aquesta nau velera qui dansa

15 f folla

l en la maror noctàmbula

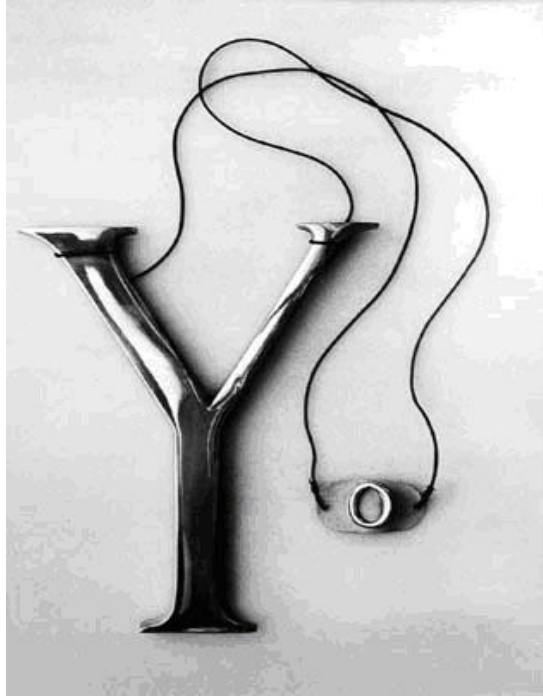
p onades blaves i blanques
de roba i de vent

Per altra banda, des de les arts visuals, ens podem plantejar quina càrrega de material lingüístic hi ha d'haver perquè un quadre esdevingui *poesia visual*: una fotografia o un dibuix on hi ha lletres, paraules, fins i tot frases, què tenen de poesia visual?



"Universus compositum" (1942), de Joaquim Torres García

Chema Madoz és dels autors que fa definitivament impossible la concreció de la poesia visual com a gènere en termes materials. La seva fotografia juga amb les lletres i els mots, tant amb les seves formes com amb els seus significats, els insereix en fragments de realitat per alterar-ne la visió que en tenim, perquè ens adonem de similituds formals plenes d'encant, perquè creem analogies i associacions entre elements distants, per impregnar de màgia la més vague quotidianitat.



Chema Madoz, "Sin título (Yo)" (2001)

Per altra banda hi ha poemes de patró tradicional que poden ser més visuals que cap altre. Aquest és el cas d'alguns poemes de Joan Brossa:

"Travessa una dona i se'n va per la dreta"
 "Travessa una dona, vestida de negre, i se'n va."

Versos dels poemes "Surt un home" i "Àguila", dins *Em va fer Joan Brossa* (1950)

Aquests versos dels poemes "Surt un home" i "Àguila", dins *Em va fer Joan Brossa* (1950), estan dotats d'una peculiar materialitat, molt propera a la poesia visual, ja que les paraules bàsicament assenyalen, designen; en certa manera, s'assimila el camp visual del poeta i el lector amb la pàgina en blanc i les imatges que hi travessen, oníriques o reals, són capturades de la forma més simple amb un llenguatge arran de terra, exempt de qualsevol voluntat de transcendència. Així, per exemple, en molts poemes es descriu com un home travessa un escenari, seguint la direcció mateixa amb què el vers –o els mots i lletres– travessen la pàgina. Impecable, en termes visuals. També el poema de Salvat-Papasseit de "Les formigues" seria igualment visual si estigués escrit de forma lineal, tradicional, pel fet que estableix una metàfora formal entre les lletres i les formigues. Un altre poema impecable, en aquest sentit.

Victoria Pineda²¹ acaba de desdibuixar les delimitacions d'aquesta forma poètica plantejant el dubte raonable de si hauríem de considerar que tota la poesia és, de fet, poesia visual: "Si aceptamos que la división del material poético en líneas de verso es inherente a la poesía (no hacerlo significaría explicar el género en términos de contenido casi exclusivamente), tendremos que entender los blancos –equivalentes gráficos de las pausas fónicas– como componentes estructurales del poema. Durante siglos, poetas de todas las tradiciones han rentabilizado esta virtualidad de la poesía, privilegiando el final de verso –o de estrofa– como el lugar más apropiado para múltiples formas de extrañamiento." La qüestió es fa encara més complexa si tenim en compte la poesia oriental, en què la cal·ligrafia configura també l'essència del poema.

Finalment, el concepte *poesia visual* ens convida a posar més que mai en dubte també la divisió entre les arts i l'Art, entre alta i baixa cultura, ja que disseny, grafisme i publicitat han conviscut amb aquesta forma poètica i s'han retroalimentat tot al llarg del segle XX. La seva reciprocitat no es limita només en el fet que la poesia visual faci servir signes i símbols publicitaris per fer crítica social, sinó que els poetes n'han absorbit també tècniques i estratègies i han confessat una certa fascinació per aquests camps a l'hora d'innovar i connectar amb el públic. Apollinaire, al poema "Zone" d'*Alcools* (citat per Molas i Bou, 2003: 39) ja insinua aquesta interacció de poesia i publicitat, la qual la *poesia visiva* convertirà en el seu centre de reflexió uns anys després:

"Tu lis les prospectus les catalogues les affiches qui chantent tout haut
Voilà la poésie ce matin et pour la prose il y a les journaux"

Es fa evident, doncs, que la definició de la *poesia visual* no pot tenir en compte només les obres en si, el producte final, sinó també el seu procés de gestació i el projecte poètic en què s'insereixen.

1.1.3. DEFINICIONS POÈTIQUES I METAPOÈTIQUES

Si bé començàvem aquest apartat dient que el terme *poesia visual* té una llarga tradició i sembla que designa prou bé una pràctica poètica molt estesa, aclaríem també que ha conviscut al llarg de la història amb molts altres conceptes més amplis,

²¹ Pineda, Victoria, "Figuras y formas de la poesía visual", dins *Saltana. Revista de literatura y traducción*, núm. 1, v.1, 2001-2004, carpeta 2 "Poesía y artes visuales", URL (7-4-2010): <http://www.saltana.org/1/docar/0437.html#1>

paral·lels, o més concrets i personals: *poesia experimental*, *art intermedial*, *technopaegnia*, *carmen figuratum*, *Bildgedicht* i *Figurengedicht*, *poesia concreta*, *pattern poetry* (Dick Higgins), *poesia totale* (Spatola), *poesia evident* (Jíří Kolár), *Konstellation* (Gomringer) o *poemografia* (Iglésias del Marquet) en són exemples. Molts van ser creats pels mateixos poetes visuals per designar *allò* que feien de forma individual o integrats en un moviment poètic.

Així mateix, són moltes les antologies de poesia visual en què els autors acompanyen els seus poemes amb la seva poètica, explicada de forma explícita. Què motiva aquest afany, o aquest imperatiu, d'explicar les obres i no deixar que parlin només per elles mateixes? És una necessitat de justificar-se, de fer-les més comprensibles, o de continuar el joc més enllà del poema amb definicions reflexives, estimulants o novament ambigües? Millán (1998: 116) propugna que el poeta visual modern ha de ser alhora teòric i divulgador del gènere que conrea: "El artista tiene que hablar, tiene que acudir a todos los foros, tiene que exigir que se le escuche, y tiene que poner en marcha mecanismos por los cuales se relacione con los espectadores."; aquesta postura és diametralment oposada a la d'autors contemporanis seus com Joan Brossa, el qual preferia que els seus poemes es defensessin per si sols.

Coincidim amb Esteban Pujals (2004: 267), entre d'altres investigadors, en la remarca que els textos teòrics són indestruïbles dels textos poètics i tots tenen un mateix interès literari. Certament, moltes definicions de la poesia visual o concreta són jocosos, estimulants i perseveren en l'ambigüïtat i, malgrat tot, aporten matisos interessants a l'estudi d'aquesta forma poètica:

Eugen Gomringer, fundador del concretisme –un dels moviments que genera més gruix teòric entorn de la poesia visual–, mitjançant manifestos i articles, fa propostes sobretot formals i compositives per una poètica innovadora, tot i que és interessant remarcar com va canviant el seu enfocament al llarg dels anys: passa, doncs, de fer propostes gairebé prescriptives per una nova poètica visual, a un posicionament descriptiu, en què situa les seves concepcions artístiques en un ventall més eclèctic. Així, el 1954 en el primer manifest "vom vers zur konstellation", de caràcter marcadament programàtic, defineix la seva poesia visual amb el terme *Konstellation*, un mot extret de *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*, de Stéphane Mallarmé (1897), que és alhora una metàfora de la seva poesia, la qual gravita lliurement per l'espai sense el pes de la sintaxi. D'aquesta forma poètica n'assenyala el caràcter obert i lúdic, que permet diverses combinacions tant a l'hora de compondre-les com

d'interpretar-les; també remarca que aquestes noves combinacions s'aconsegueixen integrant l'espai circumdant i intermedial del text al joc poètic, dotant-lo també de significació. En aquest manifest propugna una de les grans utopies de molts moviments de poesia visual: trobar una forma de comunicació artística supranacional, sense haver de renunciar a les llengües.²²

El 1996, al text “von der konkreten poesie zur visuellen poesie”, Gomringer (1996: 9-10) reivindica encara la importància del terme *Konstellation* en la poesia experimental de la segona meitat del segle xx per definir un tipus de poesia minimalista però oberta, però reconeix alhora que se l'ha d'inserir en un mosaic més ampli de propostes poètiques, en una “juxtaposició de dissimilars”. Ja en el títol d'aquest text, reconeix que les *constel·lacions* i les propostes de la *poesia concreta* han derivat cap a la *poesia visual*, ampliant les seves vies d'experimentació amb la incorporació de noves estratègies de les arts visuals, fet que concep com una evolució positiva deguda a diversos factors, entre els quals hi ha l'entrada en escena de l'art conceptual, el qual obre noves possibilitats de relació amb les arts visuals; i la irrupció de noves propostes d'intervenció artística que interactuen amb altres arts com la música.

Paral·lelament, el grup brasiler Noigandres, compost bàsicament per Augusto i Haroldo de Campos i Décio Pignatari, fundadors també del concretisme, el 1958 fan públic també el seu manifest “plano piloto para poesia concreta”, el qual està en la línia de Gomringer però conté noves aportacions interessants. S'adhereixen a la proposta de la sintaxi espacial i recuperen la utopia d'Apollinaire d'arribar a llegir *sinteticoideogràficament*. Més encara: aposten per un art intermedial, *verbivocovisual*²³, dinàmica i múltiple, que aglutini l'experimentació musical i espacial-visual, sense buscar l'harmonia (l'isomorfisme fons-forma, en la línia dels cal·ligrames), sinó que posi la paraula en tensió (l'isomorfisme espai-temps, mitjançant una “forma geométrica e a matemática da composição”). Es tracta, en definitiva, d'escriure des d'un enfocament metaliterari que alliberi el poeta dels protocols i normes habituals:

²² Gomringer (1972:165). Vegeu la traducció d'aquest manifest a Masgrau (2002: 165-169).

²³ Alfonso López Gradolí també s'aproxima a la poètica verbivocovisual: “La poesía ya no se lee se ve. Sustituido el ritmo musical por el visual que es enriquecedor expresado con recursos tipográficos. La palabra está atomizada y pasa a otro nivel en el poema (sin metro, ni rima, ni figuras retóricas). La palabra queda liberada, aparecen los espacios en blanco, la forma plástica”. En aquest escrit, que s'aproxima a l'escriptura automàtica, també manifesta que el surrealisme és la “liberación primera que lleva a la palabra-objeto y luego ésta aislada se fragmenta terminada la desarticulación de la palabra.” (dins Beltrán, Montía, 2000: 60).

“O poema concreto, usando o sistema fonético (dígitos) e uma sintaxe analógica, cria uma área linguística específica — "verbivocovisual" — que participa das vantagens da comunicação não verbal, sem abdicar das virtualidades das palavras. com o poema concreta ocorre o fenómeno da metacomunicação: coincidência e simultaneidade de comunicação verbal e não verbal, com a nota de que se trata de uma comunicação de formas, de uma estrutura-conteúdo, não da usual comunicação de mensagens.”

Max Bense prefereix parlar de joc, en comptes de tensió entre llenguatges, i afegeix a la seva poètica l'exigència que aquests encontres intermedials no siguin meres juxtaposicions, sinó que constitueixin autèntiques hibridacions. També apunta la importància d'explorar la via metalingüística, metacomunicativa i concreta d'aquesta proposta: consisteix a servir-se només de la materialitat del llenguatge, la seva cara visible (i no la llegible). Així, arran del comentari d'aquest seu poema concret, explica:



(Bense, 1998: 215)

“Die Bedeutung des Textes, seine Semantik, ist nicht als grammatischer Kontext, sondern als visueller Konnex von Wörtern entwickelt worden. Das aus und ist stärker strukturell als konfiguratív orientiert; zur Lesbarkeit gehört die Sehbarkeit.” (Bense, 1998: 410)

Felipe Boso també fa una definició de la poesia concreta molt propera als plantejaments de Gomringer i en remarca, però, la voluntat estètica: “Estructuración visual y/o conceptual del material lingüístico (texto) utilizado subsemántica y/o discursivamente con un propósito estético.” (citat per Millán, dins Boso, 1994)

Xavier Canals recupera la quimera dels poemes sinteticoideogràfics, abastables amb un sol cop d'ull, i remarca també la dimensió metalingüística de la poesia visual. La seva és una definició sintètica i precisa, que confirma amb deu anys de diferència (1990 i 2000): “La poesia visual és el metallenguatge poètic de l'escriptura que es mou a l'entorn de l'ideogramàtic”.²⁴

Calleja en la “presentació” a l'antologia de poesia visual catalana *VI(r)US* també en remarca el caràcter metalingüístic però en destaca una altra virtut que no pot passar desapercebuda avui: el seu caràcter viral, la seva capacitat d'expandir-se i adaptar-se a nous contextos (logotips, publicitat, l'organització estructural de la premsa):

“la poesia visual, aquest híbrid d'imatge i text, frontera o, més ben dit, territori compartit entre la literatura i la pintura, artífici crític i lúdic alhora, espai on el metallenguatge poètic és un **virus** en constant expansió.”

Francisco Aliseda recorda el caràcter experimental d'aquesta manera de fer poesia equiparant el poeta visual a un explorador de les formes del llenguatge (Beltrán, Montía, 2000: 52). Aquesta és una de les moltes definicions que es troben a l'antologia *Phayum. Poéticas visuales*, editada el 2000 per José-Carlos Beltrán i M. Jesús Montia, un recull en què cada poeta prologa la seva obra amb una breu definició de *poesia visual*. En destaca també la de Bartolomé Ferrando, el qual apunta les principals idiosincràsies de la poesia visual, els seus recursos derivats de les interseccions entre literatura i arts visuals:

“La poesía visual permuta, cambia de lugar, añade, invierte y sustituye los elementos que utiliza.

La poesía visual reconstruye una composición basada en elementos mínimos.

La poesía visual articula y da forma a edificios y arquitecturas de signos.

La poesía visual integra el espacio que rodea el signo.

La poesía visual se quiere mantener al margen de la idea de representación.

²⁴ Xavier Canals (1990) explica més extensament aquesta definició de la següent manera: “L'emoció poètica no té límits; l'art poètic sí? La comunicació poètica utilitza sobretot l'associació o interrelació de signes. Si aquests són visuals, es diferencien del treball plàstic perquè no es valoren tant els matisos expressius dels mateixos signes com les seves connexions ideogramàtiques.” I hi afegeix: “El treball de comprensió i construcció del llenguatge del poema visual es produeix en un terreny que sembla que estableix connexions poc corrents, atesa l'especialització dels hemisferis cerebrals que, molt per damunt, es podria sintetitzar com: el de l'esquerra “lògic i analític” (on es localitzen la lectura i la seva interpretació) i el de la dreta “artístic” (on es localitzen la concepció de l'espai i la memòria visual de l'espai). Manipular quelcom considerat fins i tot sagrat, com és ara l'escriptura, establint relacions creatives amb la imatge, pot induir a transformar l'ordre jeràrquic establert, fins i tot en un sentit progressista, si s'utilitzen referents d'aquest tipus. “ També dins Beltrán, Montía (2000: 55).

La poesía visual quiere crear su propia realidad interna, aunque no hermética.”
(citat a Beltrán, Montía, 2000: 56)

Encara dins d'aquesta antologia, Nieves Salvador i José-Carlos Beltrán (2000: 53 i 66) deriven el caràcter ideogramàtic de la poesia visual cap al tombant sensitiu i la defineixen com una poesia sinestèsica:

“Sin palabras hay
una comunicación,
es poesía visual”

“Sin palabras, hablar con los ojos, reciclar todo aquello que el mundo tira, rechaza o ignora, visualizando así la descomposición de los géneros para después componer un cuerpo que te refleje un sentimiento y te eleve hasta el órgano más hondo del Arte.”

Aquesta definició, que recorda el poema de Manoel de Barros (2005: 16) “Todas as coisas cujos valores podem ser”, fa emergir una característica habitual de molts poemes visuals, a la qual no s'acostuma a prestar atenció: la humilitat dels seus materials, els quals sovint són reciclats –retalls de revista, gravats antics, tipografies publicitàries, tiquets– i mínims. Molts poemes de la segona meitat del segle xx tenen, en aquest sentit, uns plantejaments comuns a l'*arte povera*.

D'altres poetes com Julián Alonso destaquen la necessària “complicidad y colaboración del espectador/lector de la obra” (citat a Beltrán, Montía, 2000: 52); José-Carlos Beltrán fins i tot l'eleva a “coautor”.

Volem remarcar també les aportacions que han fet èmfasi sobretot en la necessitat de convertir la poesia visual en una poesia social i compromesa. Adriano Spatola, poeta i teòric italià, en el seu estudi *Verso la poesia totale* (1979) fa una definició d'aquest concepte, paral·lel al de *poesia visual*, de caràcter revolucionari: n'accentua sobretot la seva funció mobilitzadora, la importància de contribuir a la criticitat i d'instigar la participació dels lectors-espectadors; aposta també fer sortir la literatura de la seva torre d'ivori, i per aconseguir-ho creu que s'ha d'apoderar de recursos de la publicitat i dels mitjans, donant-los, però, la volta, canviant-ne les finalitats. De fet, els moviments de *poesia visiva* italians van caracteritzar-se sobretot per l'ús i denúncia dels nous mitjans, en un ideari de crítica social:

“La poesia totale si prefigge lo scopo di uscire dalla torre eburnea della letteratura e del libro non solo per arrivare direttamente al lettore ma per far sì che il lettore stesso possa finalmente disporre dei metodi del fare poesia (...)

La poesia totale si sostituisce ai mass media utilizzandone soltanto gli aspetti pragmatici per abbattere definitivamente nel pubblico l'accettazione acritica e passiva dei messaggi pubblicitari e propagandistici

La poesia totale auspica il completo abbattimento della parola –il suo disfacimento– la sua trasformazione in puro segno grafico non più soggetto ai particolarismi fonetici e semantici delle singole lingue.”

Aquest *engagement* que proposa la *poesia visiva*, en les obres es concreta en la denúncia del consumisme i dels nous tòtems i valors erigits per la publicitat i els mitjans de comunicació (fent-ne servir els seus mateixos icones i recursos).

Pablo del Barco (Beltrán, Montía, 2000: 55-56) també subratlla un escepticisme crític inherent a la poesia visual:

“La mirada **contiene**.

Acusa..

quiere descubrir..

(...)

poética **visual**

escéptica usual ????”

Finalment, remarcuem una altra definició de Clemente Padín que en traça sobretot el seu perímetre extern, tot allò que aquesta forma poètica dejecta:

“Sintaxis, conjunciones, expresiones casuales, sintagmas, bifurcaciones, sujetos, diccionarios, estilos, cualificación nominativa, grupos semánticos, neologismos, verbos, anomalías flexivas, complementos directos e indirectos, versificación, paradigmas, pronombres posesivos, exclamaciones, apóstrofes, gramáticas, punto y comas, partículas desiderativas, anglicismos, pasado compuesto, frases subjuntivas, partículas negativas, expresiones votivas, invocaciones, gerundios, participios pasivos, unidades reflexivas, paratextos, adjetivos casuales, suplementos dativos, sufijos, adverbios de tiempo, préteritos plurales, nombres compuestos. Imperativos presentes, condicional en tercera persona, preposiciones de interconexión, idiomas, palabras... todo a la basura!

Baste de representaciones semánticas, dejemos que los lenguajes sean..." (Beltrán, Montía, 2000: 67-68)

Comptat i debatut, potser hauríem de prendre com a bona la definició de Brossa que reproduceix César Reglero, per simple, exigent i sorneguera alhora:

"Poesía visual es todo aquello que se puede ver y contiene poesía."²⁵

La gran poètica visual brossiana, però, la trobem a l'inici de la seva antologia de 1975, *Poemes visuals*. Sense renunciar al joc artístic d'insinuar en comptes de prescriure, i d'estimular la lectura en comptes de resoldre-la, es desfà de la perruca retòrica, esquinça els entramats conceptuals i allibera els mots convidant-los a cercar noves relacions amb el món. Curiosament, aquesta definició pren la forma de sonet: pura provocació, una altra característica important de la poesia visual.

"LA GÀBIA DEL LLENGUATGE

El cap dels homes és un món petit?
¿Quants de mons em separen de la imatge
del món? ¿El dia és nit o bé la nit
dia? Quants d'arbres formen el boscatge?

La imatge és el real o bé ens confon?
Il·lusió real o fals informe?
El meu llenguatge ja no imita el món,
sinó que amb mots ben lliures el performa.

Fora mons de segona mà! En l'intent
arrenco la disfressa del llenguatge.
Deslliura els mots, paisatge de la ment!
Xarxa conceptual, bon vent, oratge!

i mar per córrer! Em sembla un mar ardit
si el món no és sinó un cap engrandit."

²⁵ César Reglero "Sobre poéticas visuales o la dificultad de las definiciones", URL (7-7-2010): <http://boek861.com/>.

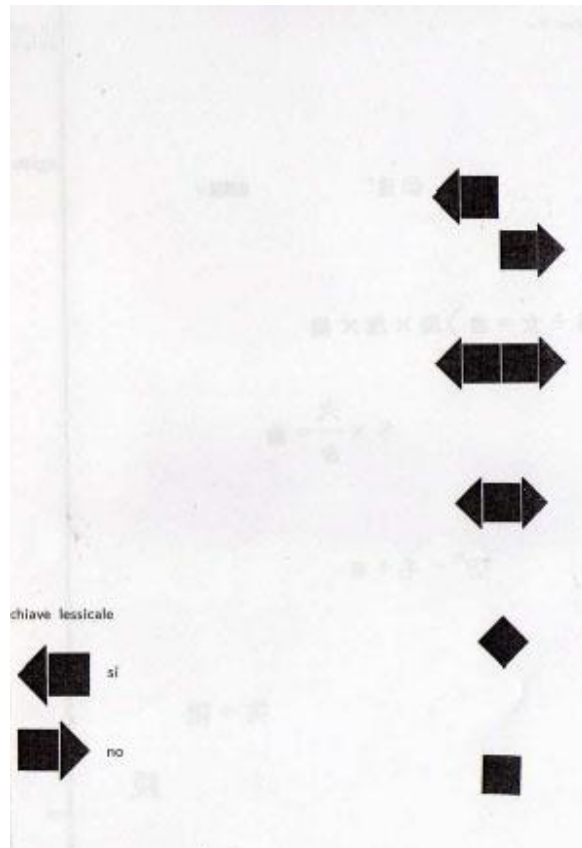
Aquests punts de vista i concepcions poètiques que trobem en els paratextos que acompanyen i defineixen la poesia visual –manifestos, pròlegs, pòetiques d'autor– tenen la seva continuïtat en l'intertext. Són molts els poemes visual d'essència metapoètica, que es plantegen de forma directa o indirecta la seva pròpia naturalesa i, per extensió, la de la literatura i les arts, els llenguatges i la comunicació i les estratègies per abordar aquestes reflexions són molt diverses:

A. Desfer-se de tota faramalla retòrica i portar la síntesi poètica a l'extrem: al mot-concepte, a la lletra, si cal. Eliminar, per tant, la sintaxi i substituir-la per una sintaxi espacial.



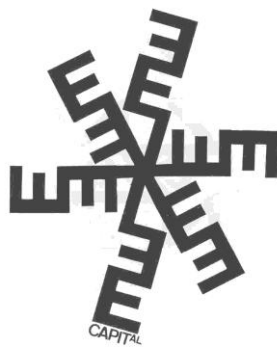
Felipe Boso, “O u O”

B. Prescindir dels significats dels mots i servir-se només del vessant material del llenguatge. Obligar-nos a mirar la concreció física de l'escriptura: els seus suports i la seva forma, mides i colors.



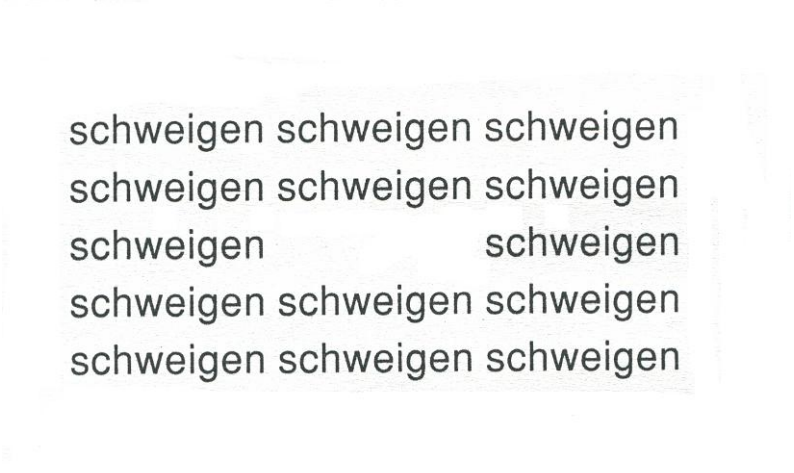
Poema de Luis Angelo Pinto

Així doncs, molts poemes visuals operen només amb el vessant material del llenguatge i estableixen noves jerarquies organitzatives, posant en entredit les regles sintàctiques i la puntuació tradicionals. D'altres, com els poemes d'Adriano Spatola o Vincenzo Accame, simplement són composicions il·legibles, que converteixen les lletres gairebé en textures o estampats, que fan impossible qualsevol descodificació automàtica i consensuada.



Guillem Viladot, "Capital" (1968) i Adriano Spatola, "Collage" (1985)

Aquesta estratègia retòrica bé es pot entendre com una metàfora del soroll en la comunicació: de l'ambigüitat, els malentesos, d'allò que és inexpressable a través del verb; en definitiva, de la fal·libilitat del llenguatge. El *tachismo* juga en aquestes mateixes coordenades: fer evident tot el que queda per dir. I el blanc de la pàgina pot arribar a reflectir matisos i estats que el verb sembla que només pugui banalitzar: el silenci, l'absència, la pèrdua.



schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen

Eugen Gomringer, "schweigen" (1972)

ELEGIA AL CHE

A B D F
G I J K L
M N O P Q R
S T U V W X
Y Z

JOAN BROSSA

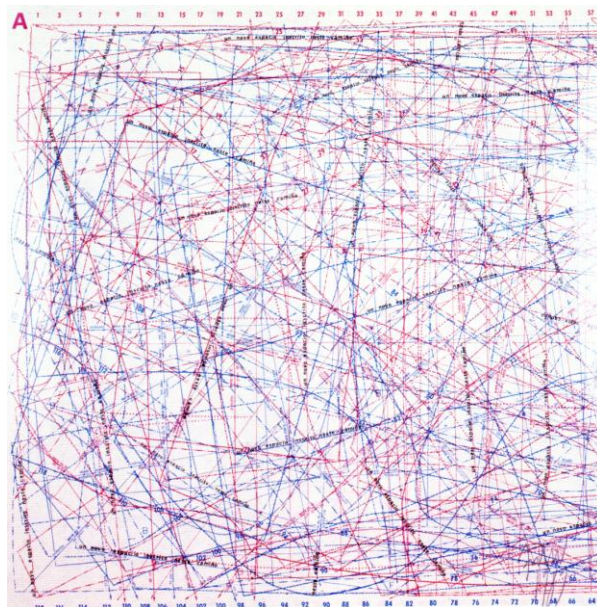
Joan Brossa, "Elegia al Che" (concebut el 1969 i realitzat el 1978)

C. Desdibuixar o desafiar les fronteres entre els llenguatges visuals i escrits: hibridar-ne recursos i esgarrapar-se mútuament figures retòriques.



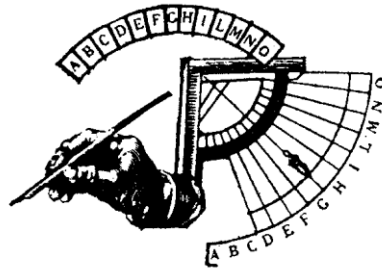
J. M. Calleja, "Desig"

D. Fer explícita l'ambigüitat inherent a la comunicació, transferint, així, de forma explícita, responsabilitats interpretatives al lector.



Poema de Xoan Anleo (1990)

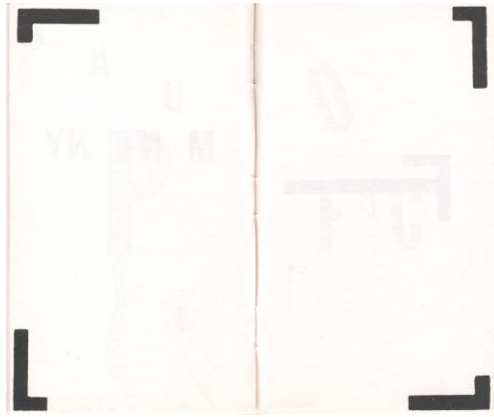
E. O simplement prendre una distància crítica respecte de la literatura i el llenguatge mitjançant la ironia. Aquest és el cas del “Poemògraf” o els motllos de sonet, de Josep Iglésias del Marquet, unes obres que atempten contra el deisme de la creació literària:



Josep Iglésias del Marquet, “Poemògraf” (1972)

Ens trobem, doncs, davant d’una nova temptativa d’assolir el grau zero de l’escriptura. Com assenyala Roland Barthes, “La modernitat comença amb la recerca d’una Literatura impossible” i la poesia visual també emprèn la quimera d’esquinçar la consciència burgesa i buscar una forma sense herència, “un escriptor sense Literatura” (1973: 29 i 9-10).

Cal remarcar, en aquest punt, la poesia de Brossa, ja que els distanciaments metaliteraris són inherents gairebé a tota la seva obra i adopten moltes formes diverses, subtils i iròniques: en alguns poemaris l’autor opta per recordar-nos de tant en tant que el que tenim entre mans no és altra cosa que un llibre, paper: a *La clau a la boca* (1997) ens indica en les pàgines interiors que tenim el LLIBRE OBERT i a la contraportada que som necessàriament davant d’un LLIBRE TANCAT. En una doble pàgina de la seva selecció de *Poemes visuals* (1975) es limita a assenyalar-nos el marc conceptual on ens trobem: la pàgina.



Joan Brossa (1975)

D'altres, més explícits, reivindiquen la força de la paraula poètica, la seva capacitat de lluita i transformació, en la línia del citat *engagement* de molts poetes visuals:



Joan Brossa (1975)

Aquests són només alguns apunts per posar de manifest la profunditat reflexiva de molts poemes visuals que sovint han estat considerats vacus i gratuïts, la seva dimensió metapoètica i metalingüística. Considerem, doncs, que moltes obres, vistes des de la perspectiva adequada, plantegen interessants reflexions sobre el nostre dir i sentir de cada dia.

1.2. HISTÒRIA DE LA POESIA VISUAL

En aquest apartat ens proposem fer una revisió diacrònica de la poesia visual de tots els temps, sense altre propòsit que constatar que aquesta forma poètica té arrels mil·lenàries i ha anat evolucionant segons la sensibilitat de cada temps, amb períodes notables d'oblit i marginalitat i d'altres èpoques d'efervescència i contínua investigació.

A continuació es fa una aproximació sumària als inicis de la poesia visual i als moviments literaris i artístics internacionals (però sobretot europeus) que l'han potenciat d'una manera més explícita; es prenen com a coordenades de referència la literatura catalana, tant els seus autors com els lectors. Així doncs, si bé es té en compte tota la tradició occidental, es posa èmfasi en els autors catalans, sobretot a partir de la segona meitat del segle XX, ja que un punt de vista més global seria inabordable (i en certa manera, una fal·làcia).²⁶

1.2.1. ELS INICIS DE LA POESIA VISUAL: MALLARMÉ

La poesia hel·lenística (s.IV a.C.- 30 a.C.). Els *technopaegnia*. Símmies de Rodes

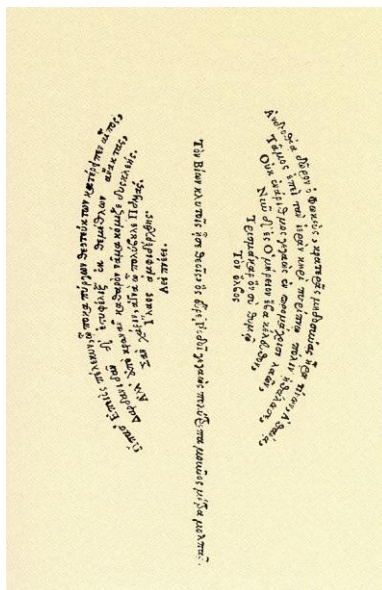
Gairebé tots els estudis situen els orígens de la poesia visual en l'època clàssica hel·lènica. Hi ha diferents invetgiacions que es plantegen la seva raó de ser, la seva funció inicial: alguns estudis defensen que tenia una finalitat màgica (Deonna, citada per C. Chaparro, 1981: 57); d'altres han defensat que aquests poemes van ser concebuts per anar compostos sobre l'objecte que dibuixaven, exvots o ofrenes.²⁷ Les dues visions es poden corroborar amb determinats poemes i queden refutades amb d'altres, però, sens dubte, són mostres interessants de la recepció d'aquest tipus de

²⁶ En els dos últims anys d'aquest investigació (2009-10), l'estudi de la recepció d'un gènere de difusió marginal com la poesia visual ha canviat notablement, ja que Internet fa que sigui cada cop més senzill accedir a tot tipus d'obra. Així doncs, cal no perdre de vista que sovint coneixem més obres en l'actualitat dels anys cinquanta, seixanta i setanta avui dia que no pas en el seu moment, malgrat que alguns poemes fossin conjunturals. Això no s'ha de perdre de vista en una història de les segones avantguardes a Catalunya: són moments d'obertura cap a Europa, de ganes d'accedir als corrents internacionals, però les dificultats són grans, tant pel que fa a la conjuntura política com als propis mitjans d'edició de la poesia visual. Pel que fa a la poesia visual d'avui dia, aquests nous canvis tecnològics aporten dos avantatges: tots els poemes visuals tenen les seves pròpies eines de difusió i això fa que emergeixin moltes propostes i molt variades, i alhora la interrelació (i la intertextualitat) entre poemes visuals de tot el món (sobretot l'occidental) sigui molt fluïda i en certa manera s'estigui assolint l'ideal de poesia visual alingüística i transnacional que predicava Gomringer i els concretistes. Això la fa summament interessant i proteica però alhora complexa i inabordable; caldrà una certa perspectiva històrica per fer una crida de totes les propostes i poder-ne abordar el seu estudi.

²⁷ Wilamowitz i Ors (1977:19) defensen que els poemes de Símmies de Rodes que prenen la forma de destal, d'ales d'Eros i d'ou havien d'ocupar la superfícies d'aquests objectes i no les pàgines d'un llibre, però Chaparro (1981: 57) i Polara (dins Parmiggiani (ed.) 2002: 70), entre d'altres, la descarten completament.

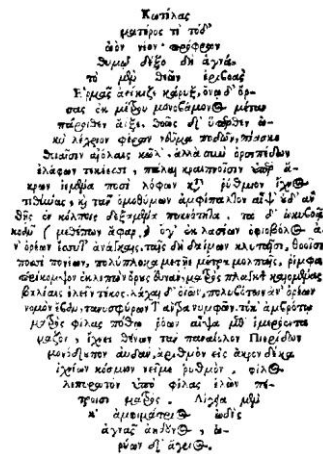
poesia com quelcom excepcional i atípic. El que sí és cert és que la temàtica religiosa és predominant en la poesia visual fins al Renaixement, moment en què adopta finalitats més lúdiques.

Els poemes visuals més antics que es conserven són del segle IV a.C., concretament: «La flauta de Pan», el qual s'atribueix a Teòcrit (c. 310-c. 250 a.C.); dos poemes en forma d'altar, un de Besantí i un altre de Dosíades; i tres poemes de Símmies de Rodes (c. 300 a.C.) : “La dextra”, «Ales d’amor» i «L’ou».²⁸ Fonts antigues denominen aquests poemes *paignia* i més tardanament van rebre el nom de *technopaegnia*, fent al·lusió a la combinació de l'artifici (*techne*) i el joc (*paignion*) que els són propis. En aquest tipus de poema visual es dibuixa l'objecte que descriu el text jugant amb la llargada i la disposició dels versos: la forma rebla el contingut, el significat se subjuga i emfasitza el significat, de rerefons religiós.



Símmies de Rodes, “La dextra”

²⁸ Aquests poemes formen part del llibre XV de l'*Antologia palatina*, una obra que recull uns tres mil sis-cents epigrames grecs de més de tres-cents autors, des del segle IV a. C. fins a l'època bizantina. Es tracta d'una reelaboració i ampliació de la compilació de Constantí Cefala del segle X, que fou descoberta el 1607 per Claudio Salmasio a Heidelberg. Vegeu la traducció de Daniela Antúnez d'alguns dels poemes a *Saltana* núm. 4 URL (2-5-2010): <http://www.saltana.org/1/docar/0460.htm>.



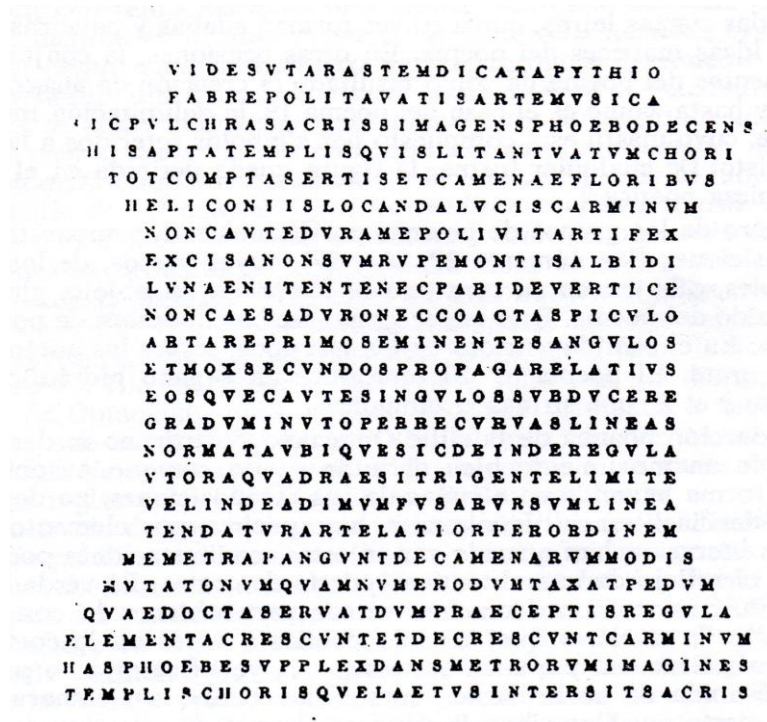
Símmites de Rodas, “L’ou”

“L’ou” és potser el *technopaegnia* més elaborat: està conformat per deu parells de versos: els deu primers van creixent en número de síl·labes i els deu últims decreixen. La lectura es pot portar a terme començant pel primer vers i a continuació l’últim; després el segon i a continuació el penúltim i anar alternant els del principi i els del final fins arribar al centre; per aquest motiu el poema es va reestructurar a partir de les edicions de Wojaczek, i les *Bucoliques Greques*, 1953, per la qual la lectura s’ha de portar de l’interior a l’exterior, ja que els versos més breus se situen a l’interior i els més llargs a l’exterior. Es tracta d’un poema al·legòric en el qual Hermes recull un ou perdut de rossinyol, n’ordena els versos que conté i els envia als homes. L’ou és, doncs, una metàfora del poema, com ho és el rossinyol del poeta en la poesia hel·lènica.

Poesia llatina en l’època constantiniana (s. III d.C). Els *carmina figurata*. Publi Optacià Porfiri

Ja en la literatura clàssica llatina, Publi Optacià Porfiri (el qual va escriure la seva obra entorn del 325 d.C.) va conrear exclusivament aquesta forma de poesia. En la *dedicatio* a l’emperador Constantí d’un seu volum de poemes panegírics, expressava la voluntat de trencar amb la forma clàssica de versificació: “audaciae meae fomitem aeternitatis tuae clementia suscitavit” (Chaparro, 1981: 59). Podríem classificar els seus poemes visuals en tres grups segons les seves formes: els geomètrics, que majoritàriament es componen de versos amb un mateix número de lletres i sovint el número de versos és el mateix que el número de lletres (és a dir, són de forma

quadrada); els poemes que es componen d'un conjunt de versos amb el mateix número de lletres i en el seu si s'hi remarquen lletres, síl·labes i paraules per fer evidents les idees cabdals del poema; i finalment les figures, que amb el seu contorn dibuixen la forma d'objectes: un òrgan hidràulic, un altar i una flauta de Pan. La poesia visual, s'erigeix, doncs, com una alternativa per trencar amb l'hegemonia cultural.



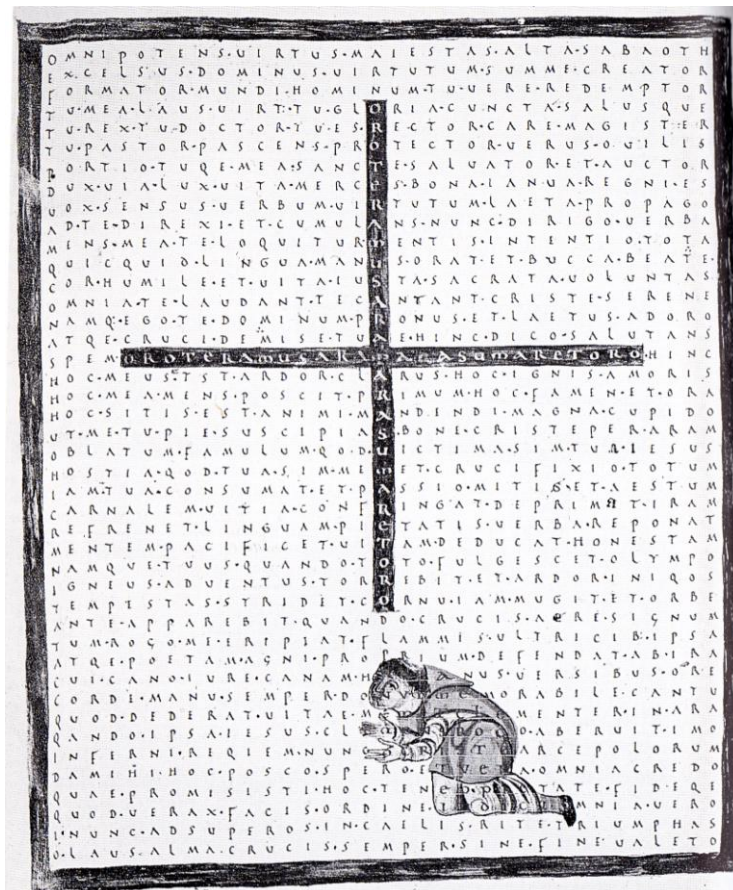
Publi Porfiri Optacià, poema número 26 [altar]

En aquest altar, del vers onzè al vint-i-dosè, l'autor explica el procés de composició del mateix poema, (en una petita digressió, ja que generalment forma i contingut, en aquest autor, són una sola cosa), uns primers indicis del caràcter metapoètic de la poesia visual.

Porfiri hereta aquestes formes de la tradició hel·lenística però hi afegeix més rigor: a diferència dels seus antecessors, el seu poema no canvia mai de metre (el trímetre iàmbic "mutato numquam numero dumtaxat pedum") i hi afegeix l'exigència de mantenir un determinat número de lletres en cada vers, en funció de la forma que es vol obtenir. En resulta sovint una llengua artificiosa, però al capdavall es tracta d'una investigació poètica ambiciosa per la qual el contingut determina la forma i la forma condiona el llenguatge poètic i, per tant, necessàriament el contingut. La seva poesia serà recuperada en el barroc i les formes que conreava esdevindran canòniques.

L'Edat Mitjana

En els segles posteriors, les formes més cal·ligramàtiques de poesia visual conreades per Porfiri no fan fortuna i en canvi, se n'hereten i exploren les tècniques del *versus intexti* (versos inserits). Cal remarcar l'obra de Venanci Fortunat²⁹ (Itàlia, c. 536 – França, 610), bisbe de Poitiers, però sobretot la del monjo benedictí alemany Raban Maur (c. 780-856), el poeta que porta més lluny aquest nou viratge de la poesia visual: seguint la tradició porfiriana d'inserir figures dins el text, Maur inclou nous “cal·ligrames” dins alguns poemes, un segon nou poema amb el mateix material lingüístic que conforma el primer poema-marc. També introdueix el dibuix i la policromia, i les modela amb una gran erudició i imaginació.



Raban Maur, “De laudibus Sanctae Crucis”

Dencker (1972: 28) recull d'aquesta època una creu de Paulus Diakonus (c. 720-797) i Ors també remarca l'obra d'autors com Alcuí de York (735-804), el qual va formular la

²⁹ El seu poema “Augustidueni opus tibi solvo, Syagri”, està elaborat entorn del número trenta-tres, l'edat de la mort de Crist: trenta-tres versos de trenta-tres lletres; els acróstics interiors conformen un símbol solar (Muriel 2000: 18).

teoria estètica del període i va fundar una escola d'escriptura on es van formar diversos poetes visuals del cristianisme (com Raban Maur); també Josef Scoto, Milo de Saint-Armand i Abbo Floriacense. Segons Enric Bou, Nicolò de Rossi (c. 1290-1348) escriví en aquesta època el primer poema visual que es coneix en una llengua moderna. També en aquesta línia, cal remarcar l'obra del monjo riojà Vigilán, el qual com a pròleg del *Còdex Vigilà* (975), del qual n'és el copista, insereix alguns poemes propis reelaborant l'obra de Porfiri, Fortunat i Maur, i hi fa les seves pròpies aportacions: són poemes de forma quadrada o rectangular, en què les lletres dels quatre angles formen una llegenda, síntesi del contingut, o bé algunes línies diagonals o intermitges fan aquesta funció de síntesi i alhora conformen una figura (com per exemple una fulla de palma) (Díaz, citat per Muriel, 2000: 18).

El Renaixement

El segle XVI es redescobreixen els poemes visuals clàssics: es tradueixen i s'imiten, tant en grec com en llatí, com en les llengües vulgars. Julio César Scaligero (1484-1558), per exemple, té dos poemes visuals, un dels quals recupera la forma d'ou (partint els mots, si cal, i citant explícitament Símmies de Rodes). A partir d'aquest poema, les composicions en forma d'ou faran fortuna i se'n conserven diverses mostres posteriors.

També trobem poemes en forma de creu, obres inspirades en les ales de Símmies, laberints, altars, destrals, formes geomètriques. Molts d'aquests poemes es recullen en el llibre dels alumnes dels jesuïtes de Dole, *Silvae, quas vario carminum genere primani scholastici Collegii Dolani societatis lesv, in pvblica totivs Civitatis gratulatione, laetitiaque ex tempore obtulerunt*, el qual Ors (1977: 27) considera una prova que la poesia visual devia fer fortuna en les aules de poètica de l'època.

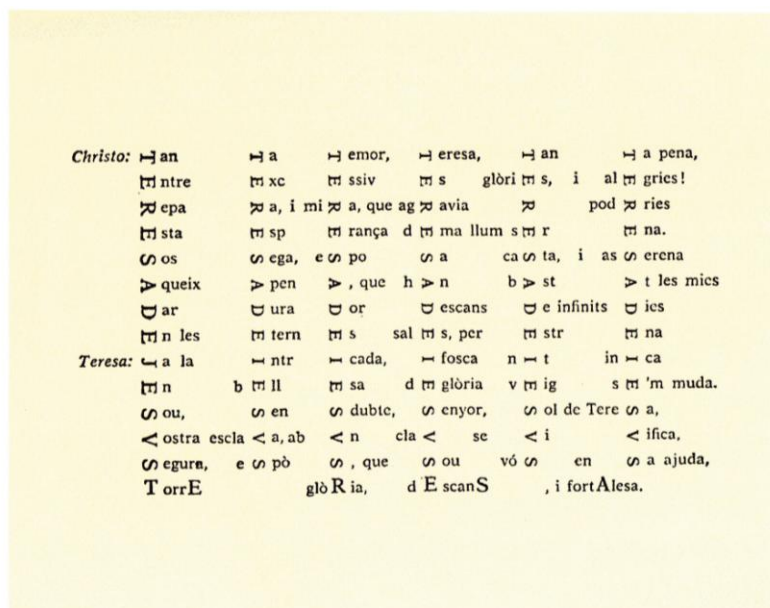
Entre 1583-1587 Jacques Cellier compon les primeres mostres en ferm de poesia visual escrita en prosa (si bé el text és gairebé impossible de llegir, la lletra és molt petita). Entre 1583 i 1587 compon la sèrie de cal·ligrames *Recherches de plusieurs singularités de Francois Merlin* amb algunes composicions molt figuratives, com la del cavaller.



També en els llibres alemanys dels primers temps de la Reforma Protestant trobem colofons i portades en forma de copes, embuts o balances; i finals de llibre amb línies decreixents o en forma de creu. Aquestes filigranes d'escriptura s'han d'entendre també en el marc de la consolidació de la impremta.

Del Barroc al segle XIX

Sembla que en la tradició castellana i catalana, la poesia visual de l'època barroca se centra bàsicament en els laberints; les variants són múltiples i cada autor hi fa les seves aportacions; el denominador comú és que el text es disposa en formes geomètriques (sovint rectangulars, a vegades circulars) i es juga amb els acròstics, els intextus, etc. Aquesta en seria una mostra peculiar de Francesc Vicenç García (1578/1579-1623).



En canvi, en d'altres països, s'investiguen formes diverses, recuperant la tradició grecolatina: als Països Baixos es fan les primeres edicions impreses dels *technopaegnia* grecs i se'n fan també traduccions al llatí. A Alemanya, sembla que eren freqüents els fulls solts amb poemes visuals amb forma de cor o de copa que servien de felicitació, mostra de condol, etc. Els Pegnitz-Schäfer [els pastors del Pegnitz] , un grup poètic de Nürnberg, van conrear intensament el cal·ligrama i van tenir una forta influència durant les dècades següents. Cal destacar l'obra de Johann Rudolf Karst (1624-?), el qual el 1667 va publicar *Deutscher Dicht-Kunst Lust-und Schau-Platz*, una obra amb molts poemes en la línia dels *technopaegnia*, seguint l'escola dels Pegnitz-Schäfer. Aquests autors van fer que s'instaurés una certa tradició i que es puguin trobar poemes visuals en diversos manuals de poesia discursiva, compilacions, etc. És remarcable també el consell de Siegmund von Birken (1626-1681) al seu tractat *Teutsche Rede-bind und Dichtkunst* (1679) als poetes cristians de fer poemes visuals sobre la creu, la corona d'espines i d'altres motius de la Passió de Crist.

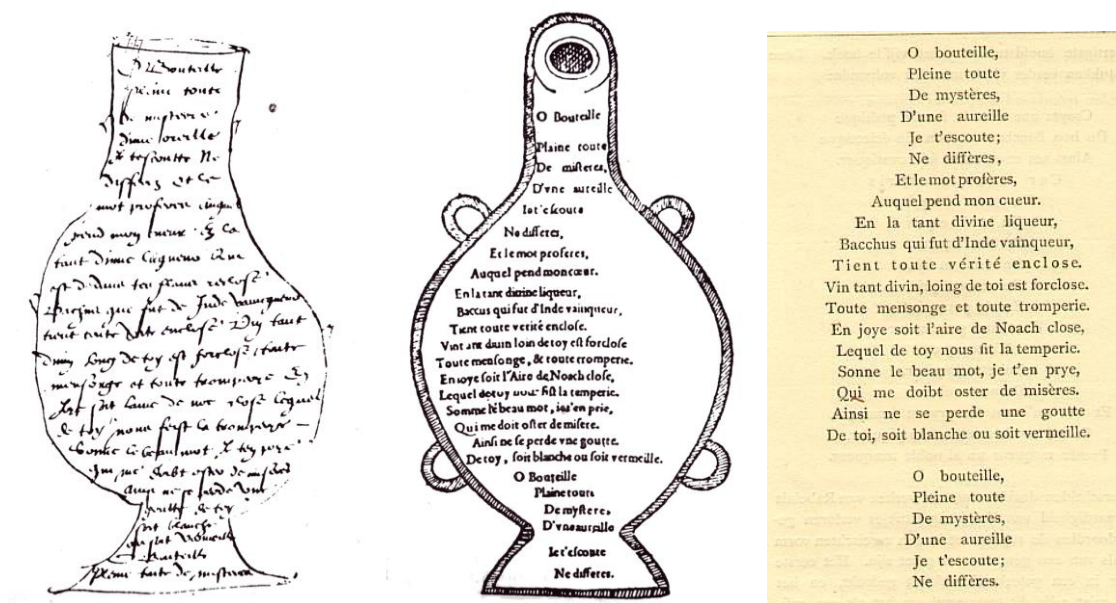
A Itàlia, la majoria de poesia visual de l'època s'escriu en llatí. Cal destacar el venecià Guido Casoni (1561-1640), el qual fa un poema de dotze parts sobre la Passió de Crist; i Fortunius Licetus (1577-1657) de Gènova: aquest autor compila i estudia els *carmina* llatins, sobretot, i els *technopaegnia* grecs, els tradueix i també fa els seus propis poemes en aquesta línia. Un altre grup de poetes el componen Francesco Passerini (1619-95) i el monjo cistercenc Juan Caramuel de Lobkowitz (1602-82), el qual a part de la seva obra poètica, composta d'enigmes i laberints, escriu el primer tractat sobre poesia visual el 1663: *Metametrical*³⁰, el qual conté més de vint poemes que considera *laberints* i descripcions de les diverses formes que pot adquirir un poema.

A França, Robert Angot (1581-c.1637) publica diversos cal·ligrames en el seu llibre *Chef-d'oeuvre poétique, ou première partie du concert des muses françoises*, entre els quals hi ha un llaüt, possible precedent d'un conegut poema d'Apollinaire.

François Rabelais (1494?-1553) dins el cinquè llibre de *Pantagruel*, va incloure un poema en forma d'ampolla, un cant al vi i a l'ebriedesa; la forma d'ampolla és molt

³⁰ El nom complet de l'obra és *Primus calamus ob oculos ponens metametricam, quae vards currentium, recurrentium, abscentium, descendendum nec non circumvolantium versuum ductibus, aut aeriincisos aut buxo insculptos aut plumbo infusos multiformes labyrinthos exornat*. Forma part de l'obra *Primus calamus ob oculos ponens metametricam quae... multiformes labyrinthos exornat*, Roma, Fabius Falconius, 1663; està composta de tres llibres: un de gramàtica, un de mètrica i un de metamètrica.

evident en el manuscrit original, si bé es reforça dibuixant la silueta de l'ampolla; però en les impressions posteriors, la quantitat tan diversa de paraules per cada vers van fer que quedés una mica vague, tot i que es va tornar a modificar a partir de les edicions del segle XIX. Valga l'exemple per il·lustrar com la poesia visual ha estat subjecte a les limitacions o al potencial de la impremta i el disseny al llarg de tots els temps.³¹



“La dive bouteille”, edició manuscrita, edició de 1605 i edició holandesa de 1874

També trobem diversos poemes visuals a Anglaterra, entre els quals hi hauria el primer retrat fet amb lletres (sense que conformin cap text), una pràctica que ha tingut continuïtat fins avui i que ha creat una tradició pròpia a partir de la invenció de la màquina d'escriure.³²

D'aquesta època, Muriel (2000) en remarca l'emblemàtica, com una forma poètica que en òptica d'avui es pot considerar poesia visual, ja que combina imatge i text.

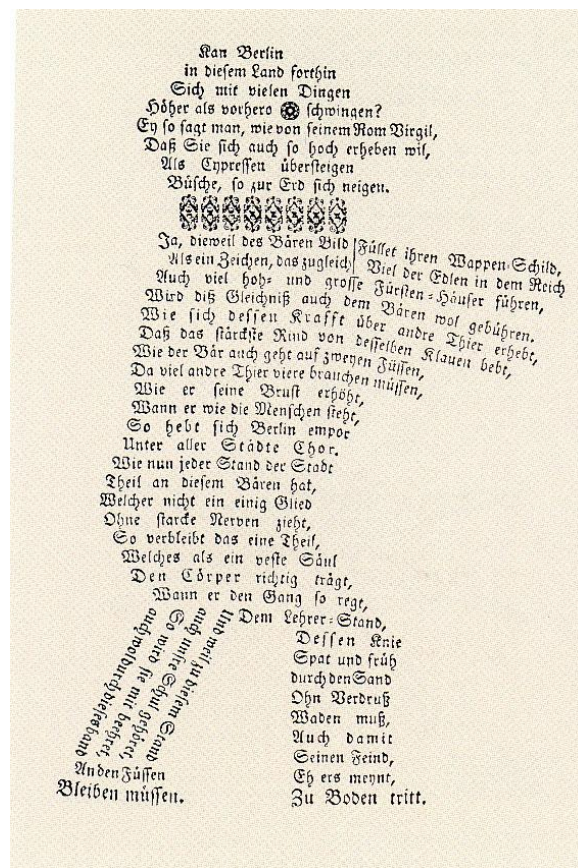
L'emblema suposa un pas endavant en la investigació de noves formes poètiques, ja que la imatge no es limita a reblar el contingut, sinó que aquestes composicions

³¹ Cf. Ors (1977: 68 i 69); i la traducció i edició que en fa Alberto Rivas Yanes al número 4 de la revista www.saltana.org. Adler i Ernst (1987) dediquen un capítol complet a aquest poema i a totes les seves variants.

³² Aquesta línia de creació ha tingut continuïtat també en l'era digital. Vegeu, per exemple, “67 Wonderful Typographic Portraits”. URL (3-3-2011): <http://www.tutorart.com/index.php/67-wonderful-typographic-portraits/>.

s'estructuren de forma més ambigua i críptica, és a dir, imatge i text fan diferents aportacions més lliures en la configuració del significat de l'obra.

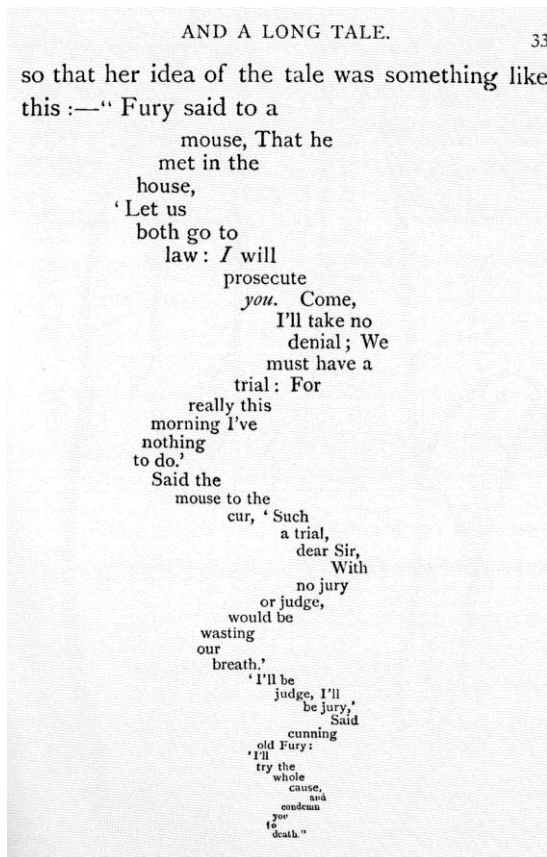
Durant el segle XVIII, a Alemanya la poesia visual continua conreant-se, i es descriu als tractats de literatura: és sobretot una forma popular que es fa servir per felicitacions, condols, etc. Del segle XIX són notables els poemes de Frisch (1666-1690) editats dins el llibre *Johann Leonhard Frischs Schulspiel* (1890), com aquest en forma d'ós, dedicat a la ciutat de Berlín.



A França, durant el segle XIX, sembla que la poesia visual era usada sobretot per fer sàtira política, tant en vers com en prosa (Massin, citat per Ors, 1977: 43).

Un altre poema que ha perdurat en els anys és la cua de ratolí que Lewis Carroll va dibuixar a *Alice's Adventures in Wonderland* [Àlícia en terra de meravelles] (1865), el qual manté una curiosa semblança de forma amb un poema del modernista Rafael

Nogueras, “Una esse”, on es plasmen les tribulacions d’un berratxo, dibuixant el seu caminar erràtic. Es tracta d’un poema jocós, poc pretensions però ben treballat.³³



UNA ESSE

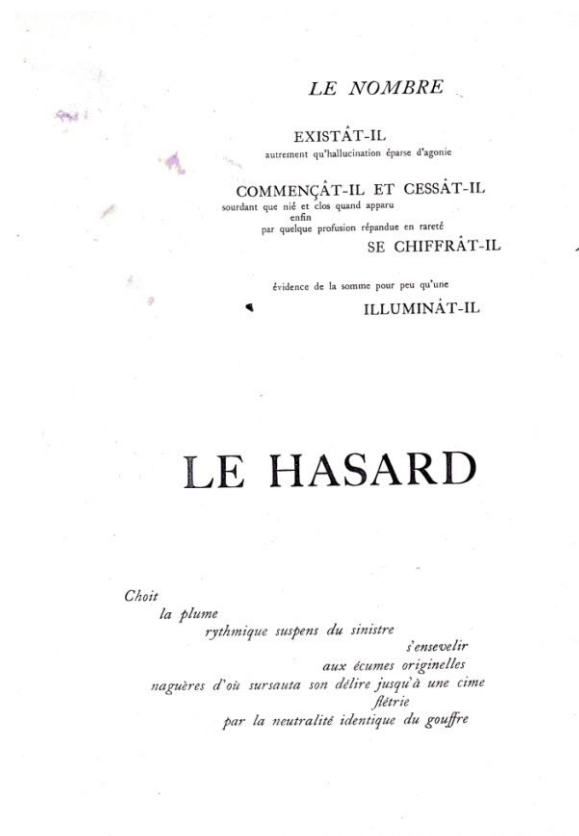
Ay tirolí,
 qu'es bo aquest vil
 Omplem el got,
 que fet un bot,
 vull fè'l camí...
 ¿Que't rius de mi?
 Vatúa Deu,
 si el món es meul
 Quan veig xicots
 m'aclamen tots;
 sempre aplaudint,
 me van seguint.
 T'inch tant podet,
 tanta influència,
 que tot me fa
 gran reverència.
 Cases y gent
 l'acatamentl
 Que jo os ho dich,
 mal garranyichl
 La gent, passant,
 va saludant.
 Vatúa Deu,
 si tot es meul
 Jo sóch, ay coy,
 el Deu-bocoy,
 y el gura aquet
 un gran ximplet.
 No vull seguir,
 que sóch honratl...

Mallarmé i *Un coup de dés*

Uns anys abans, però, el 1897, Mallarmé havia publicat *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*, l'obra que per a molts autors inaugura la nova poesia visual, ja que es tracta d'un poema d'una gran ambició, que aporta novetats molt importants en la poesia i desencadena definitivament la configuració de noves formes de lectura de la pàgina: en Mallarmé l'espai en blanc passa a confegir el significat del poema amb el mateix pes que la lletra impresa; també assaja noves formes de composició del poema sobre el paper, abolint les normes habituals que regien la pàgina d'un llibre: trenca i esgraona els versos, els distribueix per les pàgines encarades com si fossin una de sola; i dota de significats extragramaticals les majúscules i minúscules, així com l'ús de

³³ Dins el llibre del mateix autor, *Les tenebroses* (1905), trobem un altre poema que es podria considerar visual, ja que pren la forma de tarja-invítació: en manté el format —la disposició i la tipografia— en una mena d'adaptació al collage i també algunes expressions, però en el cos de text adopta un llenguatge rude i descortès que resulta si més no paradoxal. La invítació es dirigeix amb un Besa La Mà tal volta a la poesia cultista, a la rima i la mètrica, o al seny i el raciocini.

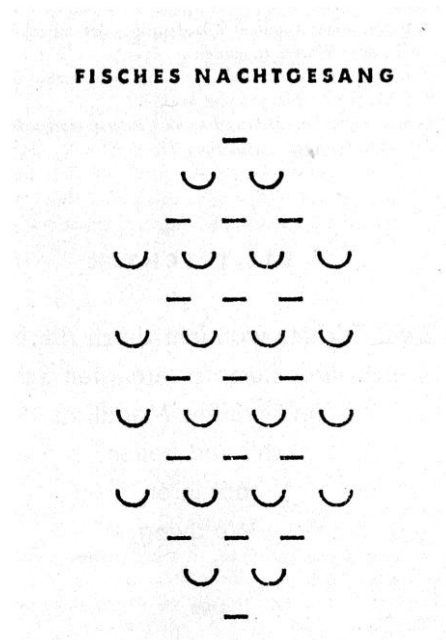
diverses tipografies i cossos de lletres aporten també matisos al sentit del poema. Així doncs, juga amb les mides de les lletres i la distribució, crea noves direccions de lectura i fins i tot relativitza l'ordre de les pàgines (la frase “Un coup de dés jamais n'abolira le hasard” es va completant al llarg del llibre amb majúscules de mida molt gran, de forma intercalada amb altres versos). És un poema d'una gran bellesa i ambició, cabdal en la història de la poesia visual i de la literatura en general, per la seva magnitud artística i per la línia d'investigació que inaugura. Aquesta obra serà reivindicada pels concretistes com la fundadora de la nova poesia visual (però no tant per les primeres avantguardes, que s'afanyen a trencar amb aquesta herència massa immediata).³⁴ De fet, *Un coup de dés* s'insereix en un moment de ruptura de moltes normes fins llavors intocables, que consolidarà aportant moltes novetats, com el poema en prosa i el vers lliure en general; totes elles poden considerar-se antecedents immediats de la poesia visual del segle xx: “Dopo il verso libero, ecco finalmente le parole in libertà” (Marinetti, 1912, citat per Bohn, 1986: 15).



Mallarmé, pàgina d'*Un coup de dés*

³⁴ Marinetti, a “Destrucció de la sintaxi. Imaginació sense fils. Paraules en llibertat” (11 de maig de 1913) declara que combat “l'estètica decorativa i preciosista de Mallarmé i les seves recerques de la paraula rara, de l'adjectiu únic insubstituïble, elegant, suggestiu, exquisit” i “l'ideal estàtic de Mallarmé”, cf. *Manifestos d'avantguarda* (1995:57).

En aquesta mateixa línia innovadora, Christian Morgenstern, compon el “Cant nocturn de peix” (c.1905), un dels primers poemes on no apareix cap signe alfabètic, se serveix només dels signes de quantitat vocàlica de la poesia clàssica llatina (Spatola 1979: 89), tot i que algunes lectures apunten també que es tracta de bombolles o d’un intent jocós de codificar el llenguatge dels peixos. Podem considerar que aquest poema inaugura una tradició consistent a servir-se de signes no lingüístics, donant-los, però, noves funcions, la qual serà represa més endavant per Man Ray i pels concretistes brasilers els anys seixanta del segle xx.



1.2.2. LES PRIMERES AVANTGUARDES: APOLLINAIRE

No és fins a les primeres avantguardes que Apollinaire, amb els seus ca·ligrames, funda una tradició continuada de poesia visual que quedarà només parcialment interrompuda per les guerres però que es reprendrà i es portarà molt lluny a partir dels anys cinquanta del segle xx.

Segons Paulhan (citats per Molas, 2003: 9 i 1977), els corrents avantguardistes – cubisme, constructivisme, dadaisme i surrealisme – poden considerar-se en línies generals terroristes o aventurers, segons el seu ideal de modernitat lligat a un ideal de puresa, o segons la voluntat d’investigació o destrucció i desfiguració de l’art (entès com un concepte vinculat a un ideal de bellesa canonitzada per la tradició). És interessant remarcar que totes dues tendències s’interessen per la poesia visual:

aquesta forma poètica és considerada alhora un camí d'experimentació i innovació en el si de la poesia però també una forma de destrucció i aniquilació dels seus pilars bàsics (com la rima i la mètrica, per exemple).

Així doncs, la modernitat a principi de segle, en literatura, passa gairebé en tots els moviments per la investigació en poesia visual. Els motius que explicarien el potent ressorgiment d'aquesta forma poètica serien sobretot la necessitat de contrarestar la retòrica literària, excessiva i ampul·losa, i també la retòrica del poder. I per altra banda, també hi porta la fascinació pels canvis socials: els avenços tecnològics (el cinema, la il·luminació, els avions i els canvis de costum (l'esport i les multituds) comporten noves sensacions de fragmentació, rapidesa i fugacitat, que troben en la poesia visual moltes possibilitats expressives. Molas apunta un tercer motiu: "la pèrdua de confiança en la raó i, més en concret, en la idea de progrés encunyada per la Il·lustració i en l'empirisme positivista i, per tant, en la realitat percebuda pels sentits, titllada en principi de lineal. [...]" (2003: 12).

De fet, les arts visuals també viuen un moment de forta experimentació dins les avantguardes i la imatge guanya presència i influència en societat. En aquest clima d'efervescència, les col·laboracions d'artistes i poetes adopten noves formes que fan trontollar l'estanquitat dels gèneres artístics. La poesia visual és aquest terreny fronterer, on es troben artistes de formacions diverses, i que permet noves combinacions i transgressions dels codis artístic i plàstic, obrint un munt de noves possibilitats.

També cal tenir en compte que en aquests anys hi ha un interès general per investigar el llenguatge i els llenguatges artístics en general; i la poesia visual, pel seu caràcter ambigu (suscita incertesa i suggestió) i innovador (té la capacitat de sorprendre) es presta a aquest tipus de recerca; per aquests mateixos motius s'investiga en poesia fonètica i escriptura automàtica. Poesia visual, fonètica i automàtica o permutativa són, de fet, indestruïbles en aquests anys; molts autors coneixen paral·lelament aquestes tres variants i les fan confluïr en moltes obres (sobretot els dadaïstes).

Aquests són alguns dels terrenys conquerits definitivament per la poesia visual de les primeres avantguardes, els quals comportaran noves formes d'encarar-se als poemes per part del lector (si més no el lector expert) i que ja no tindran marxa enrere:

La poesia deixa d'estar subjugada a normes gramaticals i sintàctiques: els mots s'organitzen lliurement buscant la seva expressivitat intrínseca. Aquesta lliure distribució dels conceptes, en alguns moviments, respon també a la voluntat d'explorar i donar sortida a l'irracional, a l'inconscient, amb totes les seves incoherències i exabruptes. La recerca sobre el llenguatge comporta també desmuntar les paraules per peces: les lletres esdevenen unitats independents amb noves possibilitats combinatòries.

S'anul·len les convencions de lectura de la pàgina (en la línia iniciada per Mallarmé) i l'ordre de lectura es convé amb noves regles: el cos de la lletra, la distribució, els colors, les direccions del text; tots aquests elements són plenament significatius. El poema també salta de la pàgina i pren cos en poemes-objectes, així com els objectes i les imatges passaran a formar part dels poemes a partir del collage. Es combinen llenguatges diversos: el plàstic o el matemàtic s'imbriquen amb el verbal, cridant així, l'atenció sobre ells mateixos, sobre la seva presència i influència. D'aquesta manera es fa evident que la poesia no (només) reflecteix la realitat, sinó que s'hi vol inserir i participar-hi.

Sembla difícil avaluar l'impacte o el grau de coneixement que tenen els autors avantguardistes del llegat històric de la poesia visual. Miguel d'Ors s'atreveix a afirmar que és gairebé nul i que entre els autors de llengua castellana només coneixen la poesia visual precedent Guillermo de Torre i Jorge Luis Borges (Ors, 1977: 50). Si, tal com s'explicita en diversos manifestos avantguardistes, un dels objectius d'aquest moviment era trencar amb la tradició, sembla lògic que s'esborri el traç de la poesia visual anterior. En tot cas, els autors avantguardistes porten a terme una important investigació en poesia visual, els seus poemes són molt ambiciosos en aquest camp, fet que comporta un distanciament respecte de la poesia discursiva i al seu torn es configuren noves figures retòriques que en van afinant la seva idiosincràsia.

El Futurisme

Marinetti afirmava el 1913 que "Ja no hi ha bellesa, si no és en la lluita"³⁵ i aquesta creença es plasma perfectament en la seva poètica visual, la qual sacseja les normes bàsiques del discurs: l'abolició de la sintaxi és una de les primeres mesures que adopta aquest autor i els integrants del moviment que lidera, el futurisme, i és una de les claus que dóna volada a la poesia visual de l'època. La mècnica creativa que

³⁵ "Fundació i Manifest del futurisme", 20 de febrer de 1909, dins *Manifestos d'avantguarda. Antologia*, (1995: 16).

proposa Marinetti a “Destrucció de la sintaxi. Imaginació sense fils. Paraules en llibertat” (11 de maig de 1913), és, de fet, una invitació a la poesia visual. Aquest manifest futurista declara exigua la sintaxi, ja que apaivaga tot el poder embriagador de la vida:

“el lirisme és la facultat raríssima d’embriagar-se de la vida i d’embriagar-se de nosaltres mateixos. [...]”

Ara suposeu que un amic vostre dotat d’aquesta facultat lírica es troba en una zona de vida intensa (revolució, guerra, naufragi, terratrèmol, etc.) i ve, immediatament després, a narrar-vos les impressions que ha tingut. Sabeu què farà instintivament aquest vostre amic líric i emocionat?...

Començarà destruint brutalment la sintaxi en parlar. No perdrà temps construint els períodes. Se’n fumarà de la puntuació i de l’adjectivació. Menysprearà afaïonaments i matisos de llenguatge, i a corre-cuita us llançarà afanyosament als nervis les seves sensacions visuals, auditives, olfactives, segons llur corrent que l’acuita.”

D’aquí la proposta de la imaginació sense fils, d’alliberar les paraules; es tracta de la cerca de formes més vives (més modernes) de reflectir les palpitations dels temps: “Per imaginació sense fils, jo entenc la llibertat absoluta de les imatges o analogies, expressades amb paraules deslligades i sense fils conductors sintàctics o sense cap puntuació.” La demolició sintàctica va acompanyada de noves propostes estètiques, una recerca de noves figures retòriques: la mort del jo literari, l’adjectiu semaforic (que vol evitar que l’adjectiu empetiteixi el substantiu i donar-li més força alliberant-lo, donant-li la categoria de substantiu que emani per tota la frase), el verb en infinitiu, les onomatopeies i la revolució tipogràfica (en un intent de plasmar més vivament la llengua oral, els seus matisos modulars) i signes matemàtics, el lirisme multilini (multisensorial, en diríem avui), o l’ortografia lliure expressiva.

A la pràctica, les teories de Marinetti van tenir poc impacte, no van sortir del seu grup i les revistes futuristes, i n’han quedat pocs poemes:



F. T. Marinetti, “Après la Marne, Joffre vista le front en auto”, dins *Les mots en liberté* (1919), i “Le soir, couchée dans son lit, elle relisait la lettre de son artilleur au front” (1919)

En la literatura catalana, Joan Salvat-Papasseit va entrar en contacte amb el futurisme gràcies a Barradas i Torres García i n’assimilà alguns dels seus plantejaments estètics (tot i que va mantenir marcades distàncies, amb les derivacions ideològiques de l’italià). Trobem diferents elements visuals, més o menys notoris, en molts poemes d’aquest autor, sobretot en els dels llibres *Poemes en ondes hertzianes* (1919) i *L’irradiador del port i les gavines* (1921). El component visual en l’obra de Papasseit és sobretot qüestió de mots: els elements purament gràfics hi són molt escassos i les distorsions tipogràfiques i sintàctiques sovint se centren a extrapolar la puntuació, miren de reforçar-ne la força expressiva. “Marxa nupcial” n’és un exemple, exceptuant potser la disposició i tipografia dels mots d’*Edisson* i *connubi*, que n’emfasitzen el significat.³⁶

³⁶ Vegeu també la lectura que fa d’aquest poema visual Ovidi Montllor en el disc *Salvat-Papasseit per Ovidi Montllor* (1975), que s’avança a una línia de col·laboració entre poesia visual i poesia fonètica que en el concretisme tindrà resultats notables amb el grup de Viena d’Ernst Jandl i Gerard Rühm.

MARXA NUPCIAL

Llum de l'IRRADIADOR camaleònic damunt
l'estrella del Circ encara hexagonal

Exit! Exit!! Exit!!!

CLOWNS equilàters líders romàntics
Això és sa i en les constel·lacions de quatre barrets
cònics

La terra només gira perquè jo sóc aquí i jo sóc un
PALLASSO qui agonitza

Margot amb el MALLOT i els cabells pintats
rojos sembla un ciri que cremi
Només crema per mi:
Davant dels cent centaures que fan faixa a la Pista
DAURADA D'EMOCIÓ

Margot ara m'esguarda fit a fit i en caient del
Trapezi he llegit un anunci a la pantalla:

Escopiu a la closca pelada dels cretins

Aquest home que diu:

—La música de Circ és tan definitiva com no la va conèixer
Richard Wagner tanmateix un pompiet!

La sombra dels comparses en el sol de les taules
Moure's i projectar-se no existir:
La VIDA al Dinamisme

Jo protesto que això degeneri també
—Perquè ara el «domador» vol fer jocs malabars
i els cavalls amb les potes

Més m'estimo l'



i en CHARLOT que s'han tornat bessons per
tal d'entrar en sèrio a la glòria del cel

(car ells són ignorants de que venim d'ahir
d'abans d'ahir de l'altre abans d'ahir
i més d'abans encara)

L'Esfera del rellotge a les DOTZE fecunda les hores
que vindran que són:

una	dues	tres	quatre
cinc	sis	set	vuit
nou	deu	onze	

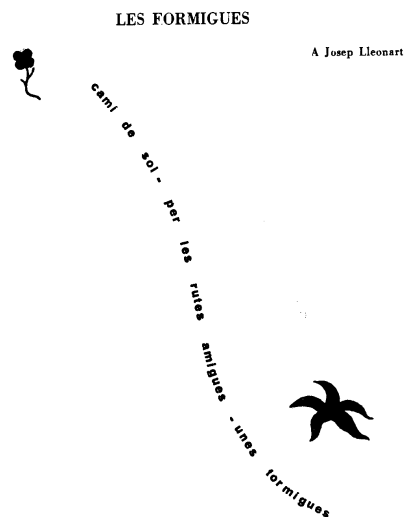
i després el



—i així seré immortal perquè d'aquí ha nascut el meu
JO dins el TOT

“Plànol” –publicat per primer cop dins la revista *Arc Voltaic* (1918) – és també un poema agosarat, ja que compon un mapa de la ciutat de Roma (o de qualsevol altra ciutat) mirant de denunciar la segregació social: a través de mots solts, es descriuen les classes altes a la part superior i les classes pobres a la part inferior, en una mena de cartografia ideologicosocial.

Finalment, cal remarcar la potència visual de “Les formigues”, dins *L’irradiador del port i les gavines*, ja que juga amb la imatge que creen un grapat de lletres damunt del paper, les quals recorden processons de formigues: aquest cop, però, les formigues distorsionen “les rutes amigues”, la linealitat.



L’impacte del programa futurista, doncs, és prou important a l’Estat espanyol, malgrat la poca concreció artística que fan els seus propulsors d’aquests postulats. Moviments com l’ultraisme en són deutors, els quals desbaraten la sintaxi amb els mateixos propòsits, potser de forma menys agosarada; tot i que és difícil de destriar quines de les noves aportacions dels poetes catalans i espanyols provenen del futurisme o bé d’altres moviments contemporanis, i quines són troballes simultànies, pròpies del moment.

La literatura eslava també es fa ressò de l’auge de la poesia visual: de 1904 a 1930, el Simbolisme, Futurisme i Constructivisme rus fan que autors com David Burliuk (1882-

1922), Velimir Chlebnikov (1885-1922), Aleksej Kručonyxg i Vladimir Maiakovski³⁷ (1893-1930) conreen aquesta forma poètica amb unes variants pròpies: la paraula pren la categoria d'objecte i s'experimenta amb el seu caràcter acústic i òptic (sobretot amb la tipografia) (Adler, Ernst, 1987: 259).

El Cubisme. Aquest moviment de caire més intel·lectual que irromp en el panorama cultural europeu el 1909, emprèn noves formes d'aproximació a la realitat (i al llenguatge), la qual fragmenta i recompon en diversos plans en juxtaposició. La poesia visual esdevé un camp de proves important per a aquestes recerques: els poemes visuals permeten maniobres de descomposició del llenguatge i la comunicació paral·lela a les que la pintura cubista fa amb el paisatge i altres elements. Apollinaire (1880-1918), n'és sens dubte el màxim representant poètic, si bé aquest autor té sempre la voluntat de fondre poesia i art, d'abolir les distincions entre ambdues.

Ors (1977) identifica diverses influències de poemes visuals antics en els cal·ligrames d'Apollinaire; sembla innegable que aquest escriptor era bon coneixedor de la tradició poeticovisual, i se'n serveix per fer un pas més endavant: seguint el camí iniciat per Mallarmé, Apollinaire escriu tot l'espai i el conjunt de la pàgina (o l'espai textual, l'espai on s'esdevé el joc poètic) pren significat: les lletres, els colors, la distribució aporten matisos a la seva composició poètica, sense necessitat d'erigir-se en una forma reconeixible. El mateix autor declara:

“M. Fagus a raison: dans ma poésie, je suis simplement revenu aux principes puisque l'ideogramme est le principe même de l'écriture. Cependant, entre ma poésie et les exemples cités par M. Fagus, il y a juste la même différence qu'entre telle voiture automobile du XVI^e siècle, mue par un mouvement d'horlogerie, et une auto de course contemporain. Les figures uniques de Rabelais et de Panard sont inexpressives comme les autres dessins typographiques, tandis que le rapports qu'il y a entre les figures juxtaposées d'un de mes poèmes sont tout aussi expressifs que les mots qui le composent. Et là, au moins, il y a, je crois, une nouveauté.” (*Paris-Midi*, 22 de juliol de 1914) (Molas, 2003: 41).

³⁷ Maiakovski tingué una influència important a Catalunya: fou traduït a principi dels anys vuitanta del segle vint al català per l'Editorial Laia i es va reivindicar com a exemple que la poesia visual (o amb trets visuals) també podia ser compromesa i social.

Apollinaire repren les propostes futuristes (“Quant aux Calligrammes, ils sont une idéalisation de la poésie vers-libriste”³⁸), i també, tal com remarcàvem, recull l’herència del vers lliure, però amb objectius diferents: la voluntat no és tant reflectir la modernitat, els canvis socials que s’esdevenen sinó reflexionar sobre l’evolució de la percepció que han comportat els avenços tecnològics: la literatura ha de poder reflectir el caràcter passatger, subjectiu i efímer de les noves experiències. La simultaneïtat i la fugacitat del viscut i de les percepcions no són un entrebanc per la creació sinó que esdevenen un tema, s’inclouen en l’obra.

De fet, els poemes-conversa d’aquest autor a *Alcools* (1913) ja se servien de l’atzar com una manera de reflectir més fidelment realitat, la qual apareixia com a fragmentària i esmunyedissa; ja en aquest poemari, investiga la quotidianitat fugissera, i busca noves formes de reflectir-la centrant-se sobretot en l’oralitat: elimina la puntuació, se serveix de les onomatopeies (tant en els poemes-conversa com en poemes en vers lliure), etc. Amb *Calligrammes. Poèmes de la paix et de la guerre* (1913-1916) continua aquesta recerca amb recursos visuals.

Ja en aquesta època sorgeix l’ideal del poema abastable amb un sol cop d’ull, que es pugui copsar sinteticodeogràficament. Aquesta quimera, que reviurà amb força els anys cinquanta del segle XX, no s’ha de confondre amb la voluntat de crear poemes unívocs, d’una sola lectura, fàcilment descodificables amb una sola mirada, sinó tot el contrari. Una de les grans aportacions que fa Apollinaire a la poesia visual és el joc explícit amb l’ambigüïtat: la relació imatge-text o, si voleu, forma-contingut, ja no és necessàriament complementària sinó que poden dissentir, crear tota mena d’hibridacions, aportar matisos diferents i crear entremig un terreny ambigu nou i altament suggerent. També és important destacar que, si bé en l’obra d’aquest autor apareixen paraules o sintagmes solts i la sintaxi es doblega sovint a una nova distribució espacial, els seus poemes continuen essent en bona part discursius (a diferència, per exemple, dels poemes de Marinetti).

“Il pleut” és potser el poema visual més conegut encara avui, el que ajuda a un gran nombre de lectors a visualitzar els conceptes de *cal·ligrama* o *poesia visual*, si bé potser és dels menys ambiciosos. D’altres, com “Lettre-Océan” conformen autèntics mosaics d’impactes visuals i orals, acumulats en espais i moments diversos del dia i tamisats per una subjectivitat oberta.

³⁸ Carta d’Apollinaire a André Billy, 29-7-1918, (Bohn,1986: 14).

Il pleut

pleut des voix de femmes comme si elles étaient mortes dans le souvenir
 et ces nuages cabrés se promenaient ahénnés tout univers de villages auriculaires
 d'écouter combler les liens qui le regrettent le dédain pleurent une ancienne musique
 pleut des voix de femmes comme si elles étaient mortes dans le souvenir

Lettre-Océan

Je traverse la ville
et je la coupe en 2

J'étais au bord du Rhin quand tu partis pour le Mexique
Ta voix me parvient malgré l'énorme distance
Gens de mauvaise mine sur le quai à la Vera Cruz

Les voyageurs de l'Espagne devant faire
le voyage de Coatzacoalcos pour s'embarquer
je t'envoie cette carte aujourd'hui au lieu

Correos
Mexico
4 centavos

U. S. Postage
2 cents 2

Les voyageurs de l'Espagne devant faire le voyage de Coatzacoalcas pour s'embarquer je l'envoie cette carte aujourd'hui au lieu

REPUBLICA MEXICANA 11 45
TARJETA POSTAL 19-5
 Rue des Batignolles 14

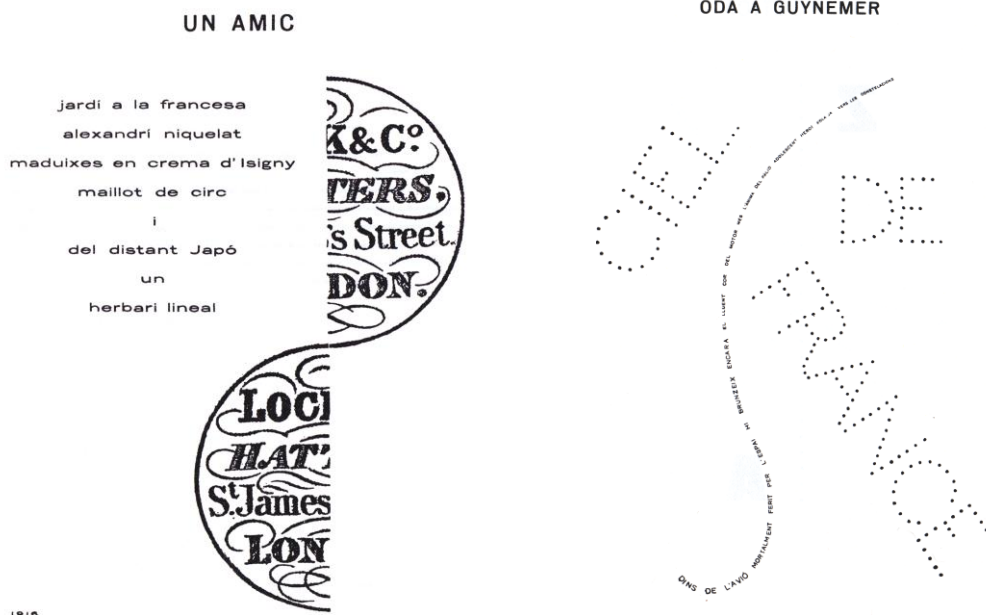
de profiter du courrier de VeraCruz qui n'est pas sûr. Tout est calme ici et nous sommes dans l'attente des événements.

A re
 ce cher
 Vi ve
 le Roy
 Sur la rive
 gauche
 devant
 le pont
 d'Orléans
 Evrins le Paga
 non
 La s
 vous
 avec
 une
 ment
 tache
 un
 jour
 mail
 fonder
 la
 cieus
 lai
 nie
 si
 To
 Jac
 que
 des
 se
 de
 Heu te trouquent
 A re
 ce cher
 Vi ve
 le Roy
 Sur la rive
 gauche
 devant
 le pont
 d'Orléans
 Evrins le Paga
 non
 La s
 vous
 avec
 une
 ment
 tache
 un
 jour
 mail
 fonder
 la
 cieus
 lai
 nie
 si
 To
 Jac
 que
 des
 se
 de
 Heu te trouquent

BONJOUR ANOMO
TU NE CONNAITRAS JAMAIS BIEN
ANORA LES

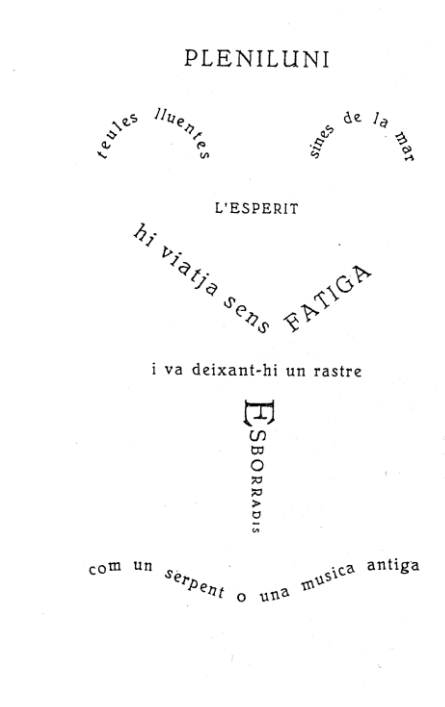
Mayas

En la línia de recerca del cubisme i en el panorama català, cal remarcar els cal·ligrames de Josep Maria Junoy. Aquest poeta i crític d'art experimenta amb la poesia visual només en aquest llibre i també en *Poemes i cal·ligrames* (1929; els poemes visuals d'aquest llibre són del període 1916-18), però fa troballes agosarades i d'una alt rigor estètic: atribueix valor simbòlic a tots els elements de la pàgina: el blanc, les tipografies, les direccions dels versos, etc; i juga amb la imatge integrant-la plenament en el poema (en una versió pròpia i molt estilitzada del collage). Cal remarcar també que, en coherència amb els seu ideari mediterranista i classicitzant, el component estètic és molt acurat en la seva obra, els poemes constitueixen autèntics quadres, fet que el distingeix de molts altres poetes contemporanis.³⁹ Aquestes són algunes mostres de poemes-homenatge a personalitats de la seva època:

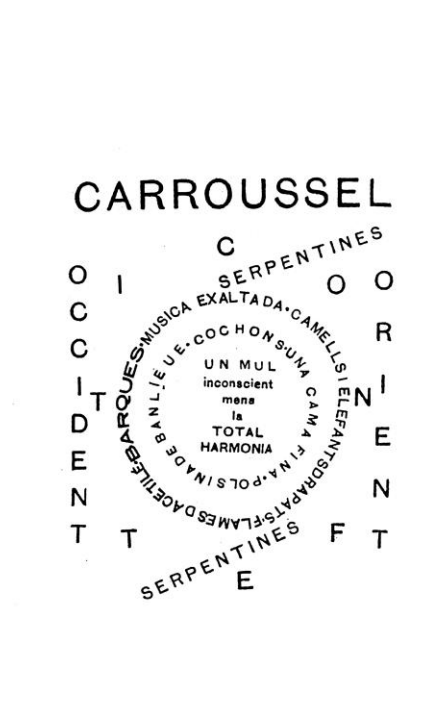


Molts d'altres autors catalans de totes les tendències i amb idearis estètics diversos cauen en l'encís d'aquesta forma poètica nova encisadora i abeuven dels diferents moviments europeus indistintament (i en la mesura que en són coneixedors). Vicenç Solé de Sojo (1891-1963), Joaquim Folguera (1893-1919), Carles Sindreu (1900-1974) o Sebastià Sànchez-Juan (1904-1974) fan les seves provatures en poesia visual; són obres puntuals dins els seus projectes poètics, però no perseveren en l'ús d'aquesta forma ni es percep un interès per investigar-ne a fons les seves possibilitats.

³⁹ Vegeu l'estudi introductori de Jaume Vallcorba a l'obra completa de Josep Maria Junoy (1984).



Carles Sindreu, "Pleniluni"



Vicenç Solé de Sojo, "Carroussel" (1919)

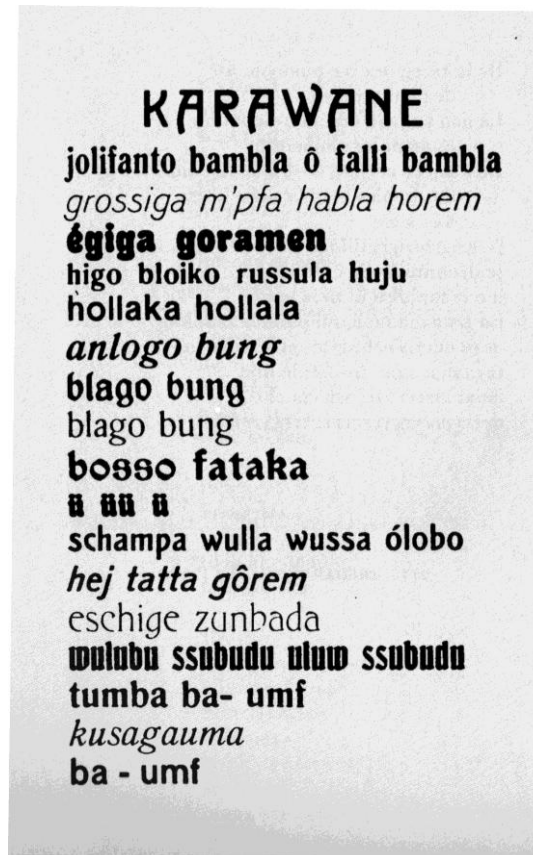
El Dadaisme. Aquest grup poètic fa un pas més radical respecte del futurisme en la destrucció del sentit, la negació de valors burgesos i la lògica racional. El valor semàntic dels mots perd importància i, com en altres moviments contemporanis, es potencia el seu valor fonètic i gràfic. Hugo Ball explica així la seva recerca en el seu diari:

"Mit der Preisgabe des Satzes dem Wort zuliebe begann resolut der Kreis um Marinetti mit den "parole in libertà". Sie nahmen das Wort aus dem gedankenlos und automatisch ihm zertretenden Setzrahmen (dem Weltbilde) heraus, nährten die ausgezehnte Großstadt vokabel mit Licht und Luft, gaben ihr Wärme. Wir andern gingen noch einen Schritt weiter. Wir suchten der isolierten Vokabel beschwor und gebär einen neuen Satz, der von keinerlei konventionellem Sinn bedingt und gebunden war."

"Wir haben die Plastizität des Wortes jetzt bis zum einem Punkt getrieben, an dem sie schwerlich mehr überboten werden kann. Wir erreichen das Resultat auf Kosten des logisch gebauten, verstandesmäßigen Satzes und demnach auch unter Verzicht auf ein dokumentarödes Werk."

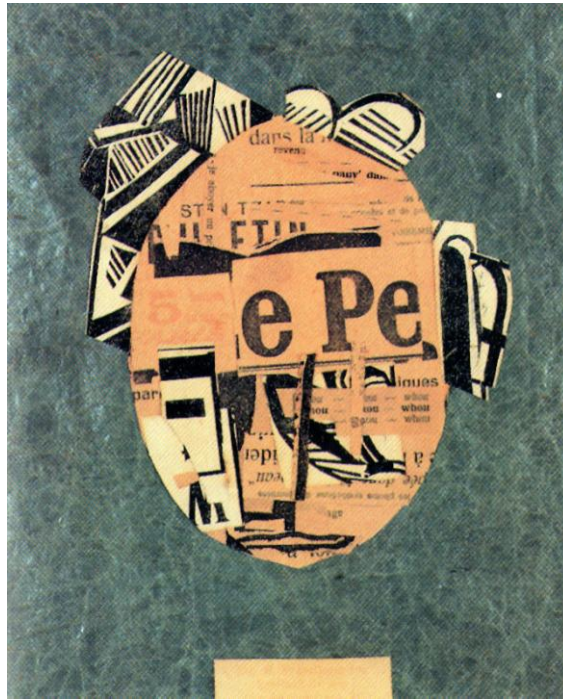
Hugo Ball (Pirmasens, 1886- San Abbondio, 1927) crea el poema "abstractofonètic", el qual descarta el component semàntic, significatiu del llenguatge, perquè el considera gastat i estèril, i busca la més pura irracionalitat a través del joc fonètic. En general,

dins del dadaisme pren molta importància la poesia fonètica, la qual se serveix sovint de recursos de la poesia visual per mirar de reflectir tots els seus matisos en les versions escrites (les tipografies i la distribució en l'espai serveixen per assenyalar com ha de ser llegit el poema fonètic).



Hugo Ball, "Karawane"

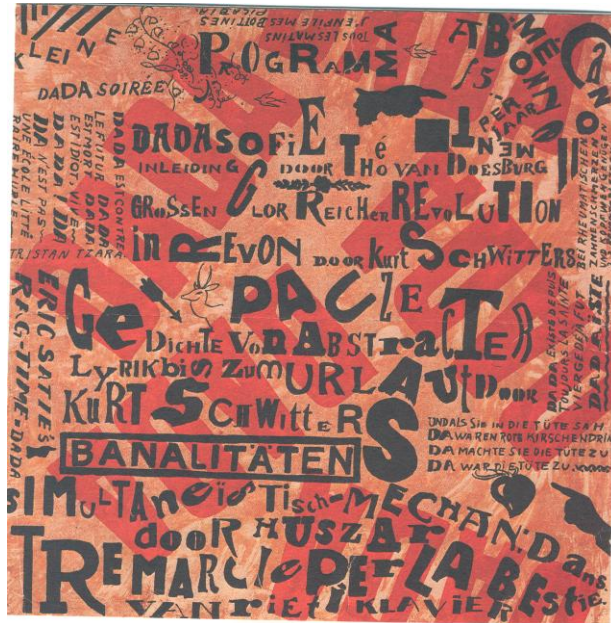
Raoul Hausmann (Viena, 1886-Llemotges, 1970), pertanyent al cercle dada berlinès, si bé també va cultivar la poesia fonètica, és un dels dadaistes que més va investigar les possibilitats visuals del poema, potser per la seva formació artística. I ho féu sobretot a partir del fotomuntatge, del qual ell mateix es considera un dels seus inventors.



Collage de Raoul Hausmann

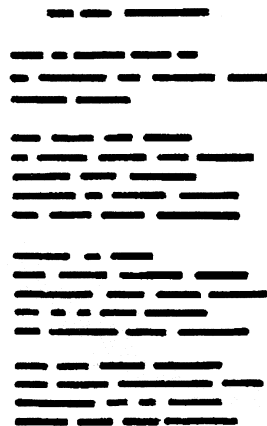
Altres autors com Tristan Tzara també fan poemes foneticovisuals, experimentant amb la materialitat del llenguatge en detriment de la seva càrrega significativa, que consideren també gastada i excessivament condicionada.

Alguns dels Merz de Kurt Schwitters (Hannover, 1887-1948) també podrien considerar-se poemes visuals, ja que sovint juguen amb materials lingüístics en el seu vessant material i estètic. Aquest autor inicia la seva trajectòria com a pintor expressionista però fa un canvi radical a principi dels anys vint del segle XX i alinea la seva estètica amb les propostes del dadaisme berlinès, tot i que també rep influències del cubisme, el surrealisme i l'estructuralisme. Merz és el concepte amb què engloba els seus collages, que inclouen tant materials de paper com objectes de l'entorn i en alguns casos esdevenen instal·lacions. També va conrear la poesia fonètica amb la *Ursonate* (1922-32); una mostra més, doncs, de la voluntat de transgredir les divisions entre les arts, pròpia dels autors de principi del segle XX.



Merz, de Kurt Schwitters

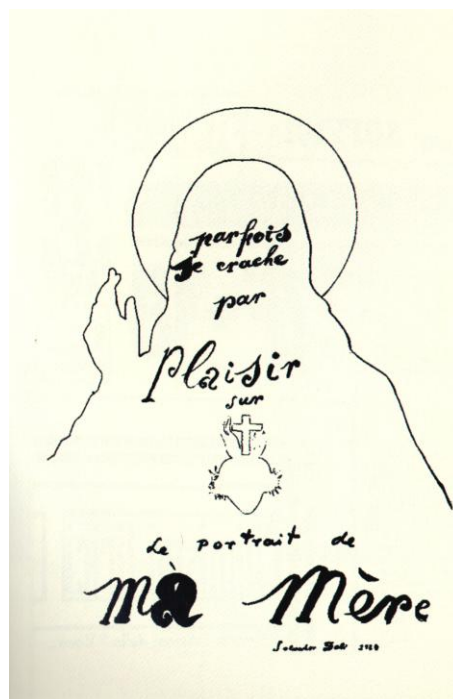
Man Ray el 1924 fa el “Poema fonètic”, una composició que avui necessàriament s’ha d’incloure en una revisió de la història de la poesia visual, ja que en els anys setanta, dóna peu a una tècnica que obté un cert predicament: *el tachismo* (un terme que en català encara busca un traducció encertada: escriptura ratllada, potser). Si bé Molas considera que es tracta de signes del Morse, també es pot considerar un poema ratllat, emmudit, sobre tot allò que finalment no queda dit.



Man Ray, “Poema fonètic” (1924)

El poema de Man Ray suposa, en tot cas, un pas endavant i també una radicalització en tot allò que es pot fer en poesia.

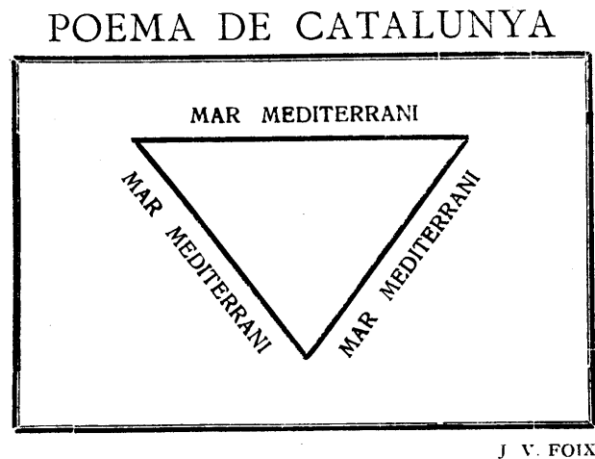
El Surrealisme. Aquest nou moviment, que s'afegeix al ric i complex panorama cultural de l'Europa de la segona dècada del segle xx, aporta un nou grau de relativisme en les relacions. Els surrealistes investiguen la vida interior com a primer pas necessari per explorar la realitat. El somni, la folia, les al·lucinacions, l'irracional, l'estat de previgília són, així, centre d'interès, per tot el que enclouen sobre la relació de l'home amb l'altri. Per copsar i plasmar aquestes imatges hipnagògiques és recorre sovint a l'escriptura automàtica. Dalí, un dels capdavanters, treballa amb el mètode paranoicocrític, centrat en el deliri. Breton i el seu grup malden per fer emergir l'inconscient, assagen una mena de convivència entre somni i realitat en la línia de la psicoanàlisi. Aquestes noves propostes fan fortuna sobretot en les arts visuals i en el terreny teòric; i en literatura deriven sovint cap a la poesia fonètica i en alguns casos cap a la poesia visual, tot i que no són gaires els poemes visuals surrealistes que queden avui (no sembla que hi hagués un interès específic del moviment per aquesta forma poètica).



Salvador Dalí, "Parfois je crache..."

En el panorama català, J. V. Foix també compon comptats poemes visuals: el "Poema de Catalunya" (1920), lluny de les influències del surrealisme, és potser el més purament visual, ja que juga amb els paràmetres sinteticoideogràfics i esdevé gairebé un logotip del país que juga amb la forma del territori i un dels trets que el poeta considera definitori: la mediterraneïtat. D'altres, com el "Poema de Sitges" (1919-20) és una composició bàsicament discursiva dins la qual trobem algun joc visual –tres tipografies diferents i diversos cossos de lletra, claudàtors i dos versos disposats de

forma inclinada— que n'accentuen l'expressivitat i són un mostra de l'impacte que va tenir en l'època la poesia visual.



J. V. Foix, "Poema de Catalunya", publicat el 1920 a la revista *La cònsola*

El que sí que queda netament impregnat de la influència de la poesia visual són els manifestos de l'època, i no es tracta només d'una qüestió de composició sinó que afecta tota la concepció d'aquests tipus de text: es reforcen els mots clau amb recursos tipogràfics, s'organitza el text en la pàgina d'una forma suggerent i abastable, a grans trets, amb una sola mirada, etc. Molas, en distingeix tres tipus: els manifestos futuristes, de prosa viva i dinàmica, amb un fil argumental definit i coherent, molt pròxims a les *tavole parolibere*, i amb remaques en els mots que indiquen la intensitat amb què s'han de llegir. Els dadà, voluntàriament caòtics, violents, en què el lector n'ha de buscar el fil i les idees; i els surrealistes, petits assaigs articulats, fins i tot amb notes a peu de pàgina; molts d'ells presenten trets poeticovisuals més o menys agosarats.

Les grans guerres europees estronquen aquestes noves línies d'investigació, d'una gran ambició: influïts per l'art abstracte i impregnats per l'impacte dels nous mitjans de comunicació, els poetes visuals s'havien anat allunyant del discurs per tal d'abordar noves formes de procedir: en aquesta etapa es pretén reflectir de noves maneres la subjectivitat i l'ambigüitat de la comunicació, la simultaneïtat d'estímul de la quotidianitat i com aquests es mesclen en la construcció de significats. També és important remarcar les noves tècniques que s'adopten en poesia, com el collage i el fotomuntatge, i els nous formats: el poema visual esdevé un llibre-objecte, un llibre d'artista, un quadre, una intervenció. En aquests anys la poesia es converteix, doncs, definitivament en intermedial.

1.2.3. LES SEGONES AVANTGUARDES: EL CONCRETISME

A principi dels anys cinquanta, en plena ombra de la II Guerra Mundial, paral·lelament a diferents parts del món, sorgeixen corrents i moviments més o menys articulats que defensen concepcions de l'art similars, que es proposen assajar noves formes d'expressió. Es recupera en certa manera l'esperit de les avantguardes dels anys trenta, però amb uns vint anys de perspectiva i sota una conjuntura social i política molt diferent. Molts d'aquests corrents tenen la voluntat explícita d'allunyar-se de la poesia i l'art polititzats, que fan de les reivindicacions socials un tema i un objectiu (tot i que distanciar-se'n no impliqui necessàriament adoptar postures naïfs; molts artistes procuren mantenir l'equilibri entre el compromís social i estètic).

D'altres moviments es fan ressò de les noves formes de comunicació: els mitjans (tv, ràdio, premsa escrita), els codis (multimodals: imatge-text, text-imatge-oral) i les estratègies que despleguen. Tots aquests factors comporten canvis revolucionaris en la forma de relacionar-se i de percebre el món, mediatitzen la comunicació amb l'altri i amb l'entorn; alguns autors consideren que la poesia no pot quedar al marge d'aquests canvis i creuen que s'han de beneficiar de les seves aportacions i alhora reflexionar sobre aquest nou ordre de coses. Moltes d'aquests moviments retornen a la poesia visual com el camp d'experimentació artística més legitimat per fer provatures entre imatge i text, indagar tot el potencial d'aquesta simbiosi.

El cert és que la poesia visual, dotada de més mitjans tècnics i en un context d'anhel de llibertat, viu en aquests anys una eclosió clamorosa i enllaça protagonisme dins diferents grups i moviments que experimenten des de noves perspectives, procurant anar sempre més enllà respecte de les avantguardes anteriors: la llengua en molts casos és matèria (paper, gargot) i es manipula amb absoluta llibertat. Així mateix, no és només centre d'interès de literats sinó també d'artistes visuals, i això comporta noves exigències estètiques i una gran riquesa en el tractament i els punts de vista. És sens dubte, el període daurat de la poesia visual. Aquests són alguns dels corrents més importants de les dècades cinquanta, seixanta, setanta i vuitanta del segle XX.

El **Lletrisme** és un moviment de poesia experimental iniciat entorn del 1946 a França i encapçalat per Isidore Isou (autor dels seus manifestos) i Sarane Alexandrian, entre d'altres. Els seus plantejaments artístics són agressius, van fer un pas més respecte de les avantguardes i van destruir la paraula, deixant la lletra i el seu so com a únic material

poètic legítim. L'objectiu d'aquesta escola no era crear noves paraules, sinó aniquilar la matèria verbal i qualsevol contingut comunicable, per tal de concretar el silenci. El lletrisme defensava que no hi ha res en l'esperit que no sigui o que no pugui arribar a ser lletra. Així, van obrir l'alfabet francès i van crear dinou lletres noves per dotar-lo de més matisos qualitius i van compondre una nova poesia volgudament intel·ligible i, per això mateix, supraidiomàtica, de caràcter transgressor, rebel i sempre autoreivindicatiu. Aquesta materialitat i simplicitat del moviment s'interpreta sovint com la voluntat d'esdevenir un antídoto a la complexitat del surrealisme i el dadaisme.⁴⁰

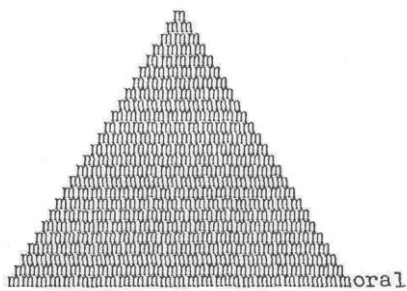
La **poesia concreta** va néixer paral·lelament al Brasil i a Alemanya a principi dels anys cinquanta del segle vint. Eugen Gomringer el 1953 va adoptar el terme *concret* per referir-se a un nou concepte de poesia que posava èmfasi en el caràcter material de l'escriptura com a derivació de l'*art concret*, que promovia Max Bill des de 1944 a la Hochschule für die Gestaltung d'Ulm (Alemanya)⁴¹, on treballaven tots dos. Gomringer proposava una nova forma poètica –la *konstellation*⁴²– que basava la seva força expressiva en els recursos visuals. Així doncs, paral·lelament a les propostes de Max Bill, segons les quals l'art no havia de representar una realitat externa sinó que el tema havia de ser la mateixa lògica constructivista de l'obra d'art, Gomringer va proposar una poesia per ser mirada i no llegida, el tema de la qual fos la llengua mateixa.⁴³ En aquest sentit, les constel·lacions eren una reflexió sobre l'activitat poètica, una confrontació amb ella mateixa, amb la voluntat de fons de renovar el llenguatge literari per adequar-lo als nous temps. I per aconseguir-ho, Gomringer proposava la insubmissió a la sintaxi tradicional; el nou element cohesionant dels mots havia de ser únicament la pàgina, ja que considerava que aquest marc potenciava la capacitat expressiva dels mots, en comptes de reprimir-la. Els concretistes alemanys, doncs, conreen una poesia visual ascètica, essencial, que se serveix bàsicament de material lingüístic (en comptades ocasions s'inclouen imatges).

⁴⁰ Sovint s'han utilitzat els conceptes *lletrisme* i *concretisme* indistintament, com si es tractés d'un mateix moviment o bé com si el lletrisme fos una tècnica pròpia de la poesia concreta. Fins i tot alguns autors concrets cauen en aquesta confusió. No obstant, es tracta de moviments diferents, de principis i objectius molt diversos, si bé alguns autors autors es beneficien de les troballes d'ambdues escoles.

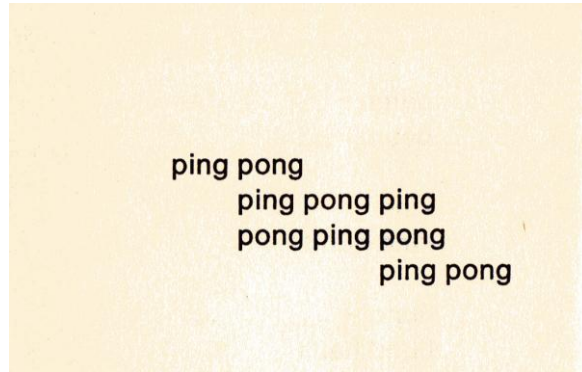
⁴¹ L'Escola Superior de la Forma era un centre d'ensenyament de disseny industrial successor de la Bauhaus. Gomringer va dirigir la secció d'impremta els anys 1957-58 i se'n va apartar quan Max Bill va jubilar-se.

⁴² El concepte està basat en el mot *constellation*, emprat per Stéphane Mallarmé a *Un coup de dés jamais n'abolira l'hasard*, 1897, una obra que els concretistes consideren fundacional.

⁴³ Max Bill i Reinhard Döhl, en un article sobre les arts concretes, diuen: "(...) ist poesie heute kein transportmittel mehr für zumeist fragliche ethische inhalte, kein rechtfertigungsvehikel mehr für weltanschaulichen unfug. Statt der vorstellung einer nationalpoesie hat sich die vorstellung einer progressiven poesie entwickelt." De "zur lage" (Gomringer (ed.), 1980).



Ernst Jandl, "Moral"



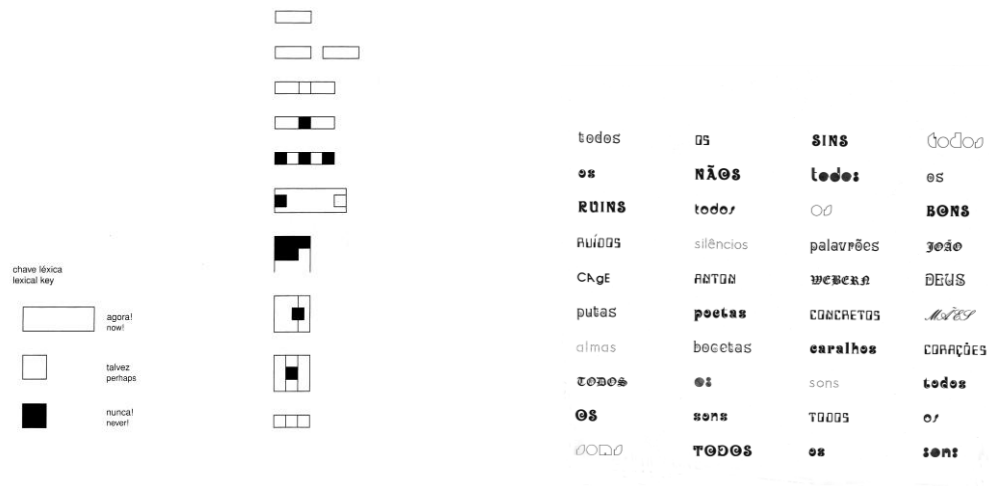
Eugen Gomringer, "ping pong" (1972)

Paral·lelament, al Brasil, des de 1952, Augusto de Campos, Haroldo de Campos i Décio Pignatari portaven a terme iniciatives poètiques molt similars al voltant de la revista *Noigandres*⁴⁴. El 1956, arran de l'Exposição Nacional de Arte Concreta a São Paulo, un esdeveniment cabdal per a la cultura brasilera, el concretisme va agafar una embranzida definitiva. L'escena política afavoria la renovació i la reivindicació artístiques. També el constructivisme, com a teoria predominant en el moment, influí en tota la poètica del país i explica moltes de les teories del concretisme: es concep el poema com un constructe i se'n revisa la seva disposició espacial, el seu vessant més material⁴⁵. La poesia concretista brasilera també té un marcat caràcter social, a vegades fins i tot revolucionari, si bé molt sovint és percebuda com a esteticista (un prejudici comú en tota la història de la poesia visual). Un dels punts de comunió entre concretistes europeus i brasilers era la voluntat de fusionar totes les arts (si bé aquesta línia a la pràctica l'exploren sobretot els concretistes brasilers). Es recupera, doncs, en aquests anys la vella utopia de crear un art total que incorpori coneixements de diferents camps del saber i se serveixi de totes les tècniques creatives. El grup Noigandres, es declarava *verbo-voco-visual* i es proposaven potenciar la part visual de la llengua i el seu potencial fònic. També recuperen l'ideal del poema abastable amb un sol cop d'ull, treballen amb l'espai com a única sintaxi, i reivindiquen les tècniques ideogramàtiques dels *Cants* d'Ezra Pound. Cal remarcar que Haroldo de Campos i Décio Pignatari eren professors de semiòtica a la Universitat de São Paulo i

⁴⁴ Paraula d'origen provençal, extreta d'Arnaut Daniel, que significa "antídoto contra el tedi". És probable, però, que el grup brasiler la conegués pels versos dels *Cantos* d'Ezra Pound: "Noigandres, eh, Noigandres /now what the devil can that mean". D'aquesta revista, de curta durada i edició irregular, cal destacar-ne el número 2 (febrer de 1955), en què es publica *poetamenos*, una de les primeres creacions concretes de Haroldo de Campos en diferents colors, i els primers textos teòrics del grup; el número 4 (març de 1958), en què es publica "plano-piloto para poesia concreta", el manifest del concretisme brasiler; i el 5 (1962), que conté una vasta antologia de poesia concreta.

⁴⁵ "No se trata ya del verso tan sólo libre, sino de la colocación de los elementos significantes en el papel, de tal forma que presten carácter dinámico a la expresión, que distribuyan el edificio del poema de manera más maleable." (Ayala, 1962: 227).

s'interessaven per les noves teories de la comunicació (McLuhan), la semiòtica i la filosofia. Els poemes visuals concretistes brasilers són, doncs, d'una alta càrrega intel·lectual, vehiculen una reflexió entorn de les arts, els llenguatges i la comunicació d'una gran densitat; i també opten per servir-se d'una gran varietat de recursos plàstics, tipogràfics i extralingüístics: és una poètica molt més exuberant que els seus contemporanis alemanys.



Décio Pignatari, "agora talvez nunca" (1964)

Augusto de Campos, "todos os sons" (1979)

En motiu d'una visita de Pignatari a la Hochschule für die Gestaltung d'Ulm el 1955, els dos col·lectius van començar a col·laborar i van crear i promoure la poesia concreta com a moviment literari estructurat, amb uns fonaments teòrics comuns i la promoció d'antologies, manifestos i exposicions. Fou a partir d'aquest moment que el terme *concret* es va començar a utilitzar de forma significativa. Molts altres intel·lectuals van anar-se unint a la poesia concreta, per exemple, Max Bense, a partir de 1955, fou un enllaç important entre el concretisme alemany i el brasiler i va incorporar reflexions filosòfiques i creatives. De fet, dins el concretisme, i en la perspectiva d'avui, es consideren tan importants les aportacions teòriques dels seus components des de manifestos i articles com les de la seva obra poètica.

En els anys següents, aquesta nova forma de poesia visual va donar-se a conèixer per tot el món: a Catalunya hi va arribar a la dècada dels seixanta com a alternativa al realisme històric; en diferents nuclis de l'Estat espanyol van sorgir nous grups de poetes concrets i també s'hi van apuntar autors militants de la poesia social com

Gabriel Celaya⁴⁶; a Àustria es va crear un important focus de poesia concreta a Viena al voltant d'Ernst Jandl i el compositor Gerard Rühm, el qual treballava tant els aspectes visuals com fònics de la llengua; i va arribar fins i tot al Japó de la mà de poetes com Kitasono Katué, Seiichi Niikuni i Fujitomi Yasuo. També va interactuar amb altres moviments de poesia visual com la *poesia visiva* italiana o l'espacialisme de Pierre Garnier; a Suècia, el 1953 Öyvind Fahlström (Brasília 1928, format a Suècia) havia publicat el "Feli licco nupleana nos caputoso nos. Manifest per una poesia concreta", amb moltes coincidències amb el moviment brasiler-alemany. De fet, la poesia concreta durant els anys seixanta va expandir-se per tot el món: el seu caràcter innovador, en certa forma alliberador, estava molt en consonància amb l'esperit d'una època en la qual, en molts països, els sectors progressistes lluitaven per la democràcia; la renovació dels codis d'expressió era un assumpte important per als moviments en pro de la llibertat d'expressió i d'oposició a les retòriques que imposaven els governs dictatorials, com l'espanyol.

El concretisme, a partir dels anys vuitanta, va anar flexibilitzant els seu caràcter programàtic i va derivar i interactuar amb noves propostes i moviments. Com ja s'ha comentat, Eugen Gomringer, el 1996, afirmava que la poesia concreta havia derivat en la poesia visual, un terme més flexible, que admetia propostes més diverses. Al Brasil, segons Pablo del Barco (1979: 84), molt aviat el grup Noigandres va escindir-se en nous nuclis que van continuar treballant en la poesia visual però des de plantejaments teòrics lleugerament diferents: Tendência (1957), Praxis (1962), Violão de Rua (1962) i Tropicalismo donaven més importància al valor semàntic del text amb la voluntat de fer crítica social, una poesia que denunciés la realitat brasilera. En canvi el Neoconcretismo (1958) i el Poema-Processo (1967) accentuaven sobretot la dimensió visual de la poesia i l'experimentació estètica; el Tropicalismo (1968) manté sobretot la voluntat d'investigació poètica.

La nòmina d'autors que els seixanta estan en l'òrbita d'influència de la poesia concreta, en major o menor mesura, és molt important, ja que inclou poetes de molts països i obres molt innovadores dins l'evolució de la poesia visual. En destaquem només alguns: Emmet Williams (Greenville, Carolina del Sud, 1925) és d'origen americà, tot i que el 1949 es trasllada a Alemanya i funda juntament amb Claus Bremer (Hamburg, 1924), Dieter Roth (Hannover, 1930) i Daniel Spoerri (Galati,

⁴⁶ "(ante la degradación de la poesía social llevada a cabo por los canta-autores) traté de reanimar a ésta recurriendo a un nuevo experimento: el lenguaje gráfico. Publiqué entonces *Campos semánticos* (1971) y, buscando nuevos caminos, pero incurriendo de hecho en el neo-avanguardismo que tanto había condenado, tomé parte en actos y exposiciones de arte concreto." (Celaya, 1959).

Romania, 1930), el cercle de Darmstadt. Aquest autor treballa sobretot amb el mètode permutatiu i fa servir habitualment la màquina d'escriure.

Gerhard Rühm i Ernst Jandl, austríacs, s'interessen tant per la visualitat de la paraula com per la seva sonoritat. Rühm crea ideogrames fonovisuals i Jandl anomena les seves composicions *Sprechgedichte* [poemes per ser dits]. D'aquests autors cal remarcar-ne també l'humor com a forma de distanciament i reflexió del llenguatge.

El txec Jirí Kolár (Protivín, 1914-Praga, 2002) té una interessant poesia experimental amb dificultats de difusió en el seu moment, ja que no era un autor afí al règim comunista i la seva obra va ser censurada i represaliada. Destaca el seu llibre *Homenatge a Malevitx* (1949), un conjunt de poemes concrets, conversacionals i collages amb retalls de diaris. També l'obra concreta de Vaclav Havel (Praga, 1936), qui fou president de la República Txeca (1993–2003), ha estat traduïda als països de l'oest d'Europa sobretot a partir dels anys noranta del segle xx.⁴⁷ Kolár investiga les possibilitats del collage, a mig camí entre les arts plàstiques i la literatura. Havel, en canvi, se cenyeix més al mot, el qual descompon i permuta.



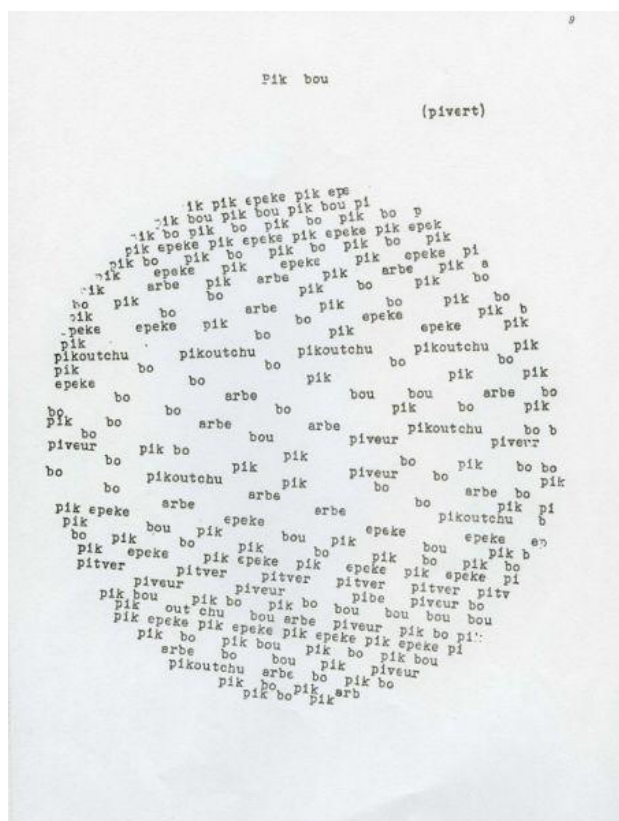
“Homenatge a Brancusi” (1969)

L'Espacialisme fou encapçalat per Pierre Garnier a inici dels seixanta a França. Aquest corrent, com la poesia concreta, donava per acabades les formes d'expressió

⁴⁷ Monika Zgustova amb el suport de la Fundació Guillem Viladot el 2003 van traduir la seva poesia visual al català, sota el títol d'*Anticodis* (escrita de 1964 al 1989).

poètiques tradicionals i potenciava i investigava la sonoritat, la visualitat i l'objectualitat del mot, considerat per si mateix com a centre de la nova poètica (Salvo, 1995).

En el número de gener de 1963 de la revista *Les Lettres*, Garnier publicava el primer manifest del moviment per a una poesia visual i fònica renovadora. El novembre, en el número 31 de *Les Lettres*, va publicar el "Plan pilote fondant le Spatialisme" amb el qual volia iniciar una nova era poètica i proposava el terme *espacialisme* per englobar els nous corrents de poesia experimental –poesia concreta, poesia visual, poesia objectual, poesia mecanicista o permutacional, poesia fònica i poesia fonètica. En tots aquests corrents, Garnier hi veia una voluntat comuna d'experimentar amb la materialitat de la paraula. Les seves propostes teòriques van tenir un cert impacte entre els poetes alemanys, però van trobar poc ressò entre els autors catalans i espanyols. El terme en cap cas no va englobar els altres moviments contemporanis i actualment fa referència únicament a les propostes de Garnier⁴⁸.



⁴⁸ Pierre Garnier i la seva esposa Ilse Garnier, principals activistes del moviment, des d'una òptica més reflexiva però també jocosa, continuen fent aportacions a la poesia visual des de la xarxa. URL (15-1-2010): <http://crdp.ac-amiens.fr/garnier/>.

La ***poesia visiva*** va néixer a Florència el 1963 de la mà d'artistes pictòrics i literaris fascinat pels recursos i l'impacte social que estaven assolint els *mass media*. La seva poètica visual, doncs, reflexiona sobre aquest fenomen però alhora es beneficia dels seus recursos. El seu objectiu era fer una poesia pròxima i entenedora al lector, ja que es nodria de materials quotidians, fent-ne al mateix temps una crítica. La *poesia visiva* combatia la concepció implícita de la cultura occidental de l'escriptura com a únic vehicle legítim de coneixements, ja que considerava la imatge com una dipositària cabdal del llegat cultural. També eren contraris a les separacions de les arts en la creació. Eugenio Miccini (Florència, 1925), Michelle Perfetti⁴⁹ i Lamberto Pignotti (Florència, 1926) i Luciano Ori (Florència, 1928) conformen el Gruppo 70 i són alguns dels màxims representants d'aquesta tendència.⁵⁰

Ori, al seu article "La poesia visiva" (Autors diversos, 1984: 15) destaca aquests punts definidors de la *poesia visiva* italiana: (1) El seu lligam osmòtic amb els *mass media* com a punt de partida de la seva creació; (2) La preferència de l'aspecte icònic, de la imatge en les seves diverses expressions, de la vessant graficotipogràfica, per part de l'escola italiana; i (3), la voluntat dels autors de *poesia visiva* d'obtenir un resultat visualment eficaç, en el sentit que es prioritza l'aspecte visual més que no pas el literari. El resultant és una poesia visual on la imatge, la iconografia del moment, és molt important. Sovint també s'inclouen petits textos molt explícits que són gairebé crits de guerra, pel seu to crític i combatiu. El collage i el fotomuntatge són les tècniques més utilitzades per aquesta escola italiana en la dècada dels seixanta.

⁴⁹ Perfetti desenvolupa una tècnica paral·lela al *tachismo*, per la qual fragmenta i cancel·la (en negre) imatges comunes de la societat del moment, com una forma de reflexionar sobre el bombardeig continu de missatges visuals al qual estem sotmesos.

⁵⁰ Prenen aquest nom possiblement per demarcar-se del Gruppo'63, compost entre d'altres per Adriano Spatola (autor també de poemes visuals) o el mateix Pignotti, els quals van preocupar-se també per la renovació de l'art (des de diverses disciplines i sota postulats marxistes) però que van ser titllats d'elitistes i cerebrals pels seus contemporanis, just el contrari del que pretenia el Gruppo 70.



Lamberto Pignotti, "Evocare l'Italia" (1964)

Poesia visual a l'Estat espanyol en la segona meitat del segle xx

A Catalunya i l'Estat espanyol, poetes i artistes van interessar-se pel concretisme i en general per tots els moviments neoavantguardistes, en un context de postguerra marcat per la repressió cultural i l'ànima de canvi i renovació. Els anys seixanta hi va haver una bona nòmina de poetes i intel·lectuals que van dedicar-se a la poesia visual des de punts de vista molt personals. En l'àmbit català, Joan Brossa, Guillem Viladot i Josep Iglésias del Marquet van ser els primers autors que van connectar amb els corrents internacionals i els van adaptar als seus projectes artístics. La novetat i alhora la solidesa de la seva obra inauguren una nova tradició de poesia visual a Catalunya que encara perdura i evoluciona avui. A partir dels anys setanta molts artistes conceptuals s'interessen també per la poesia visual: això fa que es diversifiqui moltíssim, tants pel que fa als autors com a les maneres d'entendre aquest gènere.⁵¹

En la segona meitat de la dècada dels seixanta, en un context literari de predomini de la poesia social, van començar a entrar al país aquests nous corrents de poesia visual. No es pot dir que la nova poètica s'erigís en contraposició a la poesia social, ja que

⁵¹ Potser, per això, per parlar de la poesia visual a partir dels anys seixanta molts estudis bibliogràfics fan una delimitació nacional: per tal d'intentar traçar una cartografia d'autors, grups, moviments, antologies, exposicions i altres formes de difusió (com l'art postal) tan exhaustiva com sigui possible. La clandestinitat i marginalitat (a vegades volguda) de moltes propostes fan que encara avui molts dels estudis tinguin un marcat caràcter historiogràfic, ordenador, gairebé arqueològic de rescat de documents [En aquesta línia, s'instal·la el treball de recerca precedent a aquesta tesi.] El dibuix d'una panoràmica històrica d'aquests anys és actualment motiu de revisions i controvèrsia (tot just a trenta anys de distància i amb bona part dels seus protagonistes en actiu) i eclipsa a vegades un debat més urgent sobre la vigència de les propostes.

autors d'ambdós corrents, en definitiva, reivindicaven el canvi social, però sí que representava una alternativa a unes propostes literàries que havien caigut en la fórmula i que s'havien poblat de tòpics. En aquest sentit, irònicament, Brossa explica la seva poesia com "Un cas una mica insòlit en l'anomenada "poesia social", la qual, de fet, ni era llegida pels obrers ni satisfia el lector responsable." Autors pròxims a la poesia social s'acosten a les reflexions estètiques del concretisme i fan un canvi de directriu. Molts altres artistes van fer-se seva la divisa de João Cabral de Melo per la qual "no hi pot haver poesia revolucionària sense forma revolucionària" i s'embarquen en l'experimentació dels recursos gràfics del llenguatge. Fou precisament aquest poeta brasiler qui donà a conèixer el concretisme a autors com Brossa. També li donà una gran divulgació la *Revista de Cultura Brasileira*, promoguda per l'Ambaixada del Brasil a Espanya i dirigida per Ángel Crespo durant la dècada dels seixanta.

Felipe Boso (Espanya, 1924-Alemanya, 1983) també va jugar un paper clau en la importació i exportació del concretisme a l'Estat Espanyol. Aquest poeta espanyol resident a Bonn des dels anys cinquanta estigué en contacte amb diversos autors de la península ibèrica i els mantingué al corrent de les noves tendències concretistes germàniques. El 1972, Boso va publicar una antologia de poesia visual espanyola a la revista filològica alemanya *Akzente*, que suposà el reconeixement internacional d'aquests autors. L'obra poètica de Boso assaja una gran varietat de tendències de la poesia visual, des del collage, fins a l'exploració del vessant material del mot i de la lletra (en la línia del lletrisme i sobretot del concretisme). Boso se situa en una línia molt crítica cap a la llengua: creuen que, en el seu ús diari, s'ha convertit en una eina mecànica i encorsetadora, que ja només serveix per designar i ha perdut, en canvi, la capacitat d'evocar (el seu tret diferenciador que enriqueix l'home en comptes d'empobrir-lo). És en l'intent de reformular la funció simbòlica del llenguatge, que n'explora el seu component material i visual, per tal de retornar-li la màgia perduda. "Nichtsagendes" és el pròleg on assenyala el punt de partida de la seva experimentació (Boso, 1994):

"Ich habe wenig zu sagen: que mis cosas no dicen nada.

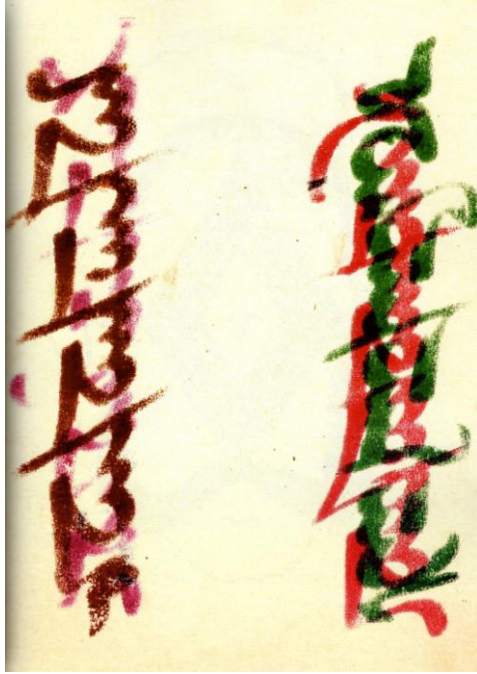
Carecen de forma/fondo (son deformaciones insondables), de signifiant/signifié (son insignificancias insignes). No figuran. No designan. Se mueven. O fueron movimiento."



“Mi propia vida”, dins *Autobiografía*

Julio Campal (nascut a Montevideo, Uruguai el 1933, format a l'Argentina i resident a Espanya des de 1961) és un personatge clau per la difusió de la poesia visual a Espanya de la postguerra: amb una formació humanística molt eclèctica, es va interessar aviat per la poesia visual. Es va preocupar per divulgar els nous corrents de poesia avantguardista i experimental, tant els europeus com la llatinoamericans, donant a conèixer, per exemple, la poesia de Vicente Huidobro, i en va organitzar diversos recitals i conferències. Va ser un dels fundadors del grup poètic problemàtica-63, en què es van iniciar joves autors. Sembla que la tasca de difusió van anar en detriment de la seva pròpia obra, ja que ens han quedat pocs poemes d'aquest autor. En vida va publicar *Caligramas* (1968), en una edició de quaranta exemplars, i Fernando Millán li va publicar pòstumament el llibre *Poemas* (1971), que havia deixat preparat abans de morir.⁵²

⁵² Campal és un cas del que Millán (2009: 24) destaca com un nou perfil d'artista de la poesia experimental del segle xx, els quals es comprometen paral·lelament en tasques de creació, lideratge i organització d'actes de divulgació i difusió. El mateix Fernando Millán, Felipe Boso o J. M. Calleja, de formes diferents, han exercit també aquesta triple tasca.

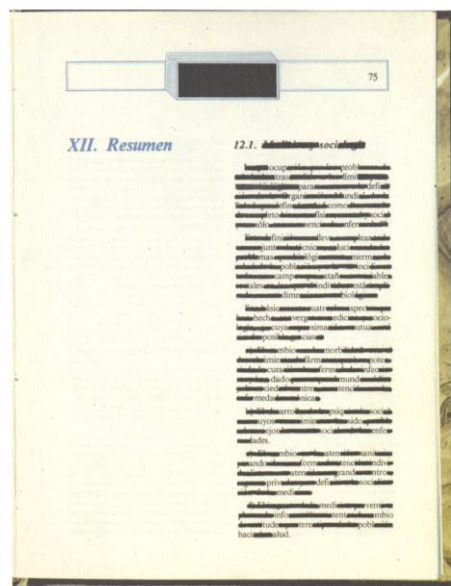
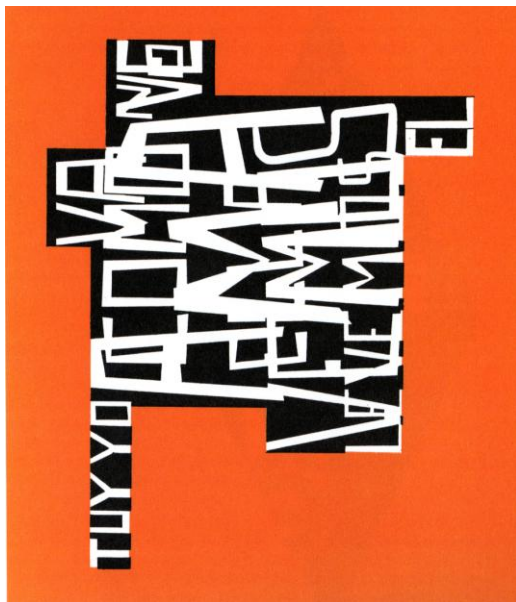


Fernando Millán (Jaén, 1944), que havia estat col·laborador de Campal, a la seva mort el 1968, pren el relleu de la seva tasca difusora i es converteix fins avui en una figura destacada de la poesia visual espanyola, tant per la seva obra com per la seva tasca de teorització i difusió. Millán ha liderat grups poètics (Grupo N.O., 1969-1971), ha publicat antologies de poesia visual (la més emblemàtica fou potser *La escritura en libertad*, coeditada juntament amb Jesús García Sánchez el 1975 a Alianza Editorial, on es fa una tria molt interessant d'autors nacionals i internacionals⁵³) i ha organitzat nombroses exposicions. És molt important també la seva producció teòrica entorn de la poesia experimental: molts dels seus primers textos tenen caràcter de manifest, són sovint propostes del que hauria de ser la nova poesia; recentment la seva obra teòrica ha adoptat sobretot una postura historiadora, i traça la seva pròpia panoràmica de tots els moviments poètics innovadors que van conviure a Espanya els anys setanta i vuitanta (i en reivindica el seu interès i valor genuí). La mostra més recent d'aquesta línia de treball és l'exposició (i el catàleg subsegüent) *Escrito está* (2009 i 2010). Millán, amb la seva poesia i la seva poètica, sovint qüestiona qualsevol preconcepció entorn de la comunicació: el marc de la pàgina, els límits entre imatge i text i entre literatura i no-literatura, el prestigi i la pretesa infal·libilitat del llenguatge escrit. I se serveix de diferents tècniques per explorar aquests plantejaments: el *tachismo*, el collage, etc., i explora també a fons la dimensió material i visual de l'escriptura. Aquests poemes més materials els denomina durant anys *mitogrames*, una adaptació

⁵³ Millán (2009: 17) la defineix "una muestra de artistas de los diferentes campos expresivos del arte contemporáneo, que coinciden con los poetas experimentales en una utilización «expandida» de la escritura".

del concepte *ideograma* al seu projecte poètic personal, que defineix de la següent manera:

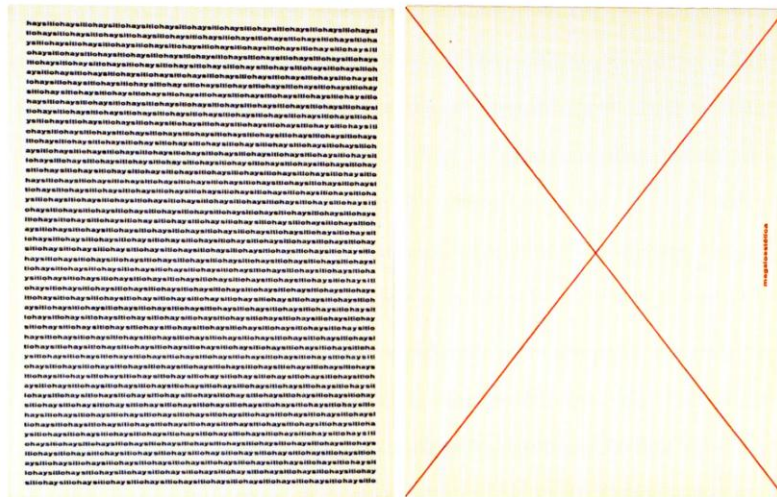
“Personalmente utilizo la denominación de “mitograma” como una “escritura sincrética que ofrece la complejidad ambigua y criptográfica de la imagen. Junto al paisaje abstracto del concepto recogido en palabras o en cualquier otro sistema de signos”. Mitogramas que se desarrollan en un proceso de signos que tienden a eludir sus referentes, convirtiéndose en referentes de sí mismos, y produciendo un campo referencial propio.”⁵⁴



Millán, “Tú y yo”, dins *Textos y antitextos* (1979) i pàgina de *La depresión en España* (1981-83)

Un altre autor destacable és José Luis Castillejo (Sevilla, 1932), advocat que va exercir de diplomàtic a diversos països del món. Va pertànyer al grup experimental Zaj i en l'àmbit de la poesia visual va anar derivant la seva recerca cap a l'escriptura no escrita: Ignacio Gómez de Liaño (Madrid, 1946) també explora vies similars a “Abandonar la escritura” (1968), text en què denuncia la força repressora de la llengua i procura distanciar-se de la llengua burocràtica i plagada de convencionalismes. Aquest autor també va formar part de Problemática-63 i va fundar la Cooperativa de Producción Artística y Artesana (1967-1969), la qual va fer una important difusió de la poesia visual.

⁵⁴ Millán (1980), “Ejercicios para una escritura no pobre”, pròleg.



José Luis Castillejo, “La caída del avión en terreno baldío” (1968)

La nòmina d'autors que s'interessen per la poesia visual en aquests anys és molt gran i les iniciatives entorn d'aquestes propostes i altres formes d'experimentació són també nombroses i eclèctiques: recitals, exposicions, *performances*, art postal, llibres d'autor, grups poètics, revistes, plaquetes, etc. Alguns dels noms propis i dels grups més destacables són: Francisco Pino (Valladolid, 1910- 2002), provinent de la poesia discursiva però que amb el seu llibre *Solar* (1970) s'endinsa en la poesia visual; Antonio L. Bouza, que capitaneja el grup Odología 2000; Base-6, de Salamanca, de Mary Carmen de Celis. El Toro de Barro, que dirigeix Carlos de la Rica; Alfonso López Gradolí, Juan Hidalgo, José Maria Montells, José Antonio Cáceres, Jesús García Sánchez, Antonio F. Molina, José María Iglesias, i Enrique Uribe, entre d'altres.

A Catalunya, Joan Brossa, Guillem Viladot i Josep Iglésias del Marquet, van ser els pioners de la poesia visual de postguerra. Els tres autors no van formar un grup d'estètica consensuada, si bé van organitzar algunes exposicions conjunes i compartien una certa consciència de “marginalitat”: la seva poètica no fou gaire valorada pels seus contemporanis, sobretot per part dels crítics literaris, ja que molts no la consideraven poesia. El terreny de les arts visuals, en canvi, en plena efervescència de l'art conceptual, era més permeable a les noves experimentacions i va rebre amb entusiasme l'obra d'aquests autors. Per aquest motiu, alguns dels crítics que més s'ocuparen de la nova poesia en la premsa foren Maria Lluïsa Borràs, Alexandre Cirici i Daniel Giralt-Miracle.

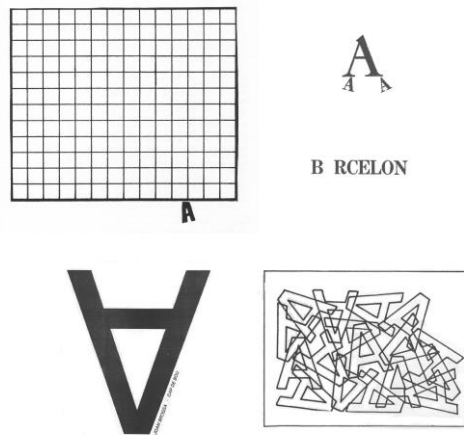
Fent un breu repàs històric de la poesia visual a Catalunya en la postguerra, és molt important l'aparició de les revistes *Algol* i *Dau al set*. En aquestes publicacions – fortament influïdes encara per les avantguardes històriques, sobretot pel surrealisme– interactuen constantment art i literatura i són remarcables els treballs conjunts de Joan Brossa amb Joan Miró, Joan Ponç o Antoni Tàpies, fet que va ajudar aquest poeta a gestar els seus primers poemes visuals. Fou, però, en els anys seixanta, en el marc de la poesia concreta, quan va començar a investigar-ne a fons les seves possibilitats. Viladot també havia fet les seves primeres provatures experimentals en els cinquanta amb *Els metaplasmes* (1959), poemari on jugava a distorsionar els mots. En aquests anys, Iglésias treballava ja amb la tècnica del collage, i explorava la tipografia com a font de significat. No és d'estranyar, doncs, que, per afinitats, aquests autors s'aboquessin de ple als nous corrents de poesia visual.

El 1971, a la Pétite Galerie de l'Aliance Française de Lleida, va tenir lloc una de les primeres exposicions de poesia visual de l'Estat espanyol de la mà de Josep Iglésias del Marquet, Guillem Viladot i Joan Brossa, la qual es va titular "Poesia concreta", fet que mostra una clara voluntat de modernitat, d'afiliar-se a aquest moviment en auge a tot el món. L'esdeveniment obtingué un notable ressò mediàtic a la premsa lleidatana i barcelonina i fou el tret de partida de moltes altres exposicions i iniciatives de promoció d'aquesta poètica a la qual s'hi afegiren altres autors més joves, com Santi Pau, Carles Camps Mundó, Xavier Canals, J. M. Calleja, etc.

Una altra iniciativa destacable fou la fundació de l'editorial Lo Pardalet per part de Viladot i Iglésias del Marquet, a través de la qual van publicar la pròpia obra en tiratges reduïts i acurats, concebant cada llibre com una obra d'art i donant-los la forma adequada al contingut. Hi ha també dues antologies que van representar una fita i un reconeixement social per a la poesia visual d'aquest període: *Poesia T/47* (1974), de Viladot, una recull de diversos poemaris propis i *Poemes visuals* (1975), de Brossa, una tria de poemes visuals. També cal remarcar el ressò constant que donà Iglésias a totes aquestes iniciatives a través de les seves col·laboracions a la premsa barcelonina.

La poesia concreta és només una de les moltes aportacions amb què la poètica de Joan Brossa (Barcelona, 1919-1998) va enriquir i regenerar la seva obra. Parlar de les influències de Brossa és mirar de desembullar un manyoc d'arts, teories i moviments, des de la psicologia i el surrealisme, fins a la màgia i el cabaret, i una peculiar forma de realisme històric. Brossa va adoptar la divisa del transformista italià Leopoldo Frègoli, "l'art és vida i la vida transformació", motiu pel qual la seva obra mostra una

experimentació constant. Per aquest motiu la seva poesia visual és indivisible de tota la resta de la seva obra, i trobem elements visuals també en la seva poesia discursiva o en el seu teatre. Els límits entre poesia visual i objectual en Brossa són també gairebé inexistents, ja que qualsevol cosa pot entrar a formar part d'un poema, mitjançant la foto o el collage. Aquesta inclusió de "coses" en la seva poesia respon a la voluntat de redescobrir la realitat com a matèria de poesia o, si es vol, de trencar els límits entre poesia i realitat. En aquesta línia, una de les temàtiques més interessants de la poesia visual brossiana és la que reflexiona sobre la creació poètica, els poemes en què se sostreu el lector de l'encanteri de la literatura per fer-li descobrir els mecanismes de l'engany, per fer-lo adonar que està davant d'un artifici, i que, fet i fet, el que té al davant són tan sols fulls. En aquest sentit, potser els seus poemes més coneguts són les diferents variacions que va anar realitzant al llarg de la seva vida entorn de la lletra A, "la porta de l'alfabet", tal com ell la denomina en més d'una ocasió. Són poemes que remarquen el caràcter geomètric d'aquesta lletra, que la redueixen a una icona gràfica i n'anul·len el seu vessant fonètic i semàntic. La llengua altra cop reduïda a matèria, torna a ser un dibuix.



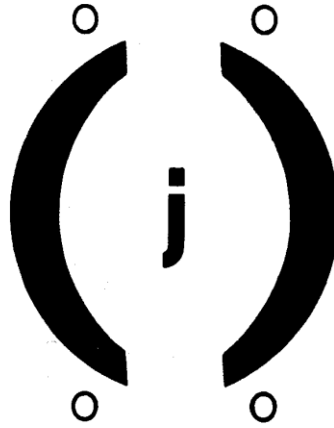
1. "Poema de l'alliberament", 2. "Imant", 3. "Cap de bou", 4. Sense títol

Brossa, al llarg dels anys, va anar convertint la A en el seu anagrama, en un símbol d'identitat: se servia de la primera lletra de l'alfabet per deixar rastre, així com altres personatges se serviren de l'última. És una mostra de la ironia brossiana, del caràcter lúdic de la seva obra. I és que Brossa transgredia constantment el marc d'expectatives del lector concedint-li un paper destacat en el fenomen artístic.

Guillem Viladot (Agramunt, 1922-1999) és un autor exhaustiu: ha cultivat gairebé tots els gèneres literaris profusament i en cada gènere també ha conreat moltes varietats: novel·la històrica, psicològica, prosa poètica, poesia discursiva, visual, objectual, assaig, etc. Així mateix, dins la poesia visual la seva obra és un magnífic mostrari de totes les tendències i tècniques dels anys seixanta i setanta: el collage, el fotomuntatge (*Pòsters poemes*, 1968), les composicions lletristes i les que treballen amb materials de la publicitat i els *mass media* en la línia de la *poesia visiva* (*Estrips*, 1964), les barreges de codis sígnics (a *5 + 1 lais concrets d'homenatge a Antoni Tàpies*, 1969, juga amb circuits i diagrames) i de codis artístics (féu llibres en col·laboració amb artistes com Leandre Cristòfol o Lluís Trepal), etc.

La poètica visual de Viladot és potser la més rude, la que evita més sovint – voluntàriament o inevitable – la bellesa i l'harmonia en les seves composicions gràfiques. Aquesta rudesa, aquests poemes de traç tosc, imperfectes –sobretot si els comparem amb els de Brossa o Iglésias– donen als seus llibres una estètica de *work in progress*. El tema de fons dels seus poemes visuals fou quasi sempre de caire social: el jo en societat, el consumisme, la censura cultural i alhora certes formes repressores d'entendre la cultura tot i que la seva crítica social era genèrica, i el responsable era sempre el Poder, sense gaires més concrecions.

Els poemes lletristes i concretistes, fets de lletres i paraules i alliberats de la sintaxi, són potser el més reeixits; en aquesta línia combina la poesia visual amb el seu interès per la psicologia i fa diversos poemes amb el monosíl·lab *jo* com a protagonista (del qual se'n destaca la forma geomètrica i tancada de la vocal), que reflexionen sobre l'home en/contra la cultura. També és important la influència del concretisme en els poemes en què el material lingüístic és reduït a pures icones, formes geomètriques que es repeteixen o es tergiversen seguint una normativa que ja no és la sintàctica sinó espacial. *Cartrons concrets* (1968) o *Poemes de la incomunicació* (1970) en són bons exemples:



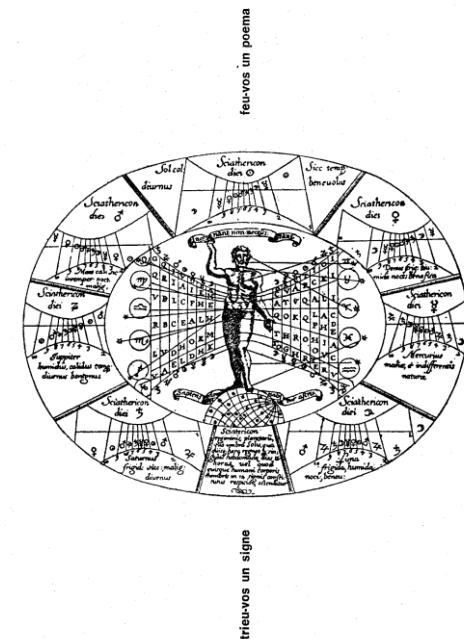
En altres casos, les lletres esdevenen trames, potser com una metàfora del fort pes que té la cultura escrita en la nostra societat com a força ordenadora i també repressora. Sens dubte, doncs, l'obra de Viladot, si bé irregular, és tot un testimoni d'un període important de la poesia visual, tant pel que fa als seus continguts com per totes les tècniques que desplega.

Un altre autor a destacar és Josep Iglésias del Marquet (Artesa de Lleida, 1932- Barcelona, 1989). Aquest autor prové del camp de l'art, cosa que determina la seva poètica. En les seves composicions, veiem un domini absolut de la pàgina per la distribució dels elements, pels jocs amb l'espai en blanc, per la destresa compositiva i combinatòria d'elements gràfics i lingüístics. Les lletres i les paraules són minoria en la seva obra i quan hi apareixen es fonen en les imatges.

Les seves obres que podem considerar de poesia visual són bàsicament els llibres que publica a principi dels setanta a Lo Pardal: *Postals nord-americanes per a una noia de Barcelona* (1972), una tria d'entre 174 postals, que l'autor havia fet des d'Amèrica, sobretot amb la tècnica del collage; *La persistència del cercle* (1972), un estudi del cercle com a forma ineludible de la nostra cultura; *Imatge enllà* (1973), on es plasma el procés pel qual una imatge esdevé símbol i signe successivament; i *Les arrels assumptes* (1972), el poemari on trobem una més gran varietat de recursos i també una major presència d'elements lingüístics.

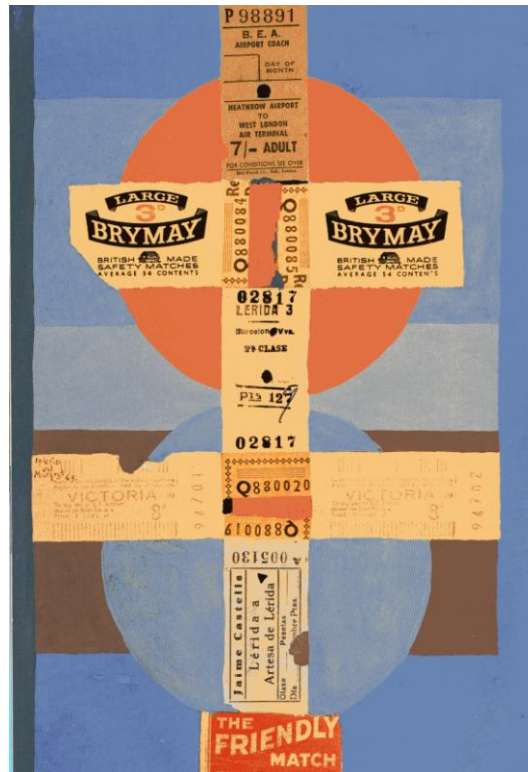
El collage és la seva tècnica per excel·lència. Iglésias del Marquet basteix les seves obres a partir de retalls de diaris i revistes –una font fonamental de material– i també d'il·lustracions de llibres, gravats antics, papers i alfabetes de tot tipus. L'autor combina

materials de tota mena fent vàlid el vers de J. V. Foix –de qui, com Brossa, també en reconeix el mestratge– “M’exalta el nou i m’enamora el vell” (de *Sol, i de dol*, 1975).



Poema de *Les arrels assumptes* (1972)

La seva obra revela una gran passió la tipografia. Molts dels seus collages són mosaics de lletres i números que extreu dels llocs més insospitats: bitllets, etiquetes, cromos, cartells, etc. Vistos en conjunt, els poemes d'Iglésias semblen insinuar la idea que les lletres i els números són el paisatge actual de la nostra quotidianitat i que mai no són presències inòqües, sinó que desapareixen constantment missatges, directament, per la via semàntica, però també d'una forma més subtil a través de les tipografies i les imatges que els acompanyen.



Josep Iglésias del Marquet, Collage-guaix (1967)

Així, la recerca d'un nou codi d'Iglésias –la quimera constant de tots els poetes concrets– parteix de la base que tot ja ha estat dit i que els nous significats només poden sorgir de la manipulació dels codis ja existents: a través de noves associacions i combinacions suggestives de codis artístics diferents de diverses èpoques; o a través de reduccions i esquematitzacions radicals.

Cal remarcar també la figura, difícil de classificar, de Juan Eduardo Cirlot (1916-1973) per la seva latent voluntat d'investigació. Aquest autor, coneixedor dels moviments estètics (sobre els quals escriu com a crític i teòric) i els corrents filosòfics europeus del segle xx, emprèn un camí de recerca individual (que arriba a la marginació) en el panorama literari cultural dels cinquanta, perseguint uns objectius molt elaborats i personals. Influït per les teories de Marius Schneider i d'altres corrents com la ciència de la combinació de lletres o Tseruf de Abulaffa, i fent un ús molt particular de la mitologia, la simbologia i la música, investiga amb la tècnica de la permutació, que el porta a recórrer a la poesia fonètica i la visual. Potser l'obra més extrema en la seva recerca són les *Variaciones fonovisuales*, publicada pòstumament el 1996, on s'aboleix la temàtica del poema (i la significació del llenguatge en general) i juga amb les permutacions de matèria lingüística (en el seu vessant gràfic i fonètic); en són

```

REGIN
REGIN
REGIN

      I
      N
    I N G E R
      E
      R
      S
    T   E
  V     N
    S

REGIN
REGIN
REGIN

· IN -IN -IN -IN -IN -IN -IN
- NS - NS - NS - NS - NS - NS

REGIN
REGIN
REGIN

Ni rige
      ves
      en
Ni rige in regin

Nieve
Sienes

VEN
TEN

grenins
svetnis
sivrgis
virgis
virg

INGER VEN
VIRGEN VEN

Ven
Ven
Ven
Ven
Ven
Ven
Ven
Ven
Ven
Ven
Ven
Ven

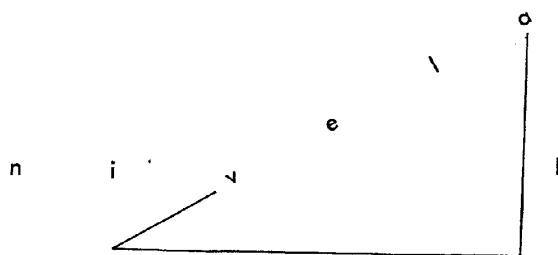
```

Molts dels artistes que conreen la poesia visual a partir dels anys setanta i vuitanta provénen de les arts visuals (fotografia, escultura, pintura, instal·lació) i havien participat en exposicions i trobades entorn del Conceptualisme, i aquest flux comporta canvis importants en la naturalesa d'aquesta forma poètica. El més evident és el pes de la imatge en els poemes dels nous autors (incorporació de fotografies i fotomuntatges, collages de materials extrets de la premsa), fet que posa de manifest un desplaçament dels seus centres d'interès: en general, la reflexió sobre la

comunicació lingüística i poètica perd rellevància i els temes dels poemes esdevé molt més diversos, tot i que són freqüents els poemes de denúncia social.⁵⁵ Durant els anys setanta se celebren un gran nombre d'exposicions de poesia visual (com la del Col·legi d'Arquitectes de Barcelona el 1973, però també se'n fan a d'altres ciutats com Tarragona, Vic, Valls, Reus o Mataró) amb les quals es van donant a conèixer els nous autors: Ràfols-Casamada (Barcelona, 1923-2009), que combinava l'obra plàstica amb la poesia discursiva i experimental (la qual no comença a publicar fins als vuitanta); Jordi Vallès (La Selva del Camp, 1938-Barcelona, 1990), el qual conrea la poesia fonètica i visual. Carles Camps Mundó (Cervelló, 1948), que publica *Variacions puntuals* (1972) o *Habitar un paisatge* (1973); Antoni Tàpies-Barba (Barcelona, 1956-) que edita *Siboc* (1973-) i Santi Pau (Barcelona, 1947), amb *Els jardins de Kronenburg* (1975), publicats a Els Llibres del Mall, obtenen un cert ressó. És destacable la introducció teòrica d'aquest últim poemari on Pau, des de la crítica marxista, fa una revisió personal dels antecedents de la poesia visual i es decanta per la subversió de Mallarmé en detriment del terrorisme d'Apollinaire, ja que creu que l'espai en blanc d'aquest últim autor és "objecte d'un joc cortesà", que ha donat peu a una tradició de poesia visual de poca rellevància, propera a l'acudit. La introducció està escrita cinc anys després dels poemes i l'autor confessa un cert desencís, ja el 1975, respecte dels plantejaments del concretisme: considera que les seves propostes estètiques són incapaces de reflectir el dinamisme (el canvi i l'evolució), i aboquen inevitablement a l'estaticisme, i posa en dubte la seva capacitat de trencar amb el llenguatge de l'ordre establert. Certament, són anys en què els autors tendeixen a desmarcar-se dels grans corrents iniciats en dècades anteriors, els quals ja han perdut la seva força d'atracció aglutinadora. Pel que fa als poemes de Santi Pau, ell mateix els defineix en notes introductòries com "el desenvolupament de la idea de donar intenció literària a uns elements gràfics mínims, prenent com a punt de partida una abstracció (nivell, arbre) del paisatge."⁵⁶, tot i que al capdavant potser es tracta sobretot d'uns assajos en l'estètica minimalista.

⁵⁵ Contràriament, alguns poetes visuals com Ignacio Gómez de Liaño i Fernando Millán consideren que l'art conceptual empobreix els plantejaments de recerca més ambiciosos dels moviments poètics contemporanis i precedents: "el Arte conceptual, por ejemplo, se alimenta de los cadáveres de la poesía experimental" (citat per Parcerisas, 2007: 203).

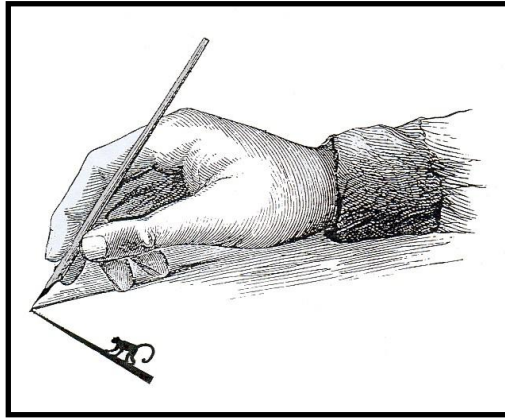
⁵⁶ Els primers poemes són certament abstraccions paisatgístiques contruïdes amb línies i mots, amb una estètica molt minimalista; però els últims poemes ja aborden paisatges més metafísics.



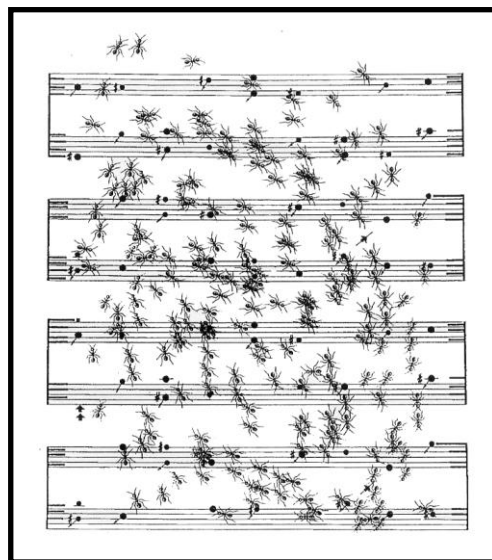
Santi Pau, *Els jardins de Kronenburg* (1975)

Tot seguit van entrar en escena nous autors com J. M. De la Pezuela, (Valladolid, 1933-2000), amb llibres com *Higiene íntima* (1994), on treballa sobretot el fotomuntatge; i Gustavo Vega (Lleó, 1948). Xavier Canals (Barcelona, 1951), el qual paral·lelament a la seva labor artística, també ha fet interessants estudis entorn la poesia visual; Andreu Terradas (Palma de Mallorca, 1947), pintor i autor de poesia visual, molts poemes dels quals romanen inèdits.

Dins aquesta generació cal remarcar Josep Manuel Calleja (Mataró 1952). Poeta visual i performer provinent del món de la imatge (fotografia-cinema). Comença a fer pública la seva obra poètica a final dels anys setanta en exposicions col·lectives, plaquetes i via art postal. Des de llavors ha perseverat en el conreu de la poesia visual (juntament amb les instal·lacions) i amb aquesta constància ha creat una estètica i una poètica molt personals, una concepció d'aquesta forma poètica que no ha teoritzat però ha defensat en cada poema amb rigor conceptual. Calleja sovint treballa en sèries on s'imposa una mètrica –que tant pot ser un material base (partitures, cintes mètriques), com una tècnica, com un tema– que l'ajuden a aprofundir en el seu univers i en el potencial del poema mateix. Un recorregut per la seva obra des dels setanta fins avui és també un recorregut per les fites de la poesia visual, de les quals es fa ressó en els seus poemes d'homenatge a d'altres poetes visuals, i les incorpora tamisant-les amb la seva pròpia estètica i poètica.



J. M. Calleja, "Orígens" (1997)



J. M. Calleja, "Concert de negres" (1994)

Molts poetes valencians i catalans porten a terme iniciatives conjuntes, si bé es pot parlar d'un nucli de poesia visual a València liderat per Bartolomé Ferrando, entorn de la revista *Texto Poético*. Ferrando té una dilatada trajectòria com a poeta visual, és autor de molts poemes-acció en la línia del moviment internacional Fluxus i ha escrit diversos assajos teòrics entorn de l'art experimental (el més recent *El arte intermedia. Convergencias y puntos de cruce*, 2003).



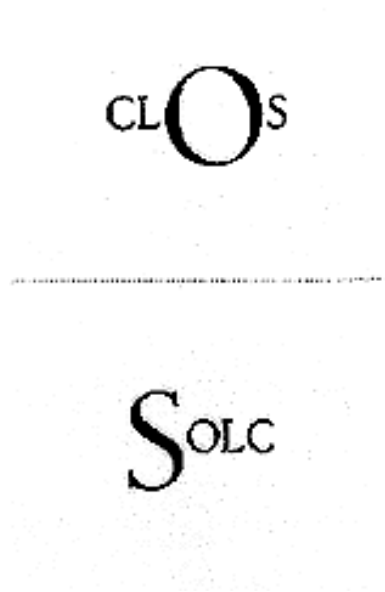
Bartolomé Ferrando, "Horizonte cansado", dins *Poesia visual de l'Estat espanyol*, 1990

El seu impacte fa aparèixer d'altres nuclis com el grup poètic Espinela de Benicarló, amb gent com José-Carlos Beltrán, que comença a publicar els seus poemes visuals als anys noranta, molt centrats en el despeçament del discurs publicitari. El 1997 comença a publicar la "revista de creació poètica visual" *Phayum*, la qual esdevé una tarima per als autors emergents, com Nieves Salvador. D'aquesta revista en sorgeix el 2000 el llibre *phayum. poéticas visuales*, una antologia singular en què es convida trenta-cinc autors contemporanis a definir la poesia visual des del vessant teòric i la pràctica poètica alhora.

La llista d'autors que s'interessen per la poesia visual en les dècades dels setanta i vuitanta no és en absolut delimitable, caldria incloure-hi entre d'altres Pep Sou (Alcoi, 1951), Brustenga-Etxauri, amb una presència pública de la seva obra intermitent en les tres últimes dècades però que recentment ha tornat a publicar, o Gabriel Guasch (Valls, 1930).

Xavier Canals (2008), en el seu article, "La poesia visual de les dones catalanes, una ab/pre sència", remarca la dificultat de les poetesses visuals per donar a conèixer la seva obra per la seva triple condició marginal de dones, catalanes i poetesses visuals: "la poesia visual de dones és malauradament una absència que tots intuïm que hi és, però que no podem veure; aquesta afirmació que valdria gairebé per totes les èpoques, és fa pal·lesa en aquests anys, en què el treball d'algunes artistes queda

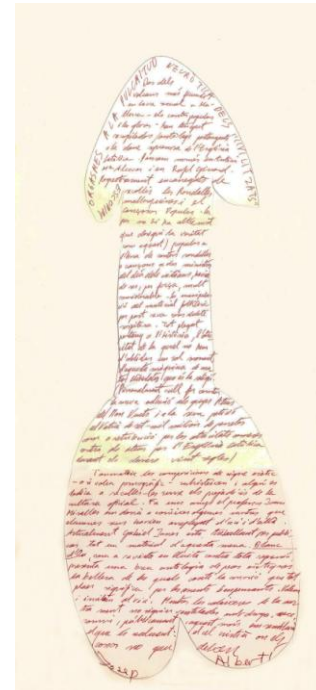
en l'anonimat per la signatura en grup com Rosa Sanz fundadora del grup que jo vaig batejar posteriorment (1979) com a Grup Texto Poético, conjuntament amb Bartomeu Ferrando i David Pérez treballen en 4 carpetes de poesia visual des de l'octubre de 1977 signant col·lectivament els seus treballs. Malgrat tot, es poden apuntar els noms de Montserrat Ramoneda, Fina Miralles o Cuca Canals.”



Maria-Mercè Marçal "S/T (Collage palindròmic)" (1977)

Per un panorama complet de la poesia visual d'aquestes dècades caldria tenir en compte també quina influència té aquesta forma poètica en la prosa (o en la música) i els seus corrents més experimentals. Dins el que s'ha anomenat textualisme trobem obres en prosa que juguen amb més o menys implicació i risc a incorporar recursos visuals (si bé es pot considerar que aquestes influències provenen tant de la poesia visual com del còmic o el disseny). Algunes obres destacables en aquest sentit són, *L'adolescent de sal* (1990), de Biel Mesquida o *Hi havia una vegada un fideu molt llarg* (1975), de Guillem Viladot; i textos solts de Quim Monzó, Josep Albertí, etc.⁵⁷ La disposició del text en la pàgina d'una forma més gràfica sovint accentua el caràcter provocatiu d'alguns d'aquests textos.

⁵⁷ Vegeu les aportacions teòriques i el recull de textos sobre el Textualisme a Pons (ed.) (2007).



Textos de Quim Monzó i Josep Albertí (sense datar)

1.2.4. LA POESIA VISUAL AVUI: NOTES I HIPÒTESIS

Algunes consideracions generals

El poeta visual i activista José Antonio Sarmiento (2009), en motiu de la recent exposició de poesia visual espanyola del segle xx, manifestava que “Actualmente la poesía visual ya no representa ningún tipo de transgresión, ahora hay otras artes. Para mí esta manifestación es ya algo histórico que tuvo su apogeo en los años 20 y en los 60-70, pero en España todavía se sigue haciendo mucha poesía visual. La exposición llega hasta los 80, aunque haya obras que sean de 2000, pero son autores que comenzaron su andadura en los 80.”

Certament, sembla que aquesta forma poètica, després de més de sis dècades de tradició continuada (des de la segona meitat del segle xx), s'ha consolidat, ha deixat de ser una mera temptativa formal que de tant en tant reprenia algun poeta o algun moviment, que apareixia i desapareixia en el decurs de la història. Però aquest assentament dins el panorama literari i cultural, que al capdavall és positiu, per part de determinats crítics i poetes es viu amb esgotament, es considera que és contrari al caràcter rupturista que l'havia definit en els segles anteriors i que, per tant, perd la seva raó de ser. Acceptem que la poesia visual ja no és una novetat com a gènere, no

és trencadora *per se*, sinó que actualment s'innova respecte de la seva pròpia tradició i el context cultural, però això no priva que el seu potencial per descobrir sigui encara molt ric (com ho és tanmateix el de la prosa o el de la poesia discursiva).

Per altra banda, aquesta consolidació de la poesia visual tampoc no li ha comportat unes vies de comunicació estable ni un públic nombrós; molts dels poemes visuals històrics segueixen essent perfectament desconeguts per un gran públic, i els nous autors tampoc no assoleixen gaire repercussió social. L'excepció és, sens dubte, Joan Brossa, l'obra del qual ha esdevingut popular gràcies també als seus cartells i escultures. De fet, durant els anys noranta l'estètica brossiana va impregnar el grafisme de la ciutat de Barcelona, més enllà de la seva obra. Però, malgrat la seva poca repercussió general, sí que s'ha consolidat una certa tradició crítica des de la filologia i les arts visuals, i han sorgit diversos estudis analítics i històrics que s'hi han centrat específicament.

Actualment la poesia visual s'ha imbricat més que mai amb tots els gèneres artístics, mitjans de comunicació i usos socials del llenguatge. Gairebé tots els textos quotidians actuals –cartes, missatges publicitaris, etc.– es preocupen de les formes, vehiculen paral·lelament un missatge de contingut i un missatge en la forma del text: els recursos de la poesia visual han estat perfectament assimilats per la publicitat i el disseny, i ja no suposen un violentament al lector, sinó que són llegits implícitament, sense generar cap sorpresa ni incomoditat.

Poesia visual, encara

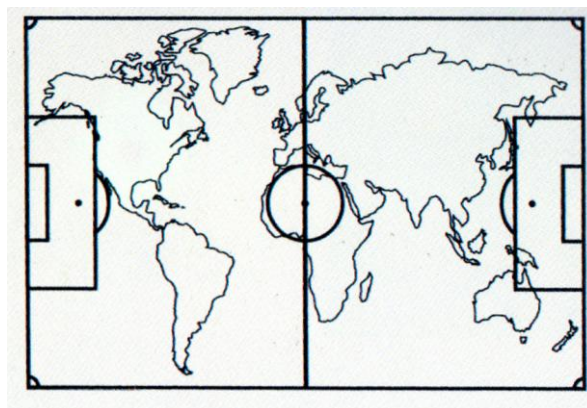
Malgrat tot, hi continua havent artistes com J. M. Calleja que conreen i investiguen aquesta forma poètica amb perseverància, incorporant-hi noves tècniques, nous materials i abordant-hi nous temes; mentre d'altres, com Fernando Millán, declaren haver deixat aquesta forma poètica des de fa anys. I hi ha també noves generacions d'artistes que continuen anomenant la seva obra *poesia visual*: Jordi Badiella (Terrassa, 1960), Abel Figueras (Madrid, 1975), Sergi Quiñonero (Barcelona, 1968), Ferran Fernández (Barcelona, 1956; tot i que no comença a publicar fins als anys noranta), Eduard Escoffet (Poblet, 1979).

Una sèrie d'antologies tracen ponts de diàleg entre les generacions dels anys cinquanta i les següents i busquen denominadors comuns entre els nous autors i tota la tradició anterior. Es pot destacar, per exemple, l'antologia *Poesia experimental-93*,

Barcelona: 1993, coordinada per J. M. Calleja; un altre projecte de més envergadura en aquest sentit fou l'exposició (i l'antologia derivada) de poesia visual de l'any 1999 al Centre d'Art Santa Mònica de Barcelona, coordinada per Xavier Canals i J. M. Calleja: *Poesia visual catalana*. La tria de Canals i Calleja arrencava amb els autors considerats els pares de la nova poesia visual catalana —Joan Brossa, Guillem Viladot i Josep Iglésias del Marquet—per part dels autors dels anys cinquanta i acabava amb autors debutants en aquell moment com els germans Badiella o Eduard Escoffet.



Eduard Escoffet, "Infància" (1995)

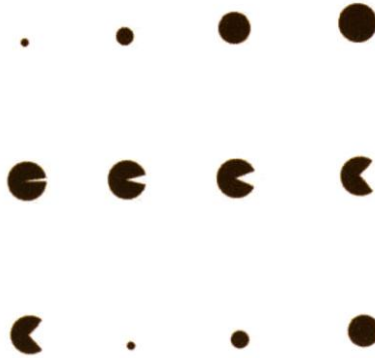


Abel Figueras, [sense títol] (1998)

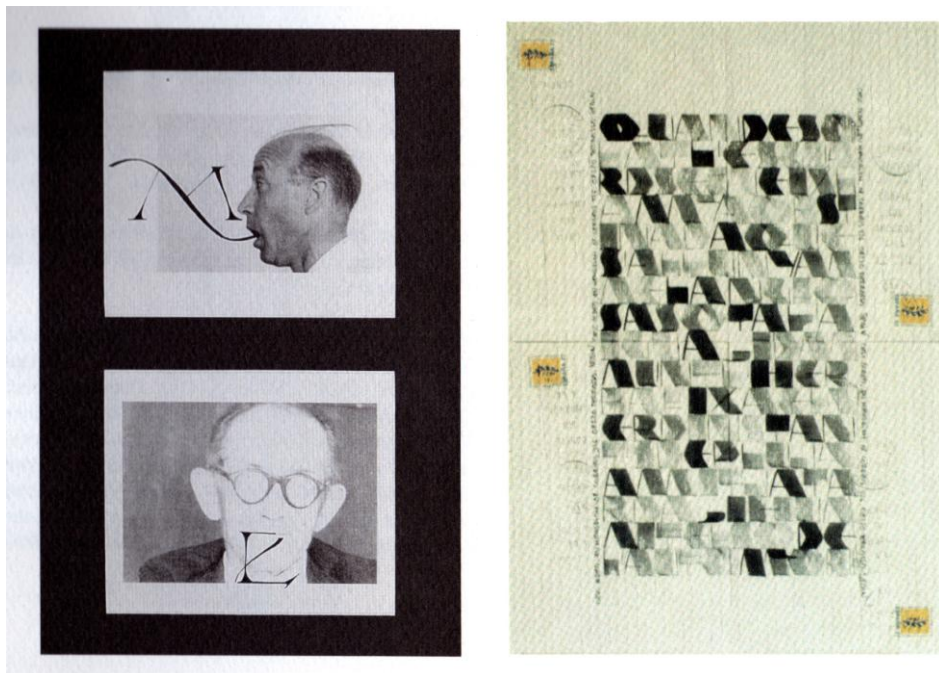
Una altra tria més recent, *VI(r)US* (Badalona: edicions fet a mà, 2005), escull obres inèdites, la majoria compostes el mateix any de publicació, de trenta-dos autors en actiu. J. M. Calleja (2005) destaca com a trets definidors de les obres la convivència de les noves tecnologies amb tècniques més tradicionals.

El llibre ordena els autors segons l'edat (des d'Albert Ràfols-Casamada (1923) fins a Miquel Martínez (1971), Daniel Montes (1976), o Eduard Escoffet (1979). Un recorregut cronològic per aquestes pàgines dona mostra que els canvis no són només procedurals, sinó també temàtics i formals. El material lingüístic en la composició va

perdent pes en cada pàgina, i els llenguatges i la comunicació com a temes també. És evident el caràcter reivindicatiu del títol: se'n destaca el caràcter viral (la facilitat de transmetre's per xarxa, d'encomanar-se) però també la seva vitalitat (tan posada en entredit últimament). Aquest fenomen es constata també en les recents antologies *Ombres & llunes*, Barcelona: Tabelaria Edicions, 2004; *Poesía visual catalana*, Santander: Universidad de Cantabria, 2010.



Miquel Martínez, "Antropofàgia" (2005)

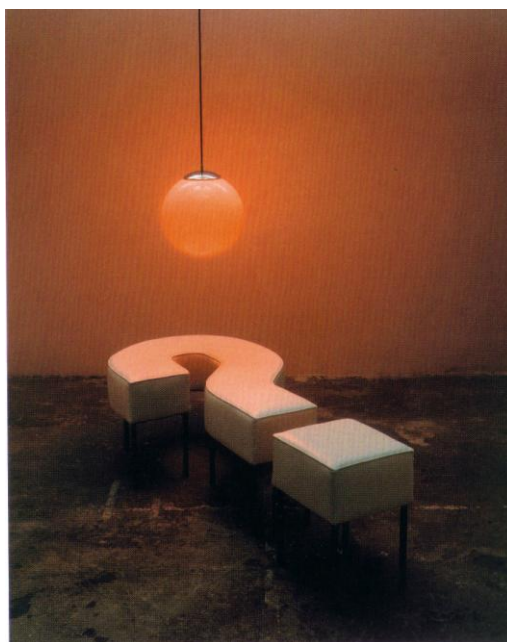


Jordi Badiella, [sense títol] i "Cuando desolada la imagen sigue" (1993)

Hom es pregunta si s'ha perdut el component literari de la poesia visual, si moltes d'aquestes produccions són encara intermedials o bé si el viratge és prou important

perquè calgui encunyar nous termes per definir-ne el seu caràcter. Les formes de difusió també s'han diversificat molt i, seguint la màxima de McLuhan: "el mitjà és el missatge", això també ha comportat canvis substancials en la naturalesa de les obres.

D'altres antologies com *La palabra imaginada* salven aquest dilema emparant-se sota el terme de *poesia experimental*. Aquesta denominació havia fet fortuna els anys cinquanta i seixanta per englobar tant la poesia fonètica, com els *happenings* i *performances* o la poesia objectual i va caure en desús a partir dels setanta precisament per la seva poca especificitat (la qual permet desdibuixar les seves fronteres també amb la publicitat, etc.). Sembla, en canvi, que aquesta inconcreció torna a resultar interessant avui dia per acollir obres de poetes i artistes plàstics on el material lingüístic és poc evident o anecdòtic però sí que tenen un component semàntic gairebé intuïble i difícil de justificar: potser es tracta de poemes (sí, poemes) que demanen ser explicats, que conviden a una narrativització per part de l'espectador-lector (aquesta maniobra a vegades es fa evident amb el títol). Així com la poesia visual concretista sovint jugava a evitar que la interpretació del llenguatge escrit passés en la seva descodificació pel llenguatge oral i volia centrar l'atenció de l'espectador només en el vessant gràfic del text, sembla que els poemes visuals d'avui facin el camí invers i ens obliguin a traçar ponts explícits, construïts també pel lector, entre imatge i llenguatge. Es confirma, per tant, que la intermedialitat en poesia visual no necessàriament ha de ser manifesta; i, al contrari, moltes obres multimèdies no es poden considerar poesia visual, ni intermedials. La definició continua oberta.



Jaume Plensa, "Poet's Chair" (2002)

1.3. LA POESIA VISUAL DES D'UNA PERSPECTIVA DIDÀCTICA: EXPERIÈNCIES PRECEDENTS

A continuació es fa un estat de la qüestió de les propostes didàctiques entorn de la poesia visual. La majoria van dirigides a Educació Primària però algunes també es poden extrapolar a Educació Infantil. Es tracta d'iniciatives molt diverses: des de petits llibres fins a projectes a llarg termini de grups de recerca en formats digitals, amb una labor continuada al llarg dels anys. En destaquem els enfocaments més innovadors o idiosincràtics.

Poció i Viu la poesia. Les investigacions més remarcables avui sobre la didàctica de la poesia i el seu potencial competencial són les del grup POCIÓ (www.pocio.cat), dirigit per Glòria Bordons, el qual des de fa molts anys treballa per fomentar la poesia a l'escola des de molts fronts: així, porten a terme estudis filològics i activitats per fomentar el gust per la lectura poètica i treballar-la amb més profunditat des de les aules. Una de les eines més importants de treball d'aquest grup és la pàgina web www.viulapoesia.com, una important font de recursos per a mestres i professors (i també per a famílies) per treballar la poesia. El web conté una selecció molt extensa de poemes (que classifiquen per temes i segons si són escrits, visuals i sonors) i propostes didàctiques que conviden a aprofundir en la lectura i interrelacionen els poemes amb altres obres.

Ahora s'ocupen de resseguir i analitzar experiències didàctiques portades a terme. Amb publicacions com *La poesia contemporània, Poesia i educació* (2009), el grup manté un debat permanent i una reivindicació del paper que ha de tenir la poesia en la formació d'infants i adolescents (des d'Educació Infantil fins a Secundària).

Lluny de tenir una idea estaticista del gènere poètic, Poció ha esdevingut també una talaia de les noves tendències poètiques i les seves interaccions amb els nous mitjans de comunicació, i un pont de comunicació entre artistes i educadors. N'és una mostra *Poesia contemporània, tecnologies i educació* (2010), que són les actes del seminari amb el mateix nom celebrat anteriorment en què hi van participar poetes i educadors de diverses tendències i àmbits educatius.

L'obra de Joan Brossa rep un tracte curós per part d'aquest grup, com a pioner i representant d'una poesia en constant evolució, experimental, que interpel·la el lector i l'involucra. Una mostra n'és el llibre Bordons, Glòria, *Aprendre amb Joan Brossa* (que

recull propostes didàctiques entorn de l'obra de Joan Brossa) i sobretot la seva pàgina web. Però el web www.viulapoesia.com presenta propostes didàctiques de poemes visuals de totes les èpoques i literatures: Christian Morgenstern, Ernst Jandl, Felipe Boso, Guillem Viladot, J. M. Calleja o Joan Puche, entre d'altres.

Aquest és un exemple de proposta didàctica entorn del poema de J. M. Calleja "Striptease":

Poema:



Bio:

Calleja, J. M. - Calleja, Josep Manuel
Mataró (Maresme), 11 de juny de 1952
<http://www.jmcalleja.com/>

Proposta didàctica:

1. Busca a l'enciclopèdia què és un poema visual i digues si el poema que tens al davant ho és i per què.
2. A què corresponen les paraules usades en el poema? Quines et resulten familiars?
3. Com relacionaries la disposició d'aquestes paraules amb el títol del poema?
4. Trobes aquest poema irònic o divertit? Justifica-ho.
5. Intenta fer ara tu un poema visual irònic sobre un objecte d'ús quotidià.

> BORDONS, Glòria (coord.), *Aprendre amb Joan Brossa*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 2003.

> BORDONS, Glòria (coord.), *La poesia contemporània*, Barcelona: Graó, 2009.

- > BORDONS, Glòria (coord.), *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*, Barcelona: Graó, 2009.
- > BORDONS, Glòria (ed.), *Poesia contemporània, tecnologies i educació*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010.
- > www.viulapoesia.com

Els miralls de Guillem Viladot .En la mateixa línia d'*Aprendre amb Joan Brossa*, Mercè Biosca i Maria-Pau Cornadó, a *Els miralls de Guillem Viladot* recullen tota una sèrie de propostes didàctiques per treballar l'obra poètica d'aquest autor. El llibre proposa activitats molt diverses: algunes tracten la poesia visual dins el camp estrictament literari i d'altres ajuden a llegir els poemes visuals des d'un nou enfocament intermedial més enriquidor. Així doncs, la poesia visual es tracta com una forma poètica no excepcional sinó suggerent i consolidada en un marc de la poesia més ampli.

- > BIOSCA, Mercè, CORNADÓ, Maria-Pau, *Els miralls de Guillem Viladot*, Barcelona: Columna, 2000.

Magteatre UIB. Antoni Artigues, de la Universitat de les Illes Balears, ofereix en el seu web un ampli recull de textos poètics i cançons per treballar a l'Educació Primària: els materials s'ordenen per temes, per autors i per cicles (inicial, mitjà i superior). El web també fa recomanacions sobre com treballar la poesia i propostes didàctiques. Pel que fa a la poesia visual, hi ha algunes activitats específiques, proposades de forma genèrica. Aquest n'és un exemple:

“Mostrar poemes visuals sense el títol i que ells l'hi posin. Cadascú mostra el seu poema, els altres diuen com l'entenen, i posteriorment el que l'ha fet el comenta.

* Fer un poema visual en què la imatge literària es crea de la combinació entre el poema visual i el títol.

* Fer un poema visual en què la imatge literària es crea de la combinació de dos objectes.

* Vists poemes que juguen amb l'alfabet, fes un poema amb el recurs de l'alfabet.

* Vists alguns poemes de Brossa que juguen amb la paraula poema (com el de la pistola), compon un poema visual o un poema objecte amb la paraula "poema"; posa-hi títol.

* Veure el tema o la metàfora d'un poema verbal i fer-ne un de visual amb el mateix tema.

* També es poden fer poemes visuals amb foto; per exemple, un cartell del Govern de fa uns anys deia “Protegim el medi ambient”, i darrera hi havia les dotze supergrues de Son Espases.

* Fer poemes objecte i poemes visuals i fer-ne una exposició al hall de l'edifici.”

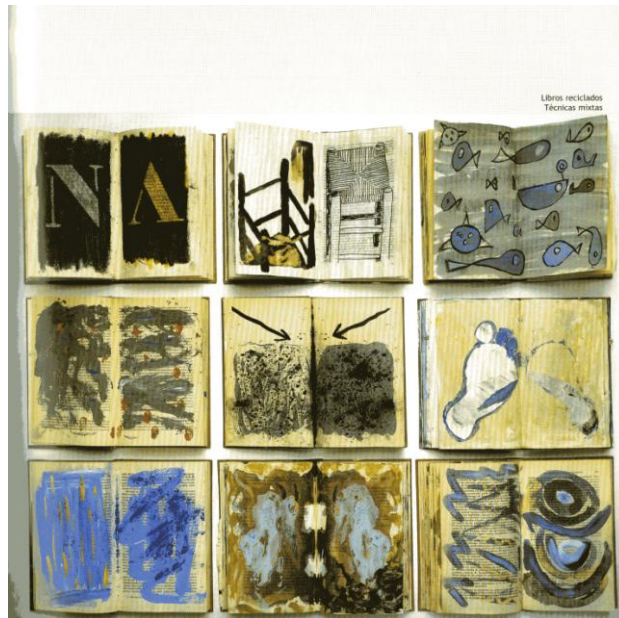
En més d'una ocasió, es posa èmfasi en què la poesia visual, "igual que amb els altres poemes, has d'utilitzar imatges poètiques: comparacions, antítesis, metàfores." Aquest web és, doncs, sobretot una font de textos i materials poètics.

> <http://www.mallorcaweb.com/>

Les propostes del SEDEC. Arran del seminari El Gust per la Lectura del curs 1990-91 dedicat a la poesia visual i dirigit a professors de Secundària, el SEDEC va editar uns materials per treballar-la als instituts. El manual se centra sobretot en les primeres avantguardes –futurisme, cubisme, dadaisme i surrealisme- i en l'obra de Brossa. De cada moviment se n'ofereix una aproximació sintètica i a continuació algunes propostes de reflexió teòrica, d'anàlisi de textos i de creació. També s'ofereixen poemes visuals de diversos autors, informació bibliogràfica i mostres de textos elaborats pels alumnes.

> DIVERSOS AUTORS, *La tradició de la poesia visual. El gust per la lectura 1990-1991*, Barcelona: Sedec, 1991.

Marta Balada, Soledat Sans, *Letras, experiències al Carrau Blau*. Una altre conjunt d'experiències creatives entorn de la poesia visual, entesa d'una forma molt àmplia i rica, són les que es van portar a terme al taller de plàstica Carrau Blau de Sant Just Desvern i que es recullen en una publicació, amb un magnífic disseny, en concordança amb els seus propòsits. Les experiències que es documenten tracten les lletres (la seva història, la tipografia), la lectura i els cartells com a oportunitats per proposar experiències estètiques participatives als infants: "Tratar el tema de las letras, de las palabras y de los textos es conectar invención y calidad estética en el ámbito de las formas gráficas. Es relacionar dibujo y escritura, con una infinidad de posibilidades expresivas." (Sans, Balada. 2006: 33). Les activitats que es recullen al llibre, les quals s'acompanyen també dels treballs dels nens i nenes, atenen tant la creació com la recepció estètica: així, per exemple, conviden els nens a reciclar llibres (fent llibres d'artista, llibres-objectes) i alhora els fan adonar de la bellesa de les lletres i dibuixos del seu entorn, en totes les seves manifestacions possibles (gargots, cartells, etc.). En aquestes experiències les propostes de tècniques i materials per treballar amb els nens són escollides amb cura i segons els propòsits: el vessant plàstic de les lletres es treballa amb rigor i riquesa i els resultats que es mostren són molt estimulants, una autèntica invitació.



> SANS, Soledat, BALADA, Marta, *Letras*, Barcelona: Carrau Blau, Rosa Sensat, Octaedro, 2006.

Propostes de l'Escola Operativa italiana (Parini). Aquest llibre recull els plantejaments de l'escola operativa italiana de Pino Parini *et al.* entorn de la creativitat i alhora exposa algunes experiències didàctiques portades a terme a l' Scuola Elementare Poderino d'Itàlia. Durant el curs 1998-99, trobem la proposta Progetto lettura, que treballa el llibre com a objecte artístic i el vessant gràfic de la paraula: "Il libro non sempre racconta una storia che necessita di un uso "tradizionale della parola", ma scaturisce dalla coesione di immagini e parole, dove le prime sono ricavate anche dalla casualità, le seconde diventano *parole visive*." (Parini, 2000: 77)

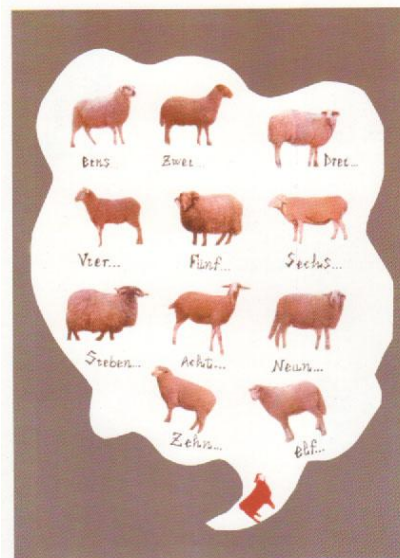
> PARINI, Pino *et al.*, *Dal reale all'immaginario, dall'immaginario al reale*, Milà: Fano, 2000.

MTU, de Ricard Huerta. Unes altres propostes que potser no es poden considerar de poesia visual en sentit estricte però que són una bona introducció o ampliació al treball didàctic d'aquesta forma poètica, són les de Ricard Huerta. Al seu article "La ciudad escrita, museo cotidiano" i al llibre *Museo tipográfico urbano*, aquest artista i especialista en didàctica de les arts proposa visitar la ciutat com una gran mostra de lletres, d'èpoques i gustos diferents i entendre-les també com estrats de la nostra història, així com ho són els edificis arquitectònics. Es tracta, doncs, d'entendre les lletres de la ciutat com a part important del nostre patrimoni i jugar, per tant, a descobrir-les en els llocs més insospitats, interpretar-les, contextualitzar-les; i també a fotografiar-les, compartir-les, manipular-les, etc.

> HUERTA, Ricard, "La ciudad escrita, museo cotidiano", *Aula de Innovación Educativa*, Barcelona, núm. 151, maig de 2006, p. 35-38.

> HUERTA, Ricard, *Museo tipográfico urbano*, València: Publicacions de la Universitat de València, 2008.

Poesia visual per a l'ensenyament-aprenentatge de segones llengües. Des de l'Escuela Oficial de Idiomas de Cáceres i el Museo de Cáceres es van editar els resultats d'una experiència didàctica que prenia la poesia visual com a pretext per l'ensenyament-aprenentatge de segones llengües. Els alumnes de diferents idiomes (italià, alemany, francès) havien llegit poemes visuals a classe i van participar en uns certàmens poeticovisuals organitzats al llarg de tres cursos. L'antologia recull les obres guanyadores d'aquestes tres edicions. Lamentablement, no hi ha cap descripció de com es va portar a terme aquesta proposta a les aules, però pels treballs dels alumnes sembla que es va explorar el potencial mnemotècnic d'aquesta forma poètica a l'hora de treballar el vocabulari, les similituds entre llengües i en general la confiança i l'autoestima dels alumnes convidant-los a jugar amb la seva nova llengua.



María José Royo, "Schlaflosigkeit"

> AUTORS DIVERSOS, *El horizonte es la única frontera*, Museo de Cáceres, Cáceres: Junta de Extremadura, 2003.

Juan Delgado Tapias "Una experiencia de creatividad verbo-iconica. Una experiencia creativa de interrelación de lenguajes". Aquest article, penjat al portal de l'Instituto Avanzado de la Creatividad, reflecteix una proposta didàctica portada a terme al llarg de més de deu anys amb mestres d'educació plàstica i visual d'Educació Primària i

Secundària. L'autor pren la poesia visual com a pretext per fomentar la creativitat, sobretot en els processos de recepció: "enseñar a ver y valorar la obra artística".

><http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte07/Seccion3/3.%20CP.%20Juan%20delgado.%20Ed.%20plastica-Movimientos%20Pictoricos.pdf>

Ramon Salvo i Elena Vicioso, *Teledebat Pedrolo*. Salvo, investigador de la poesia experimental, i Vicioso en el seu dossier de treball digital entorn de l'obra de Pedrolo i la seva novel·la *Joc Brut*, incorporen un apartat amb un parell de poemes visuals d'aquest autor per tal de donar una imatge més completa del seu univers literari:

> http://www.xtec.cat/recursos/curricul/llengua/ped_tre/

El Taller del Sol, manifestacions artístiques actuals. Roberto Dossantos recull, en forma d'actes, una experiència didàctica portada a terme durant el curs 2003-04 a l'escola Sagrat Cor de El Vendrell que es proposava donar a conèixer als alumnes les manifestacions artístiques actuals. L'activitat es va organitzar en dos blocs: en el primer s'oferien xerrades als nois i noies sobre diferents moviments i manifestacions artístiques i en el segon es debatien críticament els seus continguts.

> <http://boek861.com/dossantos.htm>

Míriam Turró, una seqüència didàctica entorn de l'obra de Joan Brossa. Míriam Turró descriu de forma detallada una experiència de creativitat poètica a partir dels poemes visuals de Brossa, planificada i portada a terme per ella mateixa. Es tracta de quatre tallers en què els nens primer creen lliurement i en segona instància creen nous poemes de forma més estructurada, i fan una autoavaluació de l'activitat. Aquesta professora fa també una anàlisi rigorosa de les competències que es poden treballar a partir dels poemes visuals.

> Turró Amorós, Míriam, "Una experiència didàctica a l'entorn d'un artista: Joan Brossa", dins // *Congrés Internacional de Didàctiques Específiques*, Girona 3-6 de febrer de 2010 [en premsa].

Joan Brossa en blog. El blog *Absents* recull una experiència de comentari de textos poètics visuals de Joan Brossa mitjançant el blog, una forma de donar un nou aire al tradicional comentari de text amb l'ajuda de les noves tecnologies.

> <http://blocs.xtec.cat/absents/>

Contes poeticovisuals. Finalment, cal remarcar que avui dia hi ha una gran diversitat de contes i àlbums dirigits als nens, que si bé no són exclusivament de poesia visual, n'incorporen molts dels seus recursos i jocs, o bé conviden a mirar les lletres com a formes i fixar-nos en el seu vessant estètic. Aquests en són només alguns dels moltíssims exemples:



> **RAND, Ann i Paul, *Chispas y cascabeles*, Granada: Bárbara Fiore Editora, 2006 (1a ed. 1957, Bèlgica).**

Aquest llibre explora la naturalesa de les paraules mitjançant explicacions i a través de jocs de disseny; una obra molt bonica i poètica.⁵⁸

> **OBIOLS ISUS, Joana, *El poblet de les lletres*, Andorra la Vella: Editorial Andorra, 2007.**

La història d'un poble on vivien enfadades les vocals per una banda i les consonants per l'altra; un dia hi arriba un nen que les convenç per unir-se i fer paraules.

> **JULIÀ, Alegria, *Contes verticals*, Barcelona: Bambú Editorial, 2008.**

En aquesta antologia, trobem contes en què les paraules inicials de cada paràgraf fan un conte vertical, en una mena d'acròstic.

> **KESELMAN, Gabriela, *El regal*, Barcelona: La Galera, 2006 (il·lustracions de Pep Montserrat).**

Conte en què els adjectius agafen la forma tipogràfica o composició adient al seu significat.

> **MILLÁN, José Antonio, *El petit llibre que encara no tenia nom*, Barcelona: Empúries, 2003.**

La història d'un llibre que no creix però que té esperit aventurer.

> **MARCHAMALO, Jesús, *La tienda de palabras*, Barcelona: Siruela, 2001.**

Novel·la que inclou acròstics, palíndroms, hipèrbats, etc.⁵⁹

> **MINNE, Nathalie, *Le petit voleur de mots*, París: Casterman, 2009.**

⁵⁸ Vegeu <http://barbara-fiore.com/index.php/libros-archivos/chispas-y-cascabeles/>.

⁵⁹ Alguns d'aquests llibres són propostes de l'exposició *De l'abc a l'sms*, dissenyada pel CLIJCAT en motiu del Saló i la Setmana del Llibre Infantil i Juvenil de 2009, i que s'ha mostrat en diferents biblioteques de Catalunya de 2009 a 2010.

2

**MARC TEÒRIC, CONCEPTUAL I
METODOLÒGIC PER AL
DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA
DIDÀCTICA**

2.1. TEORIES I METODOLOGIES EMERGENTS D'INVESTIGACIÓ EN DIDÀCTIQUES

Des de la dècada dels vuitanta del segle xx i fins avui, bona part de la investigació en didàctiques se centra en l'acció didàctica conjunta de mestres i alumnes, en relació a uns continguts; així doncs, es focalitza la recerca en el que s'esdevé efectivament a les aules i es busquen les metodologies que pautin la descripció i explicació d'allò observat. Aquestes noves línies investigadores s'inspiren en les metodologies científiques i epistemològiques i s'adeqüen a les teories de l'educació i a d'altres camps afins, com la psicologia, la pedagogia o la teoria de la comunicació, per tal d'adoptar punts de vista renovadors i atendre nous aspectes poc estudiats, que només es poden abordar partint de la recerca empírica. Aquesta refundació de les didàctiques ha estat iniciada en l'àmbit francòfon europeu, sobretot per teòrics de la didàctica de les matemàtiques; en el context català aquesta influència ha estat molt desigual i s'ha aplicat fonamentalment en els camps del saber de les matemàtiques; en el camp de la didàctica de la llengua i la literatura, en concret, cal remarcar les aportacions de Joaquim Dolz i del Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües, dirigit per Anna Camps. Des del 2006, el Grup de Recerca en Educació del Patrimoni i Arts Intermedials, dirigit per Roser Juanola, treballa per adaptar aquests models als seus focus d'investigació en el camp de les didàctiques artístiques. Aquests enfocaments comuns de la recerca didàctica en contextos diferents i en disciplines específiques consoliden el seu estatus científic, tot i que fan ineludibles adaptacions terminològiques i teòriques segons les necessitat i interessos de cada àmbit i investigació.

Per altra banda, Bronckart (2005: 5), en el marc de les teories vigotskianes, recorda que l'acció didàctica és una unitat d'anàlisi *de llenguatge* i remarca l'interès actual de la recerca per la intervenció pràctica i les qüestions de mediació, i més en concret, pel pes que tenen les intervencions del mestre en el desenvolupament personal i social dels individus.

Les teories i metodologies que s'exposen a continuació, i que són la base de la recerca empírica següent, comparteixen una sèrie de premisses que val la pena remarcar. La primera és que parteixen d'una concepció constructivista de l'educació; si bé aquesta teoria ha generat moltes escoles i ha adquirit molts matisos en l'ús i la difusió, Radford (2010) en remarca tres postulats definidors: (a) El coneixement no és rebut passivament pel subjecte, sinó construït per ell. (b) La funció de la cognició és

adaptativa i està al servei de l'organització de l'experiència del món, i no al descobriment d'una realitat ontològica. (c) El subjecte no només construeix el seu propi saber, sinó que el construeix de manera autònoma.

Una altra característica comuna és l'estudi dels objectes de saber: de la seva naturalesa i especificitat, dels processos de transposició que pateixen fora i en el si de la institució educativa, i com aquests objectes de saber es presenten als alumnes (mitjançant la creació d'un medi didàctic). Se centren, doncs, en la tríada didàctica *mestre-alumnes-objecte de saber* entesa com una relació sistèmica en la qual els tres components interactuen contínuament; i es deixen enrere les concepcions dels processos d'ensenyament basats en el binomi mestre-alumnes, en el qual les transferències de coneixement eren unívokes i unidireccionals mestre-alumnes.

Prenent les teories de Habermas (1987) com a punt de partida, es conceben els processos d'ensenyament-aprenentatge com a processos comunicatius de naturalesa dialògica; així doncs, les investigacions empíriques que se'n deriven se centren sobretot en els intercanvis mestre-alumnes (i alumnes-alumnes). Així mateix, s'explora la naturalesa d'aquests intercanvis dialògics. Vernant (2004: 88, citat per Sensevy, 2007: 7) distingeix entre intercanvis transaccionals intersubjectius i intermundans i recorda també que en general parlem per actuar sobre el món que construïm, en cooperació amb l'altre o per confrontació: "La transacción intersubjetiva es ese movimiento por el cual los interlocutores se reconocen mutuamente como co-emisores en sus dimensiones psicológica, social, ideológica, etc. La *transacción "intramundana"* es un cuestionamiento de la relación de los co-agentes con el problema que encuentran en una situación que comparten".

D'aquestes teories i metodologies emergents en sorgeixen nous conceptes que concreten i problematitzen l'acció didàctica i són també una eina per reflexionar-hi. Aquest marc teòric, ja molt ric i complex, és de gran ajuda en les noves recerques, si bé imposa l'exigència primera de destriar els enfocaments i conceptes que són pertinents pels propis focus d'interès, debatre'ls (redefinir-ne els límits) i acotar el propi dispositiu de recerca.

A continuació es fa una síntesi molt sumària de les idees principals i de les aportacions teòriques de la teoria de les situacions didàctiques (Brousseau), la teoria antropològica de la didàctica (Chevallard), la teoria de l'acció didàctica (Sensevy), la teoria de l'objectivació (Radford); les didàctiques comparades (Leutenegger, Juanola), les

metodologies clíniques (Rickenmann) i la investigació-acció (Lewin). Teories com les de Brousseau o Chevallard tenen la seva gènesi en la didàctica de les matemàtiques i viuen avui un període de debat en la seva traslació en el marc de les didàctiques de les arts i les humanitats. A aquests enfocaments s'hi afegeixen els paradigmes socioculturals (Radford), els quals comencen a discutir alguns postulats de base de les propostes anteriors.

2.1.1. LA TEORIA DE LES SITUACIONS DIDÀCTIQUES

A França, a principi dels anys setanta del segle XX, es proposa el projecte científic de descriure i inventariar els models de situacions utilitzades en l'ensenyament de les matemàtiques, per tal d'analitzar-los i modificar-los, si s'escau. D'aquí sorgeix la teoria de les situacions didàctiques de Guy Brousseau, la qual se centra en la creació de les condicions artificials que incentivin la construcció de coneixements matemàtics, ja que aquests, òbviament, ni es generen de forma esporàdica ni es poden transferir de forma directa i unívoca de mestra a alumne. Es tracta, doncs, d'una teoria de base constructivista piagetiana, per la qual l'alumne aprèn adaptant-se a un medi que el confronta a dificultats, contradiccions i desequilibris, així com ho fa la societat a gran escala. L'adaptació es fa evident en la generació de noves respostes als problemes plantejats (Brousseau, 1993).

Així doncs, se centra el focus d'estudis (empírics i teòrics) en la situació: Brousseau es preocupa dels problemes i les situacions per si mateixes, per la manera com ens informen sobre els coneixements i els sabers que mobilitzen. Aquest autor també s'interessa per les *situacions no didàctiques* (les situacions en què les matemàtiques serveixen fora del context didàctic, tant a un matemàtic com a un usuari) ja que són un referent: a partir d'aquí estudia la creació de situacions que incentivin l'alumne a activar els seus coneixements tal com ho fan aquestes situacions no didàctiques: com generar el que ell anomena *situacions adidàctiques*.

D'aquí en sorgeix el concepte cabdal de *medi didàctic*, i es contextualitza el coneixement mitjançant la terna professor-estudiant i medi didàctic i el conjunt d'interrelacions que es creen entre ells. La mesogènesi (la construcció d'aquest medi), la topogènesi (les postures d'aprenentatge que despleguen els agents) i la cronogènesi (la gestió del temps didàctic) són conceptes complementaris que han d'ajudar en l'anàlisi de les situacions didàctiques.

Cal remarcar que la voluntat de fons d'aquesta teoria és promoure situacions que potenciïn una interrelació adequada de l'alumne amb el docent i el saber, que l'ajudin a construir coneixements de forma autònoma, amb dinàmiques similars a les de les situacions didàctiques.

Si bé Brousseau elabora la teoria de les situacions didàctiques centrant-se en la didàctica de les matemàtiques, moltes de les seves aportacions s'han extrapolat a les recerques en altres didàctiques específiques (i a les didàctiques en general).

Radford (2010) acusa una concepció galileica de les matemàtiques com a base d'aquestes recerques, i considera, en canvi, que s'han de fomentar aproximacions epistemològiques crítiques; també considera problemàtica la concepció de l'estudiant com un subjecte epistèmic, un model ideal del qual se n'espera que es comporti de forma racional, fet que porta a un camí tancat (Radford, 2008: 6). Malgrat tot, considerem que les aportacions conceptuals sorgides en el si d'aquesta teoria són d'un valor inqüestionable per a la recerca descriptiva en didàctiques, tant per a recerques que adopten enfocaments més positivistes com per altres plantejaments més crítics.

2.1.2. LA TEORIA ANTROPOLÒGICA DE LA DIDÀCTICA

A partir de les teories sobre la transposició didàctica iniciades els anys setanta i que s'analitzen en l'apartat següent, les quals van obrir un debat encara candent avui sobre la naturalesa dels objectes del saber que s'ensenyen a l'escola i els seus processos de transformació respecte de l'objecte de saber de referència, Chevallard desenvolupa a principi dels noranta una aproximació antropològica als sabers. Segons aquest autor, les didàctiques de les disciplines científiques estudien els processos amb voluntat d'ensenyar, i aquest objectiu comú s'ha de replantejar des de l'antropologia. La voluntat de l'autor és situar l'activitat matemàtica i el seu estudi en el conjunt d'activitats humanes i d'institucions socials. A partir d'aquí, se centra a descriure les dinàmiques de coneixement en matemàtiques a partir del que anomena *praxeologies* – unes determinades pràctiques associades a unes tècniques, justificades per una tecnologia i abordables des d'una teoria.

Chevallard (1999) considera que els problemes específics de les didàctiques no es poden analitzar sense tenir en compte una dimensió ecològica que inclou les decisions didàctiques implícites i explícites que es prenen a nivells més generals.

“Por contraste, la *problemática ecológica*, que es uno de los principales motores de la TAD, conduce a examinar cuestiones que pueden situarse en un punto cualquiera del eje genericidad-especificidad, porque los problemas *específicos* del estudio de una organización matemática local particular permanecen en general mal planteados mientras no se analicen las “elecciones” didácticas, conscientes o no, hechas a niveles organizativos de *menor especificidad*. En consecuencia, el enfoque antropológico contempla aspectos de la organización del estudio generalmente vistos como relevantes de elecciones “pedagógicas”, es decir “políticas”, exteriores al campo de cuestionamiento de la didáctica de las matemáticas.” (Chevallard, 2009)

Entroncant amb les reflexions precedents sobre la transposició didàctica, la teoria antropològica de la didàctica ha estat un dels primers enfocaments que s’ha preocupat per investigar les activitats d’ensenyament-aprenentatge contextualitzades en el procés que va des de la generació de sabers matemàtics fins a la seva aplicació a l’escola com a sabers ensenyats.

2.1.3. LA TEORIA DE L’ACCIÓ DIDÀCTICA

Com assenyalava Sensevy (2007), l’objectiu cabdal de la teoria de l’acció didàctica és plantejar una terminologia que permeti descriure de forma sistèmica els processos d’ensenyament-aprenentatge en les recerques empíriques. La teoria es nodreix de diferents conceptes provinents sobretot de la didàctica de les matemàtiques i en forneix de nous: així, es debaten i sistematitzen conceptes com *medi didàctic*, *contracte didàctic* i els conceptes de caracterització del joc: *mesogènesi*, *topogènesi* i *cronogènesi*; i *definició*, *regulació*, *devolució* i *institucionalització*, els quals recontextualitza en un marc general de les didàctiques; també proposa, entre d’altres conceptes, els *jocs adidàctics* (els quals, en situacions adidàctiques, conserven el caràcter didàctic i fan que l’alumne generi estratègies guanyadores *motu proprio*; per tant, són jocs que no permeten moure fitxa a base de desxifrar les intencions i els indicis que dona el professor sinó que les retroaccions del medi rebutgen les estratègies inoperants i validen les correctes.

Sensevy basteix tota una metàfora molt suggerent de l'activitat didàctica com a *joc*, la qual li permet ressaltar-ne els seus aspectes afectius, efectius i pragmàtics i n'assenyala dues fases correlatives: la construcció del joc (la planificació de la situació d'aprenentatge) i el fer jugar el joc (la posada en escena de l'acció didàctica); curiosament, deixa en un segon terme l'etapa d'avaluació i autoavaluació; la seva teoria es preocupa també pels determinants del joc didàctic.

Bronckart (2005: 6-7) també fa una caracterització metafòrica molt suggerent de l'acció didàctica com una "combinaison impulsion-résultat":

"En nous inspirant de Salanskis (2000: 26-32), nous admettrons d'abord que notre objet a trait à un sous-ensemble de phénomènes qui se caractérisent par le fait qu'ils associent étroitement un processus dynamique (une impulsion) et un résultat (qui est la trace de cette impulsion)".

A aquesta metàfora li imposa algunes delimitacions que acoten l'objecte d'estudi: la combinació impuls-resultat constitueix una autèntica *unitat* (un pol no existeix sense l'altre) de caràcter discret (l'objecte, per tant, es constitueix de segments identificables dins el flux continu de la dinàmica material); i l'existència d'una unitat discreta implica també l'existència d'un emplaçament localitzable, a partir de la qual s'inicia la impulsió resultativa. Bronckart centra la seva atenció a les unitats impulsió-resultat iniciades per l'individu, és a dir, focalitza en els gestos del professor i en les seves interaccions comunicatives.

La teoria de l'acció didàctica defensa l'interès científic de l'anàlisi empírica de com es juga efectivament el joc didàctic, l'estudi de situacions didàctiques reals, de l'acció. Aquesta tesi se suma a aquests propòsits analitzant el joc didàctic d'una seqüència didàctica, centrant-se sobretot en els gestos del professor i els seus intercanvis dialògics, en l'objecte de discurs elaborat per l'ensenyant conjuntament amb els alumnes.

2.1.4. ELS PARADIGMES CRÍTICS I LA TEORIA DE L'OBJECTIVACIÓ

Aquestes teories, en les seves concrecions dins les disciplines i els equips de recerca, estan derivant cap a nous paradigmes que tenen molt en compte els factors socioculturals com a condicionants de l'objecte i el seu modelatge per part de

professors i alumnes. També posen més atenció a l'heterogeneïtat de l'alumnat i els professors, i s'aborden com a subjectes concrets. Segons Radford (2010), aquests nous paradigmes socioculturals tenen aquests postulats comuns: el saber és generat pels individus en el transcurs de les pràctiques socials constituïdes històricament i cultural; i, a diferència de Brousseau, considera que la producció de saber no correspon a la necessitat d'adaptació sinó que s'emmarca en formes culturals de pensament imbricades en una realitat material i simbòlica, la qual proporciona les bases per interpretar i transformar el món de les persones i els conceptes que conceben entorn del món.

Es considera, doncs, que els fenòmens d'aula són dinàmics o emergents i s'opta per mètodes interpretatius etnogràfics, que no caiguin en el parany d'analitzar la tríada didàctica (professor-alumnes-objectes de saber) de forma aïllada respecte de la seva societat i cultura. Radford (2010) explicita aquest enfocament en contraposició al constructivisme:

“El aula no es pues vista como espacio auto-suficiente, cerrado en sí mismo, como lo hace el constructivismo. El saber que circula en el aula no es un saber construido *ex nihilo* sino es un saber histórico.

A esta concepción burguesa-liberal del sujeto constructivista, las aproximaciones socioculturales oponen un sujeto contextual, cultural, concreto cuya formulación de proyectos y de significados no pueden hacerse si no dentro del espectro de posibilidades que la cultura pone a su disposición, a través de instituciones y sus inevitables redes de distribución de poder y saber.”

Així doncs, els processos cognitius són vistos des d'aquests paradigmes com una forma cultural i històricament constituïda de reflexió i acció, incrustada en pràctiques socials i mediatitzades pel llenguatge, la interacció social, els signes i els artefactes (Radford, 2010).

Radford empara la seva teoria de l'objectivació, centrada en la didàctica de les matemàtiques, en aquests paradigmes socioculturals i en destaca com a principi fonamental que les didàctiques disciplinàries, i les didàctiques de les matemàtiques en concret, s'han d'ocupar tant del saber com del ser. L'aula esdevé, sota aquesta perspectiva, l'espai de creació de formes culturals de pensament i de ser. I per abordar aquestes formes culturals, la teoria de Radford proposa dos conceptes

interrelacionats: l'objectivació i la subjectivació. El primer es refereix als processos a través dels quals l'alumne assoleix una comprensió crítica dels objectes matemàtics i la seva lògica cultural. El segon comprèn els processos intersubjectius que permeten que l'alumne es posi en situació mitjançant les configuracions de les pràctiques socials en què participa com a membre d'una comunitat. Les investigacions sota aquesta perspectiva es preocupen per explicar els processos que fa l'alumne per objectivar el saber i posicionar-se com a individu crític, responsable i obert.

La teoria de l'objectivació s'inspira, doncs, en la psicologia vigotskiana i en la fenomenologia de Husserl i en la fenomenologia francesa. Cal destacar-ne la seva dimensió ètica, la qual es basa en treballs de Bakhtin i en els corrents francesos sobre l'alteritat de Paul Ricoeur i Emmanuel Lévinas.

2.1.5. LES DIDÀCTIQUES COMPARADES

La renovació de les didàctiques específiques en les últimes dècades ha generat espais d'intercanvi que han permès anar consolidant la metodologia comparatista. Entre d'altres qüestions, aquesta metodologia de recerca ha de servir per definir les idiosincràsies de les didàctiques específiques i al mateix temps detectar-ne els denominadors comuns, en un joc de similituds i diferències, particularitats i generalitats. Però no només això: com assenyalen Leutenegger i Juanola (2010), les didàctiques comparades han de servir per escapar de l'etnocentrisme, aconseguir una distància reflexiva respecte de la pròpia disciplina i un enfocament més plural.

La metodologia comparada pot ser útil per a l'estudi d'aspectes molt diversos en didàctiques i educació. Leutenegger (2010) remarca que els primers estudis comparatistes s'han centrat en els següents aspectes:

- La comparació entre institucions, entesa en un sentit molt ampli: no es limita només a l'escola i la família sinó que es preocupa també pels centres d'esport, els tallers d'art, etc. Això permet fer emergir aspectes com la naturalesa dels objectes culturals que s'exploren o el caràcter de les institucions.
- Les transicions o "les "lieux de passage": el canvi d'una matèria a una altra o d'un espai a l'altre permet comprendre com els subjectes entren i surten dels "universos de formació".

- La comparació de pràctiques d'una mateixa àrea però amb objectes d'estudi diferent.
- La comparació del procés d'ensenyament-aprenentatge d'un mateix objecte d'estudi però dirigit a públics diversos.
- La comparació del procés d'ensenyament-aprenentatge d'un mateix objecte o d'un objecte comú de dues disciplines.
- Les comparacions interinstitucionals; per exemple, com s'ensenyava un mateix objecte en països diferents.

Cal, no obstant, assegurar que els termes de la comparació són pertinents i compatibles respecte del focus d'estudi. Schneuwly, Dolz i Ronveaux (2005) remarquen també els requisits procedurals per una comparació efectiva (i defensen la sinopsi com a instrument regulador): "La comparaison n'est pas possible sans un contrôle des situations de recueil des données, sans fixer préalablement les termes de la comparaison et sans l'application rigoureuse d'indicateurs et de critères pour l'élaboration des synopses."

Juanola (2010) remarca les següents aportacions de les didàctiques comparades a la didàctica i l'educació:

- "Permet reflexionar sobre els gestos del professor per la millora en les dimensions cronogenètiques, topogenètiques i mesogenètiques.
- Genera inter-, intra- i pluridisciplinarietat.
- Reflexiona sobre les tensions entre les dimensions diacrònica i sincrònica.
- Busca generalitats i especificitats entre les múltiples variables que componen l'acció didàctica conjunta en cada disciplina.
- Confronta els quadres teòrics i els sistemes conceptuals resultants de les generalitats i especificitats de cadascuna de les diferents perspectives que unifiquen l'acció conjunta.
- Afavoreix l'estudi dels diferents dominis de la realitat didàctica.
- Promou la confrontació creuada per sobre la mirada unilateral."

En la nostra recerca, ens servim de les metodologies comparades des d'un enfocament diacrònic, comparant dues seqüències didàctiques sobre un mateix tema, planificades i portades a terme per una mateixa mestra, fet que permet fer emergir aspectes interessants de l'evolució dinàmica dels continguts. També ens servim d'una mirada comparativa tangencial a l'hora de plantejar-nos com s'aborda la transposició didàctica

d'un objecte didàctic intermedial (en aquest cas, la poesia visual) des del punt de vista de les disciplines implicades: la didàctica de la llengua i la literatura i les arts visuals.

2.1.6. LES METODOLOGIES CLÍNIQUES

Aquesta metodologia d'investigació nascuda a principi dels anys 1980 engloba i destria aportacions de les teories precedents amb una finalitat pràctica: analitzar l'activitat docent, allò que s'esdevé a les aules, l'enginyositat didàctica. Rickenmann (2011) la defineix com una "observación conceptualmente instrumentada de prácticas escolares reales"; aquesta metodologia genera en el seu si mètodes concrets i específics per portar a terme investigacions empíriques de les didàctiques escolars.

Rickenmann situa els seus orígens en les propostes de Chevallard, el qual ja en la dècada dels vuitanta constata la necessitat de disposar d'eines d'investigació-acció per a les didàctiques de les disciplines i en destaca aquestes característiques fonamentals:

1. Se centra en l'*observació, descripció i comprensió* de situacions didàctiques tal i com s'esdevenen a l'escola, per tal de descriure'n i comprendre'n les seves lògiques endògenes (Friedberg, 1997). S'assenyala la necessitat d'un qüestionament apriorístic i epistemològic dels sabers, les pràctiques i els usos en joc: "No se trata pues de una lectura de la "praxis" desnuda e inmediata, sino de una mirada epistemológica que modeliza discursivamente las prácticas relativas a un saber." (Rickenmann, 2011)

2. La "mirada observadora" s'abeu de models teòrics que ajuden a discriminar i sistematitzar les dades recollides: "Se trata así de un vaivén dialéctico entre los procesos de teorización, los procesos de ajuste metodológico y la evolución misma, histórico-culturalmente dinámica, de las realidades escolares estudiadas. En este sentido, los observables no son pertinentes sino en función de las preguntas de investigación que apuntan a su vez a la teoría que sirve de marco a partir del cual éstas se formulan." (Rickenmann, 2011)

Es tracta, doncs, de facilitar una observació instrumentada per un model teòric d'una unitat d'anàlisi (l'activitat didàctica conjunta professor-alumne, en relació a uns sabers). De fet, la voluntat d'extrapolar els processos del diagnòstic clínic en el context educatiu ve de lluny. En la tradició de la pedagogia catalana, Alexandre Galí (1886-1969), assenyalava el segle passat que *el mestre ha de tenir l'ull clínic per preveure tot tipus*

de situacions (citat a Juanola, 2010). Els mètodes concrets que es desenvolupen en aquest marc són:

1. L'enregistrament d'imatge i so i la transcripció, mitjançant els mètodes de la sinopsi (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2005) o la transcripció:

> Anàlisi primera: descripció de l'estructura general de l'activitat: fases i tasques d'ensenyament-aprenentatge.

> Anàlisi segona: identificació i codificació dels fenòmens didàctics, a partir dels observables escrits (interaccions verbals, postures i gestos, accions sobre el medi).

> Anàlisi tercera: articulació d'aquests fenòmens en una descripció dels processos didàctics (meso-, topo- i cronogenètics) i descripció de l'evolució durant l'activitat. (Rickenmann, 2006)

2. L'anàlisi *a priori*, constituïda per quatre fases:

(a) Anàlisi prèvia de les condicions d'ensenyament d'un determinat objecte de saber.

(b) Producció d'una enginyeria (situació didàctica) amb una anàlisi *a priori* de la situació que detecti les variables d'estudi, sobretot el comportament epistèmic dels subjectes observats.

(c) L'experimentació en situació natural manipulada.

(d) La validació interna basada en una anàlisi *a posteriori* de les dades obtingudes.

(Rickenmann, 2011)

3. Les entrevistes (en què es convida els actors a explicitar allò implícit, a "construir un anàlisis de tipus fenomenològic "(la realidad tal como aparece al actor), invitando al entrevistado a verbalizar, comentándolo a través del diálogo con el entrevistador, el relato de una situación concreta efectivamente vivida" (Rickenmann, 2011).

4. Les autoconfrontacions: sessions d'intercanvi que consisteixen en què el professor filmat vegi els enregistraments conjuntament amb l'investigador (autoconfrontació) o amb un altre company amb la mateixa experiència (autoconfrontació creuada); l'actor fa una lectura comentada i dialogada de la seva intervenció i objectiva alguns elements implícits relatius a la planificació, a la gestió del grup, etc.

Cal remarcar el caràcter descriptiu d'aquesta metodologia; no es tracta en cap cas de valorar si el que s'observa constitueix una bona o mala pràctica sinó de comprendre la lògica interna de les decisions del professor en el seu context i les conseqüències derivades en la construcció dels aprenentatges (Rickenmann, 2011).

El dispositiu d'aquesta recerca es basa fonamentalment en aquests plantejaments i en aquests objectius de fons, si bé s'adequa als objectius de cada investigació i a les seves necessitats tècniques.

2.1.7. LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ

Tots els enfocaments teòrics i metodològics exposats fins ara no es poden desvincular del tot de la investigació-acció. La seva primera formulació s'atribueix al psicòleg social Kurt Lewin entorn dels anys quaranta del segle xx; en els anys setanta es reformula sota la influència de les teories crítiques de Freire i passa a rebre el nom d'investigació o recerca-acció participativa (Fals Borda, 1979). L'objecte de la investigació-acció és la transformació de la pràctica educativa i social, i una major comprensió de la seva naturalesa i dinàmica. Una de les seves característiques definidores és l'articulació continuada de la investigació, l'acció i la formació al llarg de tot el procés. Kemmis (1986: 197, citat per Bartolomé, 1997: 11) concep aquesta dinàmica investigadora com un cicle que comença en la planificació i passa per l'acció, l'observació i la reflexió, per tornar a desembocar en la planificació reconstruïda. Una altra característica cabdal de la recerca-acció és el protagonisme dels educadors-investigadors, és a dir, el pràctic ha de ser també un agent investigador actiu.

Com que es tracta d'una pràctica d'acció transformadora, queda oberta a l'aplicació multimetòdica o a un abordatge triangular, fet que permet a aquestes recerques superposar-se a les seves debilitats i compensar-les amb les fortaleces que proporcionen altres pràctiques. La recerca-acció participativa ha viscut al llarg dels anys concrecions diverses: l'enfocament més proper a la teoria crítica qüestiona les jerarquies que ha establert Chevallard (1991) entre el saber savi i el saber a ensenyar, un plantejament que també mou la nostra recerca.

Aquest és un mètode d'investigació i aprenentatge col·lectiu que combina els processos de conèixer i actuar, la teoria amb la pràctica, l'aportació individual i grupal, els aspectes socials amb els educatius, és a dir, se centra en els tres components d'*investigació*, *acció* i *participació*, els quals cal entendre de la manera següent:

- a) La investigació s'ha de considerar un procés reflexiu, sistemàtic, controlat i crític que té per objecte estudiar algun procés de la realitat amb finalitats pràctiques.
- b) L'acció cal considerar-la com una intervenció i és per ella mateixa una font de coneixement i la finalitat última de la investigació.

c) La participació implica l'actitud activa dels subjectes en la recerca per tal de provocar la transformació.

Dintre els diferents enfocaments de la recerca-acció, el model de Whitehead (1991, citat a Latorre, 2004: 38) és el que permet una millor reflexió sobre el procés de transposició didàctica, perquè ens permet valorar els obstacles epistemològics al llarg de les seves cinc fases:

La primera fase és la detecció del problema: consisteix a analitzar un plantejament didàctic avaluant la correcta execució d'una transposició didàctica.

La segona fase és la investigació-acció participativa: consisteix a planificar una proposta de millora de tots els aspectes del procés transpositiu que hagin tingut una valoració negativa en la primera fase.

La tercera fase consisteix a posar en pràctica la solució imaginada.

En la quarta fase s'avaluen els resultats de les accions preses per reconduir la transposició didàctica.

La cinquena i última fase tracta de modificar la pràctica si els resultats no són els esperats, començant de nou el cicle d'investigació.

Com ja hem plantejat, el caràcter marcadament experimental de la recerca-acció transforma el docent en un investigador que adopta una forma de processar reflexiva i crítica que li permet rectificar, quan els resultats no són els esperats. En el cas de l'enfocament crític, aquesta indagació promou l'autoreflexió, i es proposa, en últim terme, la metacognició. Per tots aquests motius, un dels instruments bàsics de recollida de dades d'aquest tipus d'investigació és el diari del professor, ja que promou aquests espais de reflexió.

La nostra recerca ha adoptat d'entrada alguns aspectes de la recerca-acció: la investigadora s'ha servit d'un diari de camp per descriure el que observa recollint dades que tal vegada s'escapen a la càmera, per reflexionar-hi i comprendre-les. Per altra banda, l'objectiu de fons de la investigació és contribuir a la transformació de l'acció didàctica i fer-hi aportacions útils en la mesura de les seves possibilitats. En el llarg del procés de recerca, s'han consolidat aliances amb la mestra que porta a terme la seqüència didàctica observada; així, en els projectes posteriors derivats d'aquesta recerca, tant la investigadora com la investigada es qüestionen l'acció, elaboren propostes d'intervenció, les porten a la pràctica i les observen conjuntament.

2.1.8. ALGUNES REFLEXIONS ENTORN D'AQUESTES TEORIES I METODOLOGIES

Les aportacions i conceptes de les teories de les situacions, de l'antropologia de la didàctica i de l'acció didàctica, així com les metodologies comparatistes i clíniques i de la recerca-acció, són cabdals en les recerques actuals per fer un pas endavant respecte de les concepcions prescriptives de les didàctiques que no tenen prou en compte les aportacions del docent en el procés, i per aprofundir en l'acció didàctica, en el que s'esdevé en les aules. Aquest viratge en la recerca situa la investigadora en el topos d'antropòleg i la instiga, en primera instància, a descriure allò que veu i a reflexionar sobre com ha de recollir i articular les dades per tal que tinguin valor científic. Les noves teories i metodologies són claus en aquest sentit pels següents motius:

- Ajuden a observar l'acció didàctica d'una forma instrumentada, amb conceptes densos i reflexius, que són concentrats conceptuals d'investigacions precedents.
- Vertebren un eix comú de recerca en didàctiques (el qual s'imbrica alhora amb les altres ciències), en què nomenar implica alhora referenciar (citar) i posicionar-se en relació a estudis anteriors.
- Ajuden a aconseguir una mirada de profunditat que suscita l'anàlisi i la reflexió del que s'esdevé en les aules amb tota la seva complexitat.

Així com es va fent palès que cal consolidar unes metodologies d'investigació comunes a totes les didàctiques, que facilitin el contrast i la posada en comú de les diferents recerques, també es fa evident que aquestes metodologies han de ser prou flexibles per ajustar-se als diversos focus investigadors que interessa estudiar. Si efectivament l'objectiu actual en didàctiques és recollir dades empíriques de com es desenvolupen les activitats a l'aula, inventariar els gestos del professor i altres processos educatius, no podem aferrar-nos a metodologies rígides que ens obliguin a tòrcer el que veiem per tal que es pugui encabir en el mètode investigador. Aquest és un factor de risc important a l'hora de servir-se de les teories en didàctiques de les matemàtiques per investigar en didàctiques de les humanitats. Les anàlisis *a priori*, per exemple, són difícils de portar a terme en activitats creatives i artístiques i cal plantejar-se també quina és la raó de ser d'aquestes variables apriorístiques, quins beneficis aporten a la investigació. En el nostre paradigma acceptem cada acció didàctica conjunta com un esdeveniment únic, condicionat per un gran nombre de

variables previsible i d'altres incontrolables. Aquesta variabilitat no finita no ha d'anar en detriment del rigor de la investigació en didàctiques. És a partir de l'anàlisi d'aquestes accions didàctiques esdevingudes efectivament i la seva comparació que podem extreure'n denominadors comuns, categories extrapolables i generalitzables a d'altres contextos, i donar-los una utilitat.

És, alhora, en la creació de dispositius efectius per a les recerques descriptives concretes que podem anar aportant eines d'investigació en didàctiques: els mètodes que tenim avui, per tal de consolidar-se i ampliar-se, s'han d'anar modelant amb la pràctica, han de tenir un caràcter obert i adaptable (Rickenmann, 2011).

Sovint, quan es parla de les teories de les situacions o de l'acció didàctica, així com de les metodologies clíniques, se'n remarca el seu propòsit "descriptiu i explicatiu".

Rickenmann (2006) proposa tres etapes per la metodologia clínica (a partir de l'enregistrament i transcripció d'una determinada sessió):

1a etapa – Descriure l'estructura general de la lliçó, amb cadascuna de les fases i tasques d'aprenentatge.

2a etapa – Identificar i codificar els fenòmens didàctics, a partir dels observables transcrits: interaccions verbals, postures i gestos, accions sobre el medi.

3a etapa – Articular aquests fenòmens en una descripció dels processos didàctics (meso-, topo- i cronogenètics), i descriure'n l'evolució al llarg de l'activitat.

(Rickenmann, 2006: 7)

Considerem necessari posar de relleu que aquests processos tenen un caràcter ineludiblement subjectiu, encara que siguin fets amb tot el rigor científic. Ja en l'enregistrament subjectivem l'objecte d'estudi escollint i excloent uns plànols (uns alumnes, uns posicionaments) i no uns altres. Basar-se en exclusivament en els intercanvis comunicatius és, de fet, una decisió qüestionable, per tal com tots els alumnes que no intervenen o no participen activament en les propostes de la mestra són també subjectes de l'acció didàctica: els seus silencis afecten i expliquen la dinàmica conjunta de la mateixa manera que els diàlegs i intercanvis que hem decidit d'analitzar. I finalment, les codificacions i explicacions de les accions mitjançant conceptes com *mesogènesi* demanen definitivament una interpretació (més que una explicació) de les observacions, en què les preconcepcions de la investigadora són condicionants.

Lluny de considerar que aquest fet invalidi l'interès de les recerques de camp, trobem important reservar un espai en el procés perquè la investigadora justifiqui les seves tries i interpretacions, doni fonament i pes científic a la seva subjectivitat. Cal una etapa reflexiva i crítica respecte del que s'ha observat. Es per això que ens acollim a un paradigma investigador descriptiu i explicatiu, però també reflexiu i crític.

Els paradigmes socioculturals justificarien aquestes aportacions analítiques i crítiques de l'investigador, ja que si s'accepta que les estratègies dels alumnes i professor estan fortament condicionades per factors socials i culturals, sembla que hagin d'acceptar també que l'investigador reconstrueixi les seves observacions amb els seus arguments culturals i que basteixi, en la mesura del possible, la seva pròpia teoria o constructe interpretatiu: així, més que oferir a la comunitat una sèrie de dades empíriques, el que interessa és la seva articulació, la interpretació que en fa.

Sembla també que aquests paradigmes són indicats per estudiar amb deteniment alguns dels dilemes que aborda la didàctica de la llengua i la literatura els últims anys, tant des de la comunitat investigadora com per part dels mestres.

El fet que l'accés a la informació hagi esdevingut molt més assequible i ràpid, i alhora complex i plural, ha posat totes les mirades en la didàctica de la llengua i se l'ha erigit com a responsable i medidora per tal que els alumnes siguin capaços d'abordar tot aquest allau d'estímuls i convertir-los en coneixement. Les *literacitats* són el concepte que sembla erigir-se com a capdavanter de la voluntat d'aquesta disciplina per tal d'assolir els següents objectius:

- Plantejar un enfocament competencial, tant en l'ensenyament de la llengua (per comunicar-se, actuar en societat, i gestionar informació) com en literatura (per reflexionar sobre els grans temes de l'ésser humà i potenciar el coneixement i expressió de l'individu).
- Posar èmfasi en els enfocaments socials i crítics de l'ensenyament: posicionar l'alumne com a ciutadà responsable que escull, opina i és crític.
- Reforçar les actituds positives cap al llenguatge escrit en els processos d'ensenyament-aprenentatge: així la criticitat es pot treballar només a partir de la implicació de l'alumne, demana una devolució efectiva per part seva. Si no és així, estem treballant només, i en el millors dels casos, l'habilitat lectora.
- Distanciar-se reflexivament dels continguts dels textos, entendre les produccions escrites com a constructes culturals fortament condicionats per un

context i una ideologia. Fomentar el pensament meta (metalingüístic i metaliterari) entès com la distància crítica imprescindible.

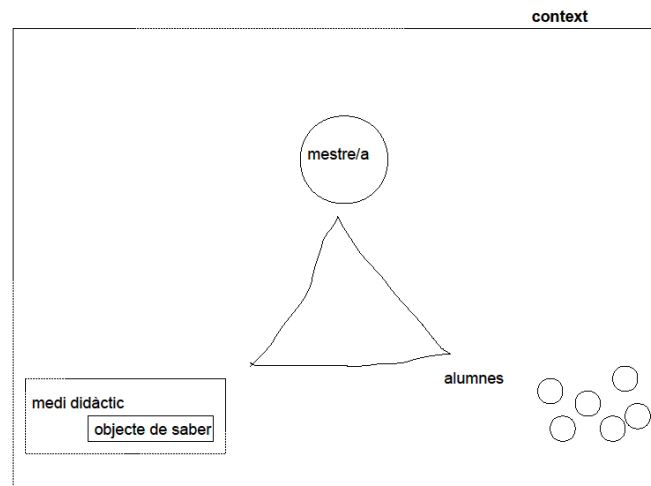
Es fa evident que la recerca en didàctica de la llengua i la literatura no pot deixar d'observar com es tracten aquests factors en l'acció didàctica i analitzar el paper determinant dels gestos del professor a l'hora de desplegar-los. Ens proposem, doncs, portar a terme una recerca fonamentada en l'observació d'una seqüència didàctica i els gestos del professor que s'hi esdevenen; creiem que la descripció i explicació dels observables ha de ser el punt de partida científic però creiem també que s'ha de donar cabuda a la interpretació reflexiva i crítica de les observacions per tal que la investigació tingui la seva raó de ser, perquè l'investigador pugui ajudar a la transformació.

2.2. CONCEPTES PER UNA RECERCA DESCRIPTIVA, REFLEXIVA I CRÍTICA EN DIDÀCTIQUES

A continuació es plantegen alguns dels conceptes proposats per la teoria antropològica de la didàctica, la teoria de les situacions didàctiques, la teoria de l'acció didàctica, i també per les metodologies clíniques de la didàctica i les didàctiques comparades. Molts d'aquests termes són compartits per més d'una teoria –i en conseqüència per multitud d'autors– i, per tant, van guanyant matisos i acepcions en l'ús investigador. Són, doncs, conceptes relativament oberts que no tenen una definició consensuada, sinó que, pel seu caràcter reflexiu, conviden al debat i la discussió.

La sistematització que es fa a continuació té la finalitat operativa de concretar els termes tal com s'entenen en el marc d'aquesta investigació, mirar de fer aflorar el debat que activen, i fer-hi algunes aportacions.

Aquests conceptes se situen entorn del sistema didàctic compost pel docent, el medi didàctic (els objectes de saber) i l'alumnat, emmarcat en un context didàctic complex que determina de moltes maneres les interaccions en aquesta terna. Aquest sistema didàctic substitueix el binomi docent-discent, mitjançant el qual durant anys s'han explicat les accions didàctiques.



La majoria de conceptes se centren en els gestos del professor, en la posada en escena del joc didàctic; sembla que no hi ha una terminologia tan debatuda per estudiar els processos d'aprenentatge dels alumnes, ja que no hi ha tantes recerques que s'hagin focalitzat en aquest vèrtex del sistema. A continuació en proposem unes definicions de treball.

2.2.1. SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

Una seqüència didàctica és un conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge d'uns continguts, procediments i/o valors.

Segons Rickenmann (2011), és la unitat d'anàlisi, per observar en el terreny empíric; aquest concepte posa èmfasi sobretot en les fronteres temporals i espacials de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, si bé també té en compte la seva organització temàtica i estructural). La seqüència neix en la fase de planificació, quan el docent preveu les necessitats de l'alumne en la construcció de coneixement: “Esta capacidad de anticipación le permite al docente *organizar* en el tiempo los diferentes contenidos, así como las pautas, herramientas y ayudas que pondrá a disposición de los alumnos. Más que dividir y organizar temporalmente el saber “en sí mismo”, lo que el docente “secuencia” es la actividad (de aprendizaje) de sus alumnos.”

Dolz (1994: 26) remarca que una seqüència ha d'articular de manera explícita els objectius, els continguts i les activitats en un projecte de treball i, en l'àmbit específic de la didàctica de la llengua i la literatura, ha d'integrar també les activitats d'estructuració i d'alliberament de l'expressió. Considera que ha de proposar un projecte de lectura o producció verbal oral o escrita en relació a una acció que es vulgui portar a terme; recomana centrar-les en un objecte homogeni –com un determinat gènere textual-, detallar cadascuna de les activitats que es realitzarà i preveure quines activitats metaverbals haurà de dur a terme l'alumne. Finalment, considera que les seqüències han de provocar una presa de consciència de l'alumne sobre els seus processos d'aprenentatge.

El terme d'ús habitual entre mestres d'Educació Primària (i paral·lel al de *seqüència*) és el d'**unitat didàctica**, *el qual*, segons Rickenmann (2011), posa més èmfasi en la coherència i unitat temàtica del saber.

L'**activitat didàctica conjunta** també és un terme paral·lel però és un concepte centrat en l'acció. Es basa en la terna didàctica i parteix del fet que l'acció de l'alumne està determinada per les tasques que proposa el professor i alhora l'acció del professor s'ajusta en funció dels comportaments i accions de l'alumne; això no vol dir que professor i alumnes comparteixin interessos; hi acostuma a haver una asimetria de rols i funcions que fan possible l'aprenentatge; això es basa en el “principi que el professor “guanya” el seu joc en la mesura que l'alumne “guanya” el seu (Brousseau,

1990, 1991). En l'anàlisi de l'acció didàctica conjunta, pel seu caràcter perfectiu, cal tenir en compte també els factors circumstancials i els aspectes pragmàtics.

Altres termes d'ús habitual, similars al de seqüència didàctica, són **tasca** i **activitat**. Rickenmann (2011), citant Clot (2008), considera que la tasca és la versió congelada d'una activitat, la qual inevitablement la supera: així doncs, la tasca és prescriptiva i l'activitat és efectiva i real. Per tant, el concepte de *tasca* cal situar-lo en la fase de planificació i es tracta d'una proposta que esdevindrà una activitat didàctica conjunta en la seva posada en escena (adoptant totes un seguit de noves transposicions).

2.2.2. CONTRACTE DIDÀCTIC

Concebem el contracte didàctic com un projecte d'ensenyament-aprenentatge consensuat que defineix i regula el rol dels tres pols del sistema didàctic (Dolz, Gagnon, Mosquera, 2009).

Es tracta efectivament d'un conjunt d'hàbits que engendra per si mateix un sistema d'expectatives que s'actualitzen en cada situació didàctica en particular. El terme, doncs, es refereix als protocols específics del mestre que són esperats per l'alumne i els protocols de l'alumne que són esperats pel mestre, els quals estan destinats a trencar-se amb el progrés dels sabers (Sensevy, 2007).

Així, un alumne interpreta la situació didàctica que se li presenta, les preguntes que li fan, la informació que té, les instruccions que rep, etc. en funció del que el mestre reproduïx, conscientment o no, de forma habitual en la seva pràctica docent. El contracte didàctic regeix les relacions mestre-alumne pel que fa als projectes, objectius, decisions, accions i avaluacions didàctiques i defineix el significat profund de l'acció que porten a terme conjuntament.

La metàfora del contracte per tal d'explicar els pactes entre mestre i alumnes posa l'èmfasi en el fet de contraure unes obligacions per una banda i per l'altra, en l'execució conjunta d'un compromís que ha de comportar un resultat. Sembla, doncs, que desatengui el component actitudinal, la implicació per part de l'alumnat i del mestre en els processos d'ensenyament-aprenentatge. I també sembla que vehiculi una visió productiva de les tasques d'ensenyament-aprenentatge, en què cal que l'alumnat produeixi o completi una tasca; així doncs, no sembla tan adequat per altres

situacions didàctiques més especulatives o reflexives –sorgides, potser, arran del conflicte– que no deixen un rastre definit (no deriven en un producció escolar, com la composició d'un text, per exemple). En aquest sentit, Brousseau matisa: “Le contrat didactique n'est pas en fait un vrai contrat car il n'est pas explicite, ni librement consenti, et parce que ni les conditions de ruptures, ni les sanctions ne peuvent être données à l'avance puisque leur nature didactique, celle qui importe, dépend d'une connaissance encoré inconnue des élèves” (Brousseau, 2003: 5 i seg.).

També es planteja el debat de si necessàriament s'ha de trencar el contracte didàctic (en major o menor mesura) perquè hi hagi un aprenentatge realment significatiu. El contracte didàctic permet que els alumnes s'instal·lin en el medi didàctic interpretant només trets de superfície (el que s'espera d'ells) sense necessitat d'activar una devolució efectiva en la superació dels obstacles? El trencament del contracte didàctic és el que garanteix la necessitat d'una devolució efectiva per part dels alumnes? Brousseau respon afirmativament: “Vouloir apprendre, impliquerait alors pour lui de refuser le contrat didactique pour prendre en charge le problème de façon autonome. L'apprentissage va donc reposer, non pas sur le bon fonctionnement du contrat, mais sur ses *ruptures et ses ajustements*” (Brousseau, 2003: 5 i seg.).

Brousseau, també remarca que aquest concepte teòric, permet detectar i explicar estratègies d'ensenyament i aprenentatge poc vàlides, com l'efecte Topaze, l'efecte Jourdain, l'ús abusiu de l'analogia, o el que Brousseau anomena reliscades metacognitives. L'**efecte Topaze** fa referència a la primera escena de la pel·lícula *Topaze* (1951) de Marcel Pagnol i il·lustra un procés recurrent per controlar la incertesa. Aquest és l'exemple que posa Brousseau (2003): el mestre fa un dictat a un mal alumne i no podent acceptar que cometi tants errors ni podent-li dir tampoc dir directament l'ortografia demanada, va facilitant la resposta dissimulant-la sota de codificacions didàctiques cada vegada més transparents. Així, el professor negocia a la baixa les condicions per les quals l'alumne acabarà donant la resposta esperada; el professor s'ha acabat fent càrrec de l'essència del treball. I si bé l'ensenyant intenta conservar la significació de l'activitat, és possible que els coneixements en joc acabin desapareixent i es produeixi, doncs, l'efecte Topaze.

L'**efecte Jourdain** fa referència a una escena de *Le bourgeois gentilhomme* de Molière i es refereix al gest del professor pel qual aquest, per tal d'evitar el debat de coneixement amb l'alumne i tal vegada la constatació del fracàs, es conforma amb un breu indicatiu de coneixement en la resposta de l'alumne, encara que tingui una

significació molt trivial. Així doncs, l'efecte Jourdain és una forma d'efecte Topaze (Brousseau, 2003).

Les **relliscades metacognitives** s'esdevenen quan un intent d'ensenyança fracassa i el professor reprèn el seu text d'ensenyança, el torna a explicar i el completa insistentment; i així, el text d'ensenyança, que era un mitjà d'aprenentatge, esdevé l'objecte central d'ensenyança.

Finalment, i seguint la metàfora transaccional, el contracte didàctic planteja el debat de si cal compartir obertament totes les clàusules per consensuar-les entre els diferents actants. Fer-les explícites, sembla, ajudaria a eliminar dificultats d'aprenentatge que tenen l'origen en malentesos contractuals. Però aquest concepte defineix un tracte de naturalesa comunicativa i en comunicació la transparència absoluta no és mai possible. Reflexionar sobre el contracte didàctic, però, i en els implícits que arrossega, sens dubte és una bona estratègia per millorar l'acció docent.

Per altra banda, diversos autors accepten que el contracte didàctic està en evolució contínua, les accions de mestre i alumnes van mudant-ne el seu significat i així va prenent més càrrega significativa: acceptar aquest caràcter evolutiu fa perdre sentit una vegada més a la metàfora contractual.

El contracte didàctic s'emmarca en el **contracte pedagògic**, d'origen institucional, el qual fixa els rols i el diferent estatus de l'estudiant i del docent.

El **contracte de comunicació** és subsidiari del contracte didàctic i es forja a través de la interacció entre els protagonistes de l'acció didàctica. Aquest contracte estableix el que es pot dir i el que no i les formes d'actuació plausibles; així va configurant els rols i les responsabilitats de cadascú i permet generar expectatives. Té com a objectiu mantenir la relació i la coconstrucció d'allò que està en joc. Així, es pot considerar el contracte didàctic com un "cas hipotètic de contracte de comunicació" (Schubauer-Leoni 1997: 19).

Un altre concepte paral·lel al contracte didàctic són les **matrius situacionals**: el conjunt de referents que els participants de l'acció didàctica fan servir per interpretar o actuar; així, els alumnes se serveixen de trets de superfície de la situació didàctica per interpretar el que s'espera d'ells basant-se en dinàmiques i experiències anteriors i en els continguts i objectes culturals associats (Rickenmann, 2006: 6-7). Sembla, doncs, un terme pensat per l'anàlisi de situacions i accions didàctiques conjuntes, les

actuacions *ad hoc*; el contracte didàctic pot ser apte per analitzar seqüències amb un enfocament macro o situar una acció didàctica conjunta en el marc d'una relació mestre-alumnes de més llarg abast.

Sensevy (2007) fa algunes consideracions importants entorn del concepte *contracte didàctic*:

A. Aquesta definició concep l'acció didàctica com un procés comunicatiu, fundat en el procés d'interpretació que fa l'alumne de la situació didàctica. És a dir, les activitats del nen depenen en bona part del sentit que dóna a la situació proposada, el qual depèn en bona part de les accions repetides pel contracte.

B. El que és habitual o permanent s'articula en major o menor mesura amb el que és específic del coneixement buscat. Alguns contractes didàctics afavoreixen més o menys l'adquisició de coneixements. Al centre de l'acció didàctica hi ha una dialèctica entre repetició i costum ("el que el mestre reproduïx, conscientment o no, de manera repetitiva en la seva pràctica de l'ensenyament") i la novetat aportada ara i aquí i amb un saber implicat.

C. El contracte també concedeix un lloc primordial a la generació d'expectatives en els processos d'aprenentatge.

D. El contracte didàctic està destinat a ser trencat, com tots els costums en el si d'una institució didàctica, i ha de desaparèixer o modificar-se amb el progrés dels sabers.

E. El contracte didàctic, com a regla de descodificació de l'activitat didàctica, és bàsic a l'hora de descriure les transaccions didàctiques perquè:

- ens ajuda a mesurar el pes dels costums de l'acció en la seva formació i promou els hàbits de transacció.
- ajuda a percebre les expectatives de mestre i alumne.
- subministra un marc genètic de la constitució de les normes de la classe i posa de manifest com en determinades ocasions s'han de superar.

2.2.3. SITUACIÓ DIDÀCTICA

Es tracta d'una situació construïda amb la voluntat de fer adquirir als alumnes un saber determinat. Aquest terme té en compte la didàctica (mestre, alumnes i objectes a ensenyar), el context, el medi didàctic i els posicionaments de mestre i alumnes. No té caràcter perfectiu (una situació que ja s'ha esdevingut en un context determinat) sinó hipotètic (mitjançant el qual es poden preveure unes variables de resolució dels actants en el medi).

Altres conceptes que completen la situació didàctica són les **situacions no didàctiques**, les quals es refereixen a circumstàncies d'ús de l'objecte de saber fora del sistema didàctic: es pot referir, per tant, a l'ús que fan dels sabers els especialistes de la disciplina de referència o els usuaris, amb finalitats pràctiques.

Per altra banda, les **situacions adidàctiques** són generades dins els sistema didàctic i reproduïxen les condicions d'ús de l'objecte del saber en les situacions no didàctiques. Les situacions adidàctiques poden subdividir-se en situació de formulació d'un coneixement o situació de validació (social i cultural) (Brousseau, 2003, 4).

2.2.4. MEDI DIDÀCTIC

El medi didàctic aplega els elements de la situació d'ensenyament-aprenentatge amb els quals els subjecte estableix una relació de sentit. El componen un conjunt de signes i objectes semiòtics, els quals configuren el context cognitiu de l'acció (Reuteur, 2007: 53). Es tracta, doncs, d'un rerefons de coneixements compartit per alumnes i el mestre, del qual el contracte didàctic també forma part. Aquests significats comuns són indispensables perquè l'alumne desplegui estratègies guanyadores en el joc didàctic però no són suficients, ja que s'han modelat per jocs didàctics precedents, ja superats. Així doncs, el joc didàctic consistirà a superar el diàmetre d'aquest medi didàctic. (Sensevy, 2007: 14-15)

2.2.5. CONTEXT DIDÀCTIC

El context didàctic és el conjunt de determinants físics, ambientals i institucionals que condicionen l'acció didàctica.

És un concepte genèric que n'engloba molts altres però que recorda la importància de dibuixar el context en els estudis de cas, i no caure en la temptació d'aïllar la

tríada didàctica (medi didàctic-alumnes-mestre) dels seus condicionants socials i naturals. Cal acceptar l'autonomia relativa de mestres i alumnes a l'hora de relacionar-se amb els objectes del saber i, per tant, hem de fer explícits tots els factors físics (espai, temps, materials, recursos tècnics) i institucionals (projectes educatius de centre, currículums, equips de mestres i direcció, pares) que influeixen la terna didàctica. El context afecta tant mestres, com alumnes com els objectes de saber (en la seva constitució com a objectes culturals i en la seva transposició didàctica com a sabers a ensenyar i sabers ensenyats).

Tal com remarca Dolz en el marc de la didàctica de les llengües, cal cartografiar el context didàctic, estudiar-lo amb tota la seva complexitat a l'hora d'abordar investigacions empíriques sobre l'acció didàctica: "Debido a la importancia de las reglas relativas al funcionamiento de los sistemas educativo y didáctico, la didáctica necesita apoyarse en trabajos referentes a los contextos políticos, culturales y estructurales de los que estos sistemas hacen parte. Por un lado, para garantizar su legitimidad, y, por otro, para tener una visión más completa y coherente de los fenómenos de enseñanza de las lenguas" (dins Bronckart i Chiss, 2002: 123).

Chevallard, descriu dos cercles d'influència constitutius del que ell anomena *entorn*: un primer cercle seria la societat (entesa de forma genèrica) i un segon cercle més proper seria la societat experta, de la qual en remarca els pares, els acadèmics i les instàncies polítiques, decisionals i executives (el sistema educatiu). Creiem, no obstant, que a l'hora de descriure una acció didàctica conjunta, l'anàlisi de context ha de tenir en compte altres factors com l'escola (entesa com una institució autònoma, amb una situació i infraestructura, unes formes directives i organitzatives i unes dinàmiques condicionants per part dels equips de mestres (treball conjunt de línia, de cicle, d'etapa, etc).

Així, un terme afí al context és l'**entorn**, el qual, segons Chevallard, està constituït inicialment pel sistema d'ensenyament, el qual reuneix el conjunt de sistemes didàctics i s'insereix en uns dispositius estructurals que en permeten el funcionament i el condicionen: componen aquests dispositius els pares, els acadèmics, les instàncies polítiques i executives encarregades de l'educació, entre d'altres agents (Chevallard: 1991, 26-27).

2.2.6. CONSCIÈNCIA DISCIPLINAR

Aquest concepte defineix les (re)construccions que fan els participants en l'acció conjunta de cadascuna de les disciplines didàctiques, i es fixa en les formes que prenen aquestes representacions per part de cada alumne, i també com emergeixen. Es basa en la idea que el rendiment dels alumnes d'una disciplina dependrà en bona part de la consciència que en tinguin. També es fonamenta en la concepció constructivista que els individus reconstrueixen l'univers en què operen (Reuter, 2003 i 2007: 41). En aquest punt, la consciència disciplinar esdevindria una forma organitzativa del coneixement, una estratègia de configuració global de l'aprenentatge. Per tant, les configuracions conceptuais dels aprenents dels objectes d'estudi se supediten al contracte didàctic i a representacions anteriors, entre d'altres factors, però també a la consciència disciplinar.

Reuter remarca que a Primària la consciència disciplinar és més ferma en determinades disciplines –com en les matemàtiques, la història, la llengua o l'esport. Defensa també que cada disciplina és reconstruïda de forma idiosincràtica. Així, la consciència disciplinar és lògicament un reflex de com s'ensenya cada disciplina i el prestigi que se li atorga.

La consciència disciplinar s'analitza sobretot mitjançant qüestionaris als alumnes, si bé es fa evident que per afinar-ne l'estudi caldrien altres mètodes, a part de les anàlisis de les produccions escolars o les entrevistes. En la configuració de la consciència disciplinar cal tenir en compte factors com la transmissió familiar de valors i les pràctiques d'ensenyament (el discurs de l'ensenyant, l'organització i horaris, les situacions de treballs, els materials, etc.) (Reuter, 2003).

El concepte és interessant també a l'hora d'analitzar els gestos del professor: els objectes disciplinars es transposen d'una determinada manera en el marc d'una disciplina, s'insereixen en els seus contractes didàctics específics i s'integren en el sistema de representacions que el configuren; sovint objectes interdisciplinars tendeixen a sucumbir a la força centrípeta de la consciència disciplinar i s'insereixen sobretot en una determinada àrea de coneixement.

2.2.7. GESTOS DEL PROFESSOR

Els gestos del professor són totes aquelles accions i decisions del mestre durant l'execució del joc didàctic, en la posada en escena de la seqüència didàctica, les quals seran determinants per als processos de transposició i d'aprenentatge.

Schneuwly, Dolz i Ronveaux (2005: 4) assenyalen els següents tipus de gestos: els relacionats amb la temporalitat de l'objecte (memòria i anticipació didàctica); els de creació de dispositius didàctics (formulació de tasques, suports i formes de treball); els de regulació i els relacionats amb la memòria didàctica; els de reacció a l'imprevist i a l'efecte dels obstacles que es troben en la construcció de l'objecte; els d'institucionalització dels nous sabers; els d'avaluació, etc.

Un concepte paral·lel és el d'**enginyositat didàctica**, entesa com la forma de procedir del mestre/a en l'acció didàctica, les decisions de l'ensenyant en una determinada circumstància o context i en relació als objectes del saber i els alumnes; per extensió, es refereix a les conseqüències que tenen aquestes decisions en la construcció dels continguts efectivament ensenyats i en els processos d'aprenentatge. Rickenmann (2006: 2-3) assenjala que l'enginyositat es compon de sabers pràctics difusos, heterogenis i de procedència diversa, que cal analitzar.

2.2.8. MESOGÈNESI

La mesogènesi fa referència a la gènesi i evolució del medi didàctic, és a dir, els mecanismes que desplega el mestre per potenciar l'activitat cognitiva dels seus alumnes: les tasques que es proposen en un medi didàctic, com s'anuncia i es mostra l'objecte d'estudi, com es convida els alumnes a establir relacions entre el que ja saben i l'objecte d'estudi, els exemples que es donen, etc. (Rickenmann: 2006)

Segons Sensevy (2007), la mesogènesi correspon a la pregunta *què?* (o més concretament, *com què?*) i ens porta, per tant, a identificar el contingut epistèmic precís de les transaccions didàctiques.

2.2.9. TOPOGÈNESI

La topogènesi fa referència als rols del docent i dels alumnes en el medi didàctic, és a dir, a les postures d'aprenentatge (Rickenmann, 2006: 5): com se situen mestres i alumnes en relació als sabers i com es van modificant aquestes postures mitjançant les interaccions (verbals i no verbals) que s'estableixen entre ells.

La topogènesi analitza com les diferents accions (mesogenètiques o cronogenètiques) són compartides pels socis de la transacció i com es concreten les responsabilitats (Sensevy, 2007: 22).

Segons aquest autor, la topogènesi correspon a la pregunta *qui?* (o més precisament, *com qui?*) i ens porta a identificar la manera en què el contingut epistèmic de la transacció es distribueix efectivament entre els seus agents. La categoria *topogènesi* constitueix, així, un element d'anàlisi privilegiat de la naturalesa "conjunta" de les transaccions.

Rickenmann (2006) remarca l'interès d'analitzar les postures d'aprenentatge dels alumnes, les accions que despleguen segons el projecte didàctic en interacció amb un medi material i simbòlic.

2.2.10. CRONOGENÈSI

Aquest concepte al·ludeix la gestió del temps didàctic, l'organització temporal de les activitats i dels sabers a ensenyar, entenent que tot procés d'ensenyament-aprenentatge és una *progressió* (mitjançant la qual s'organitzen els canvis de joc, la introducció de nous elements al medi, etc.). Cal tenir en compte també que el temps a l'escola està fortament condicionat per tota una sèrie de factors naturals i institucionals (el pas del dia, el curs escolar, els horaris, els currículums per etapes, etc.).

Aquest terme fou encunyat en el camp de la lingüística per Gustave Guillaume "pour désigner les opérations mentales produisant une organisation chronologique des éléments du discours" i el va introduir Yves Chevallard a la didàctica de les matemàtiques en l'estudi de la transposició didàctica (2008: 25). L'escola té uns tempos que provoquen unes dinàmiques a curt termini (en l'acció didàctica i el plantejament de les tasques escolars) i a llarg termini (sedimentant unes tradicions

organitzatives al llarg dels anys, com poden ser, per exemple, les formes de tancar el curs que genera cada escola).

Sensevy (2007) remarca que la construcció del saber s'ha d'analitzar també en la seva disposició en un eix temporal. Tot procés d'ensenyament-aprenentatge és una progressió i alguns canvis en el joc s'entenen per la necessitat de fer avançar el temps didàctic des del punt de vista del professor i de la seva avaluació de l'estat del sistema.

La cronogènesi planteja la pregunta *quan?* (o més precisament, *com quan?*) i ens proposa identificar la naturalesa i les raons del canvi, en un determinat moment, d'un contingut epistèmic a un altre (Sensevy, 2007: 22).

2.2.11. DEFINICIÓ

Els moments de definició en l'acció didàctica conjunta consisteixen a concretar el medi didàctic per part del mestre, a transmetre les regles constitutives i definidores del joc, les pautes que han de regir la interacció alumnes-mestre-sabers, a fer la restitució.

Hi ha d'haver una definició per iniciar un joc (al principi d'una sessió o un curs) o bé per canviar de joc. Tot el que estipula la mestra (o tot el que decideix no dir, les reticències), les instruccions sobre com han de portar a terme l'activitat els alumnes, configuren la definició.

2.2.12. DEVOLUCIÓ

Aquest concepte es refereix al conjunt d'estratègies d'ensenyament que estableixen el traspàs necessari de la responsabilitat del mestre a l'alumne al llarg de les activitats didàctiques.

Consisteix mobilitzar l'alumne, emplaçar-lo en una situació adidàctica que no pugui resoldre per camins convinguts i fer-lo sentir responsable de les solucions que hi trobi. Si bé la devolució implica contreure una responsabilitat, no comporta en cap cas una culpa en cas de fracàs (Brousseau, 2003).

Brousseau remarca la paradoxa de la devolució en les situacions didàctiques: el mestre, com més precisa el que vol obtenir dels seus alumnes, més s'arrisca a configurar un medi didàctic poc apropiat per obtenir i constatar els aprenentatges que persegueix.

L'anàlisi de la devolució, doncs, s'ocupa dels gestos del professor que persegueixen la implicació activa –reflexiva i crítica– de l'alumnat.

2.2.13. REGULACIÓ

La regulació la conformen un conjunt de mecanismes d'observació i ajustament de l'activitat de l'alumne per part del mestre, en funció dels objectius didàctics; són, doncs, les intervencions del mestre que tenen l'objectiu de guiar els comportaments dels alumnes per tal que defineixin estratègies guanyadores en el joc didàctic (Sensevy, 2007: 19).

Aquest terme posa de relleu el fet que la mestra pot incentivar estratègies guanyadores però no pot assumir-ne la responsabilitat (anul·lar la devolució), fet que derivaria en l'efecte Topaze.

2.2.14. INSTITUCIONALITZACIÓ

La institucionalització és el procés de validació de les respostes dels alumnes per part del professor, l'ajustament als sabers reconeguts. Sovint consisteix en la sistematització que fa la mestra dels aprenentatges per tal d'assegurar un denominador comú en els sabers apresos per part dels estudiants amb les concepcions de la mateixa mestra (la qual actua com a representant dels sabers de referència legitimats en el joc didàctic).

Brousseau remarca la importància del procés d'insitucionalització, pel qual els aprenentatges mobilitzats en una activitat concreta s'han d'eleva a categoria, per tal que l'alumne se'n pugui servir en altres situacions no didàctiques:

“L'institutionalisation comporte donc un changement de convention entre les actants, une reconnaissance (justifiée ou non) de la validité et de l'utilité d'une connaissance, et

une modification de cette connaissance -qui est « encapsulée » et désignée- et une modification de son fonctionnement.” (Brousseau, 2003: 4)

Panizza defensa la institucionalització com a procés legitimador del joc didàctic; com bé indica el terme, és un gest de transcendència institucional: “La consideración “oficial” del objeto de enseñanza por parte del alumno, y del aprendizaje del alumno por parte del maestro, es un fenómeno social muy importante y una fase esencial del proceso didáctico: este doble reconocimiento constituye el objeto de la institucionalización” (Panizza, citat per Brousseau, 1993).

En canvi, Nonnon creu que la institucionalització, perquè sigui efectiva, l'ha d'assumir cada alumne: “siempre és l'ensenyant qui institucionalitza, i de manera parcial, aquests sabers de l'argumentació i la discussió no sempre aconsegueixen evitar una espècie de «fuita del sentit»” (citat a Dolz i Schneuwly, 2006: 44).

La institucionalització es pot produir també en situacions no didàctiques i en processos autodidactes, com una convenció interna dins d'un grup de participants en una situació. En aquest cas s'anomena ***institucionalització no didàctica***.

2.2.15. RETICÈNCIA

Les reticències són tots els sabers (o informació constitutiva d'un saber) que el professor no explica en algun moment del joc didàctic per tal que l'esbrini l'alumne. Els processos de reticència per part del professor són complementaris als processos de definició, regulació i institucionalització.

Aquest concepte parteix de la hipòtesi de consens que els objectes d'ensenyament no es poden transmetre íntegrament i lineal i garantir-ne així el seu aprenentatge complet i fidel per part dels alumnes.

Les reticències són difícils de reconstruir en les investigacions empíriques, i sovint es tendeix a no tenir-les en compte en l'anàlisi. Sovint tampoc no emergeixen en entrevistes posteriors al professor, perquè tant poden ser explícites i premeditades com implícites i intuïtives. Cal remarcar, però, que seria interessant de prestar-los més atenció i mirar de recompondre-les *a posteriori* en la investigació i la pràctica reflexiva.

Reconstruir les reticències implica necessàriament delimitar l'objecte de saber, tal i com la mestra el posa en joc (processos mesogenètics).

Sensevy incorpora la reticència en la seva metàfora del joc com el procés d'amagar per tal que s'hagi de buscar: "En primer lugar (....), puede mostrarse que el diálogo didáctico necesita la *reticencia* de B. en el sentido tradicional de la palabra, la reticencia designa el hecho de esconder (una parte de) lo que se sabe (...). La descripción del juego didáctico que precede muestra que esta reticencia es necesaria para el juego didáctico. Si el jugador B divulga sus informaciones a propósito de la estrategia ganadora, A no podrá producir esta estrategia con su propio movimiento, y B no podrá adquirir la certeza de que A aprendió.

(...) Si el contrato didáctico es en gran parte implícito, es precisamente porque el diálogo didáctico se basa en las necesidades de reticencia y de valor perlocutorio de los enunciados" (Sensevy, 2007: 12-13).

2.2.16. OBSTACLE DIDÀCTIC

Un obstacle és qualsevol dificultat d'un discent a l'hora de concebre una noció:

Brousseau distingeix tres tipus d'obstacle: els d'origen ontogènic, els d'origen didàctic i els d'origen epistemològic; així mateix, considera que la noció d'obstacle està en vies de constitució i alhora de diversificació i creu que reclama estudis específics; també remarca l'expansió del concepte cap a d'altres àrees de coneixement, com la psicologia o la psicosociologia (Brousseau, 1983).

El concepte **problema** té alguns matisos que el diferencien de l'obstacle. Segons Sensevy, és allò que escapa del context cognitiu i que el sistema de significats propi del joc didàctic (i que constitueix el seu rerefons) no pot abordar directament.

Per altra banda, l'**error**, a redós de conceptes com *obstacle* i *problema*, rep una definició més complexa i seqüencial per part de Brousseau i es considera que és constitutiu del coneixement adquirit: "El error no es solamente el efecto de la ignorancia, de la incertitud, del azar que uno cree en las teorías empiristas o conductistas del aprendizaje, sino el efecto de un conocimiento anterior, que tenía su interés, su éxito, pero que, ahora, se revela falso, o simplemente inadaptado. Los errores de este tipo no son erráticos e imprevisibles, están constituidos de obstáculos.

Tanto en el funcionamiento del maestro como en el del alumno, el error es constitutivo del sentido del conocimiento adquirido.” (Brousseau, 1983).

2.2.17. REVISIÓ DEL CONCEPTE *TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA*

Entenem per transposició didàctica el treball adaptatiu que transforma un objecte de saber de referència, que s'ha escollit per ser ensenyat, en un objecte d'ensenyament.

Aquest concepte, desenvolupat per Chevallard el 1978, pressuposa la idea d'un saber científic que es manipula amb finalitats didàctiques en el marc institucional escolar. Chevallard aconsegueix focalitzar l'interès investigador en aquest procés complex i determinant en educació, tot i que trobem una primera descripció del concepte a la *Gran didàctica* de Comenius: “se trata de extraer los saberes múltiples y desordenados de las situaciones sociales en donde ellos han sido producidos para presentarlos de manera sistemática y por orden de complejidad creciente” (Gómez, 2005: 107). La primera formulació conceptual d'aquest procés s'atribueix a l'obra *Le temps des études* de Michel Verret (1975). Verret assenyalava algunes de les operacions que s'esdevenen mitjançant els processos de transposició: la dessincretització (la divisió dels sabers en camps especialitzats), la despersonalització (la desvinculació dels sabers dels seus autors, en una mena de comunització) i la programació de l'adquisició de sabers (la seva seqüenciació progressiva) (Bronckart, 2000: 39-41 i Gómez, 2005: 85).

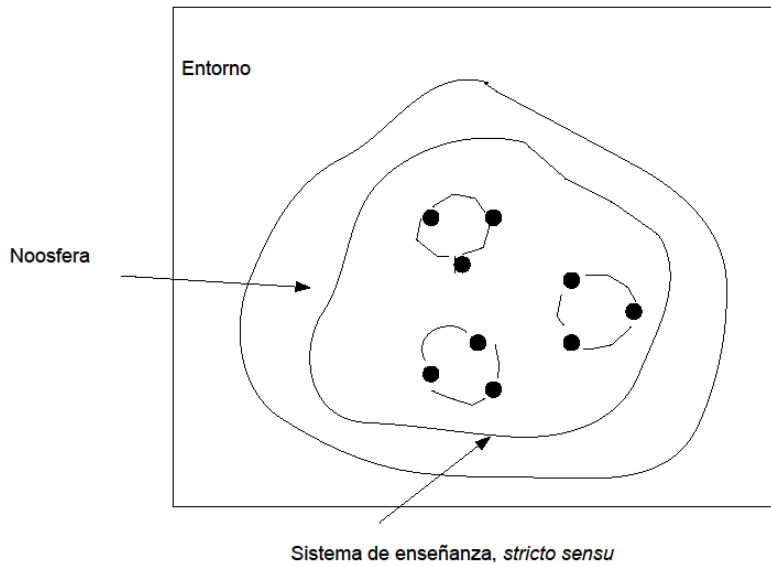
Segons Chevallard, l'estudi de la transposició didàctica analitza el procés: OBJECTE DE SABER SAVI (O DE REFERÈNCIA) -> OBJECTE A ENSENYAR -> OBJECTE D'ENSENYANÇA (EFECTIVAMENT ENSENYAT)

En el primer graó de la transposició didàctica –d'objecte de saber de referència a objecte a ensenyar– es fa explícit allò implícit, es teoritza la pràctica, les preconstruccions esdevenen construccions didàctiques (Chevallard 1991: 46).

Chevallard posa èmfasi en aquest primer estadi, en el pas de l'objecte de saber savi a l'objecte a ensenyar, i el situa en l'àmbit que irònicament anomena noosfera⁶⁰. Aquest

⁶⁰ La noosfera és un terme de connotacions paròdiques, tal com aclareix el mateix Chevallard, el qual defineix aquest espai com una mena de territori conceptual on es troben directament o indirecta els representants del sistema d'ensenyament i els representants de la societat: “suerte de bastidor del sistema de enseñanza y verdadero *tamiz* por donde se opera la interacción entre ese sistema y el entorno

estadi té sobretot una dimensió pedagògica i està supeditat a imperatius polítics i comercials (editorials).



Instàncies de la transposició didàctica segons Chevallard (1991: 28)

Cardelli (2004: 55) denuncia que avui dia aquest estadi s'ha anat desvinculant del professor, s'ha institucionalitzat i ha pres dimensions cada vegada més importants (i alhora s'ha fet més visible). Segons aquest autor, es pretén confinar el paper del mestre a l'execució del que ja s'ha dissenyat prèviament. En aquest sentit, ens afegim a la revisió crítica que fan del concepte Bronckart i Plazola (2000: 50) els quals proposen un debat permanent dels sabers per part de tots els experts: “el posicionament de l'expert en didàctiques ens sembla que s'ha de caracteritzar no per una acceptació-reproducció de les valoracions sincrònicament dominants (i sobretot per la creença en l'existència d'un saber ontològicament “científic”), sinó pel debat explícit i permanent d'aquestes valoracions, llur història, llur condició i llurs objectius.

El segon graó de la transposició didàctica –d'objecte a ensenyar a objecte d'ensenyança– segons Chevallard està altament condicionat pel primer; en aquest estadi el mestre no fa transposició, sinó que la transposició ja fa temps que ha començat i el mestre hi queda supeditat: “Bajo la apariencia de una elección teórica, el enseñante no elige, porque no tiene poder de elección. Retiene del proceso el único momento en el que se sabe involucrado: la redacción del texto del saber (...). Mediante

societal. (...) la esfera *donde se piensa* –según modalidades tal vez muy diferentes– el funcionamiento didáctico” (Chevallard, 1991: 28).

esta cómoda ignorancia, el enseñante aniquila las fases del proceso que no sabe gobernar (y que, de hecho, gobiernan su “elección”). Y ese movimiento de clausura de su campo de conciencia le permite sostener la ficción de transparencia vivida – actuada– del funcionamiento didáctico (...)” (Chevallard, 1991: 28). Es tractaria, doncs, d'un estadi fortament marcat pel context i la tradició educativa.

Si bé les aportacions de Chevallard han tingut una gran acceptació i difusió en el camp de la investigació didàctica des de la dècada dels vuitanta, el concepte central de *transposició didàctica* s'ha anat revisant i debatent al llarg dels anys, fins i tot pel mateix autor el 1991.

Així, s'ha posat en dubte la presumpció que existeixin uns sabers savis i que aquests es conformin exclusivament en el si de les comunitats científiques, un fet altament discutible en el terreny de les humanitats, i fins i tot en les enginyeries. Martinand planteja el concepte de *pràctica social de referència*, amb el qual es legitimen les pràctiques de les enginyeries, de les institucions de formació o d'altres pràctiques socials puntuals i heterogènies com a fonts generadores de sabers. Així, es tenen en compte noves possibilitats de procedència dels sabers de referència de les pràctiques escolars. Joshua proposa una redefinició dels sabers savis segons criteris sociològics (i no en la naturalesa mateixa dels sabers): “Son considerados como ‘sabios’ los saberes que una sociedad dada considera como tales en un momento dado de su historia.” (Joshua, 1998, citat a Gómez, 2005: 104)). Per altra banda, es considera que la incorporació de nous objectes d'ensenyament al currículum de cada temps són fruit de debats i d'apostes socials en què la comunitat científica constitueix només un dels molts punts de vista.

Bronckart i Plazaola (2000: 45-46) reflexionen sobre la complexitat del moviment transposicional i consideren molt rellevant la distinció entre *continguts a ensenyar* (tal com els presenten els textos pedagògics –currículums, llibres de text, etc.), els *continguts efectivament ensenyats* (els quals queden determinats per les modalitats d'ensenyament –cooperatiu, magistral, etc.), els *continguts tal i com són apresos pels alumnes*, i també els *continguts tal i com són avaluats* en el sistema didàctic i en el sistema d'ensenyament. Aquesta distinció per una banda posa de relleu el dinamisme continuat de la transposició i, per altra banda, associa més clarament els continguts didactitzats amb els discursos que els vehiculen; és a dir, s'assumeix que els sabers es concreten, sempre i en tots els usos i estadis de transposició, en modalitats discursives.

Finalment, es remarca que en l'enfocament competencial que estan adoptant els processos d'ensenyament-aprenentatge, els sabers perden centralitat. Aquest seria el cas de la didàctica de les llengües, en què els sabers s'han de treballar sobretot al servei de la millora de la competència comunicativa: així doncs, es tracta de “seleccionar, integrar, operacionalitzar i solidaritzar” una multiplicitat de sabers; el procés, doncs, més que una transposició potser es podria anomenar *elaboració didàctica*. (Petitjean, 1998, i Halté, 1998, citats per Gómez, 2005)

Cal advertir també de les connotacions negatives que ha adquirit el concepte de *transposició didàctica* en el seu ús vulgar, ja que s'ha assimilat sovint a un procés de deformació o banalització dels sabers savis.

En el marc d'aquesta recerca, s'entén la transposició didàctica dels sabers com un procés de transformació continu: els objectes de saber no només pateixen un procés de transposició didàctica en l'etapa de la planificació (des de les instàncies institucionals que Chevallard situa a la noosfera i a mans del mestre en el pas de l'objecte a ensenyar a l'objecte d'ensenyança), sinó que els sabers es continuen modelant en la interacció amb els alumnes i en l'etapa posterior d'avaluació, en què el mestre hi reflexiona per a futures intervencions didàctiques. En la nostra concepció de *transposició didàctica* empoderem el mestre, el considerem determinant, ja que les seves decisions en la posada en escena dels objectes a ensenyar són cabdals en la construcció dels aprenentatges (entre altres coses per la manera com insereixen els sabers proposats en un entramat d'altres sabers explícits i implícits).

La divisió de la transposició didàctica en un treball extern i un treball intern també procura reflectir el paper del mestre de forma més completa. Així,

El **treball extern de la transposició didàctica** és el conjunt de transformacions del saber des de les seves fonts socioculturals fins al saber a ensenyar, mitjançant institucions i mitjans diversos (currículums, programes i manuals).

I el **treball intern de la transposició didàctica** són les transformacions que porta a terme el docent a través de la seva acció didàctica, el procés de construcció efectiva del saber ensenyat que s'esdevé en l'interior del sistema d'ensenyança (Chevallard, 1991: 36). Dolz, Gagnon i Mosquera (2009: 124) posen èmfasi en l'apropiació dels continguts (i la implicació) per part del mestra en aquest procés: “La transposición interna es la que desarrollan los profesores en función de su representación de lo que es enseñable. Esta

también se relaciona con los cambios por los que pasan los objetos “lingüísticos” de enseñanza cuando son efectivamente ense ados.” Aprofundint en la transposició did ctica en acte, Dolz, Schneuwly i Ronveaux (2005) remarquen també que l’objecte a ensenyar no és estable (ni tampoc ho era per si mateix abans de la transposició did ctica) sinó que es modifica en funció dels dispositius d’ensenyament escollits, evoluciona segons els problemes que es plantegen a classe i gràcies a les interaccions mestre-alumnes. L’objecte a ensenyar també depèn de la seva història pluridisciplinar i de la història de les pràctiques socials i escolars.

Els canvis estructurals radicals que s’han esdevingut en la transferència de coneixement en la nostra societat mitjançant les noves tecnologies (amb Internet, com a sistema integrador final de tots els continguts i formats) exigeixen també una revisió dels processos de transposició did ctica. A continuació s’apunten alguns dels factors sobre els quals caldrà reflexionar:

- *Atomització de la noosfera*: els sabers de referència són modelats per molts més agents, finalitats molt diverses i formats múltiples. La noosfera esdevé un espai que comparteixen el sistema educatiu, els mitjans de comunicació i les iniciatives privades i personals. Es multipliquen les fonts d’informació. Pel que fa a la recepció, a la xarxa hi ha una divulgació genèrica apta per a tots els públics o una sectorització de públics molt complexa. El mestre accedeix a tots aquests espais directament i hi participa també com a generador de sabers.⁶¹
- *Canvis en els processos de legitimació (la manca d’edició)*: els mestres accedeixen a gran varietat d’informació de fonts incertes que no tenen la garantia de fiabilitat que tradicionalment s’atorgava als segells editorials, les institucions educatives i els canals de difusió de prestigi; i, malgrat tot, aquestes fonts poden resultar interessants: ells han de ser el primer filtre d’edició (contrastar la informació i aplicar-hi la mirada crítica) i han de transferir aquesta exigència de responsabilitat crítica als alumnes.
- *Rizomatitzaci  dels sabers en la transposició*: Els mestres poden accedir mitjançant la xarxa a sabers de referència molt heterogenis (fruit de la investigació puntera o de sistemes de recerca alternatius), poc o gens

⁶¹ Sense ànim d’identificar els processos de transposició amb els de divulgació, s  que es constata que els dos processos comparteixen cada cop més canals i estratègies. També es pot constatar l’emergència de diferents plataformes d’investigació i generació de coneixement que no tenen tanta visibilitat i no disposen de canals de difusió majoritaris ni homologats.

modelats, que hagin estat poc tractats pel seu sistema educatiu i que, per tant, arrossequin poca tradició transpositiva; així, el mestre pot responsabilitzar-se de la transposició d'alguns sabers de referència en gairebé la totalitat del procés.⁶² També s'esdevé l'operació contrària: els sabers ensenyats, modelats en una seqüència didàctica (pensada per a un grup d'alumnes en unes coordenades concretes) tenen moltes possibilitats de ser difosos i compartits amb altres mestres mitjançant la xarxa. Així, els sabers efectivament ensenyats, lluny de ser un final de camí, viuen segones vides, empeltaments i simbiosis amb altres seqüències didàctiques i projectes, o amb altres sabers savis o sabers en transposició, que poden donar peu a d'altres seqüències innovadores i transversals (o poden ajudar a generar objectes a ensenyar ja massa allunyats del saber savi perquè l'acadèmia els consideri legítims) (Chevallard, 1991: 30).

En conseqüència, es dibuixen panorames de transferència del coneixement més líquids, atomitzats i interconnectats alhora, en què és difícil discernir les fonts originals de saber de les seves múltiples i diverses modelacions. Cal matisar que aquest traspàs (o atomització) de poders en la transposició didàctica no necessàriament repercuteix en una major qualitat o democratització del procés, però sí que retorna bona part de la responsabilitat al mestre, el converteix de nou en una peça clau per la legitimitat dels sabers respecte de l'acadèmia i respecte de la societat (i els pares i tutors, els quals tenen també tots els sabers al seu abast però confien que el mestre garanteixi que la transposició ha estat l'adequada i creï el medi didàctic idoni perquè aquests sabers a ensenyar esdevinguin aprenentatges).

L'estudi de la transposició didàctica ha d'atendre també una perspectiva epistemològica dels sabers de referència: no pot perdre de vista que els objectes de saber de referència són també constructes culturals (abans d'esdevenir constructes didàctics) condicionats per una ideologia, uns interessos. Fer emergir aquests qüestionaments epistemològics i compartir-los amb els alumnes és un dels reptes actuals en educació.

Finalment, cal relativitzar els processos de transposició didàctica i entendre'ls com una dinàmica inherent a la comunicació i interacció personal. Tal com recorda Cloutier (1975: 26), la transposició és una dinàmica inherent a la percepció de la

⁶² L'alumne també pot accedir als objectes de saber sense mediació ni transposició (ara i en totes les èpoques); els processos d'aprenentatge lliures i autònoms són habituals en arts i literatura.

realitat: “Cette transposition va avoir un double effet: permettre à Emerec, d’une part, de représenter sa **perception de la réalité** plutôt que cette réalité concrète seule “communicable” avec le geste et la parole (à l’origine outils sommaires d’expressions de besoins), et d’autre part, de se passer des hommes-media pour communiquer à distance à travers l’espace et le temps. Cette transposition va entamer le processus de dissociation des langage, processus qui trouvera son aboutissement avec la mise au point de l’écriture phonétique.”

Acabem aquest apartat de revisió i discussió del concepte de *transposició didàctica* remarcant-ne alguns conceptes afins:

Les **preconstruccions didàctiques** són les construccions didàctiques implícites i sovint comunes a una comunitat educativa entorn d’un objecte del saber: les maneres habituals d’entendre i transmetre un objecte del saber (les **construccions didàctiques** són, doncs, els objectes d’ensenyament).

La **modelització** fa referència a la construcció i adaptació de sabers; aquest terme és més lax i pot fer referència tant a transposicions de sabers de referència a sabers ensenyats, com a adaptacions d’objectes d’ensenyança a un determinat cicle o nivell, o l’adequació d’una proposta a un grup o número d’hores.

Entenem l’**evolució dinàmica** com l’efecte de totes les modificacions i adaptacions del medi didàctic per part del docent en l’acció didàctica (per tal d’adequar-se sobretot a la realitat del grup i regular-ne la seva activitat) (Rickenmann, 2006: 7).

2.3. FACTORS D'ANÀLISI

A continuació sistematitzem els factors d'anàlisi del joc didàctic en totes les seves fases i les seves evidències empíriques, els quals es descriuran i explicaran amb l'ajuda dels conceptes definits:

<i>abans</i> Construir el JOC didàctic planificació		<i>durant</i> Jugar el JOC didàctic gestos del professor enginyositat didàctica		<i>després</i> Analitzar el JOC didàctic reflexió: avaluació i autoavaluació	
<i>Evidències</i>	<i>Funcions</i>	<i>Evidències</i>	<i>Funcions</i>	<i>Evidències</i>	<i>Funcions</i>
- reunions - consultes bibliogràfiques - elaboració de materials - dossiers i notes de treball	-programació de la seqüència - organització del temps i selecció d'espais - creació del medi didàctic	- diàlegs: explicacions i reticències; tons de veu, cadències, ritme, velocitat, silencis - expressió no verbal: gestos, mirades, moviments - altres elements del medi: objectes i instruments - indicis relatius a l'organització del temps i l'espai - rols i posicions dels actors	- definició (i reticència) - devolució - regulació - institucionalització - cronogènesi - mesogènesi - topogènesi - obstacles	- treballs dels alumnes -gravacions - diaris - anotacions de camp - seqüències didàctiques d'anys posteriors o anteriors sobre el mateix objecte de saber (i altres experiències didàctiques afins)	- avaluació de l'alumnat - avaluació de la seqüència - autoavaluació de la mestra

3

DESCRIPCIÓ I INTERPRETACIÓ D'UNA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA SOBRE POESIA VISUAL

3.1. PREPARACIÓ I EXPECTATIVES A *PRIORI* DE LA RECERCA EMPÍRICA

3.1.1. PREPARACIÓ DE LA RECERCA

La fase de preparació de la recerca empírica d'aquesta tesi (i de tota la tesi en general), es pot desgranar en les següents etapes, que s'expliquen a continuació en aquest apartat i en els dos següents:

- Recerca documental
- Negociació de la situació didàctica (investigadora-mestra)
- Generació d'expectatives *a priori*
- Concreció d'un dispositiu de recerca
- Disseny, execució i avaluació de la seqüència didàctica per part de la mestra i recollida de dades per part de la investigadora
- Concreció d'uns centres d'interès

Recerca documental

La investigació es va iniciar amb la recerca documental i bibliogràfica entorn de l'objecte de saber: la poesia visual, i també la didàctica de la llengua, la literatura i les arts intermedials, i les metodologies investigadores adients; es van documentar les activitats didàctiques anteriors sobre poesia visual, tant les que eren proposades, com les que analitzaven també la posada en pràctica; també es van cercar anàlisis de seqüències didàctiques i investigacions paral·leles a partir de metodologies descriptives i comparatives en el camp de la didàctica de la llengua i la literatura. Si bé aquesta fase de documentació està degudament continguda en la bibliografia final, a continuació es fa una breu descripció diacrònica del procés que s'ha seguit, la qual és, en certa mesura, la cartografia d'aquesta tesi i reflecteix la trajectòria professional de la investigadora.

1998-2000 [Lectorat a la Universität zu Köln com a professora de català]

- > Investigació de la poesia visual: el concretisme i els moviments de poesia experimental dels anys cinquanta, seixanta i setanta del segle xx a Europa, Alemanya i el Brasil.
- > Investigació i formació en didàctica de segones llengües.

2000-2004 [Professora de català per a estrangers a la Universitat Autònoma de Barcelona. Estudis i experiència laboral en traducció i interpretació. Estudis i experiència laboral en gestió cultural]

- > Investigació de la poesia visual a Catalunya: la segones avantguardes i el concretisme català.
- > Elaboració de la tesina sobre el concretisme a Catalunya i l'obra de Joan Brossa, Guillem Villadot i Josep Iglésias del Marquet.

2004-2010 [Professora de didàctica de la llengua i la literatura a la Universitat de Girona]

- > Investigació i recerques sobre els poetes visuals dels anys setanta fins avui (sobretot de l'àmbit català i europeu).
- > Investigació en didàctica de la literatura.
- > Recerca sobre mètodes investigadors en didàctiques de la llengua i la literatura.
- > Eclosió de la xarxa: emergència de gran quantitat de materials sobre la poesia visual que fins llavors havia estat un objecte de difícil difusió. Revisió continuada i fonamentada de les recerques fetes fins llavors.

Negociació de la situació didàctica (investigadora-mestra)

La idea d'estudiar la poesia visual i el seu potencial didàctic sorgeix en part de les inquietuds recollides en converses informals amb mestres i directores de diferents centres i nivells (Infantil, Primària i Secundària) sobre com fomentar les arts, tant pel que fa a la recepció com la creació. Interessava estudiar una seqüència didàctica sobre poesia visual perquè aquest objecte de saber, pel seu caràcter interdisciplinar, relativament nou a l'escola, i de naturalesa incerta, podia donar lloc a una seqüència didàctica idiosincràtica, en què la mestra hauria de prendre moltes decisions en la transposició didàctica, interessants d'observar. Hi ha poques preconstruccions didàctiques entorn de la poesia visual, llevat del subtipus *cal·ligrama*, el qual ja està molt instaurat en els llibres de text però d'una forma molt acotada. Tots aquests motius feien també de la poesia visual un bon pretext per treballar la creativitat i observar els gestos del professor entorn d'aquesta competència (o quimera).

Així doncs, es va procedir a buscar una escola i una mestra disposada a treballar l'objecte de saber (la poesia visual) i que permetés que s'enregistrés i analitzés el seu treball.

El perfil de mestra que es requeria per observar era el d'una persona implicada en la seva tasca; una professional interessada a innovar (que estigués implicada, per tant, en la formació continuada) i que li interessés la didàctica de la llengua i la literatura.

Durant el curs 2007-08, es va fer una primera prova pilot de treball de la poesia visual a l'escola de Camprodon. Hi van participar els cursos de P-4 i P-5 d'Educació Infantil i els cursos de primer, segon, cinquè i sisè d'Educació Primària. L'experiència va ser molt interessant però no es va considerar vàlida per la investigació per diversos motius, sobretot per la impossibilitat d'enregistrar cap de les seqüències de forma íntegra, ja que es van portar a terme paral·lelament durant les mateixes setmanes. Malgrat tot, va servir per prendre consciència de les decisions i acords previs necessaris per a futures ocasions.

En el marc de les estades pràcticum de les estudiants de Magisteri de la Universitat de Girona conduïdes per la investigadora a l'escola La Draga de Banyoles, es va connectar amb Sandra Masdevall. Després de la presa de contacte, la mestra es va avenir a realitzar una seqüència entorn de la poesia visual. En una trobada inicial es van acordar aquests aspectes:

- La investigadora va demanar explícitament que no es limités la seqüència didàctica al cal·ligrama, sinó que es tinguessin també en compte diversos tipus de poesia visual.
- La investigadora va proporcionar materials en suport paper i digitals per tal que la mestra es documentés. Es tractava sobretot de poemes visuals de difícil accés (o assequibles en xarxa a molt baixa resolució). La mestra, paral·lelament va fer la seva recerca a les biblioteques i a Internet i va generar la seva pròpia concepció de la poesia visual (primera transposició), emmarcant-la en la seva concepció de la poesia, la literatura i les arts i posant èmfasi en els aspectes que considerava importants de treballar a Educació Primària.
- La mestra es va avenir a deixar enregistrar totes les sessions de la seqüència a la investigadora i es va comprometre a donar notícia de les activitats paral·leles o modificacions que poguessin sorgir. En aquest sentit, cal advertir que la presència continuada de la investigadora a l'aula va fer que els alumnes s'hi familiaritzessin, la coneguessin pel nom i li anessin assignant progressivament el topos d'experta en poesia visual. Això va provocar algunes disjuntives metodològiques: Què calia fer si els alumnes adreçaven preguntes a la investigadora o li explicaven les seves creacions? Es pot enregistrar un alumne de prop de forma sostinguda sense dirigir-li ni una sola paraula? En tots els casos es va optar per fer les mínimes intervencions possibles, interferir tan poc com es pogués en l'enginyositat didàctica de la mestra i en els processos mesogenètics, si bé en alguns casos la intervenció més neutra no sempre

va consistir a sostenir el mutisme fins a punts incòmodes o poc naturals. S'accepta que aquests factors poden condicionar en part la configuració i evolució de la seqüència didàctica, però es parteix de la base que no és possible descriure de prop una seqüència didàctica sense afectar-ne la trajectòria; l'entrada d'una càmera a una aula (premissa necessària per a la recerca) ja és un element distorsionant en molts sentits: distreu alguns alumnes, els fa estar pendents de l'aparell, mentre que d'altres alumnes donen valor al fet de ser enregistrats i procuren esmerçar-se en totes les tasques que es proposen.⁶³

De la mestra amb qui s'ha treballat finalment –Sandra Masdevall Teixidor– se'n valoren molt positivament aquests aspectes:

- El fet de ser proactiva amb la recerca: la predisposició a ser observada i analitzada, i a respondre preguntes de la investigadora; l'interès per conèixer i entendre la investigació i ser-ne partícip.⁶⁴
- La capacitat reflexiva i la inquietud per millorar: l'actitud oberta i autocrítica.
- La seva especialització en la didàctica de la llengua i la literatura. El seu interès per la poesia i les arts en general.
- El bon tracte amb els alumnes.

Concreció d'uns centres d'interès

Veient la riquesa de factors que permetia analitzar la documentació i enregistrament d'una seqüència didàctica, es va fer palesa la necessitat de concretar uns centres d'interès. La primera decisió fou centrar-se sobretot en la docent, en els gestos del professor i els seus efectes en l'acció didàctica conjunta.

Es van escollir, doncs, aquests focus com a centre de la investigació:

- La transposició didàctica *ad hoc*.

⁶³ I així com una càmera, el sistema didàctic sempre està subjecte a una gran infinitat de factors de caràcter molt divers: la meteorologia, els estats d'ànim del docent i els discents, les infraestructures escolars o les efemèrides i celebracions que s'hagin esdevingut o estiguin a punt d'esdevenir-se, etc. És per això que creiem que el sistema didàctic sempre s'ha de descriure i analitzar en funció del context didàctic, mirant de recollir-ne la majoria de factors condicionants.

⁶⁴ Durant el curs següent a aquesta investigació, la mestra es va introduir al projecte Arie 09 del grup de recerca Grepai de la Universitat de Girona, el qual s'ocupava de les metodologies d'investigació didàctica centrades en la descripció de les situacions didàctiques.

- L'enginyositat de la mestra a l'hora de fomentar la creativitat dels alumnes i els gestos del professor que condicionen els processos creatius.
- L'interès i les dificultats de treballar les arts intermedials: els gestos del professor que fomenten la transversalitat i la transliteracitat (o bé decanten la balança i donen més pes a un art en detriment d'un altre).
- La didàctica de la literacitat mitjançant la poesia visual.

I se situen aquests altres en segon terme:

- La transposició didàctica en els processos de planificació i avaluació: com les concepcions prèvies de la mestra sobre l'objecte de saber condicionen els seus gestos professionals.
- La reflexió meta en el treball de la poesia visual i en l'aprenentatge de llengües.
- La reciprocitat entre els processos de lectura i els d'escriptura en els treballs de creativitat: com aconseguir que les dues habilitats es retroalimentin.
- La reciprocitat educativa entre llengua i literatura: com treballar aquests dos objectes del saber de forma integrada.

Disseny, posada en escena i avaluació de la seqüència didàctica per part de la mestra, i recollida de dades per part de la investigadora

La seqüència es va portar a terme al llarg de vuit sessions, del 28 d'abril al 9 de juny de 2008. I es va tornar a repetir durant el curs següent 2008-09 per part de la mateixa mestra però amb un grup d'alumnes diferent. Aquestes han estat les dades de camp que s'han recollit sobre la seqüència didàctica i que han servit per portar a terme la descripció i l'anàlisi:

- Enregistraments de la seqüència: totes les sessions van ser enregistrades íntegrament per la investigadora amb una càmera mòbil (fet que suposa una primera focalització, ja que s'escull de seguir sobretot les intervencions de la mestra), tot i que de forma discontinua (s'aturava l'enregistrament en els moments en què la mestra es desplaçava d'una punta a l'altra de l'aula, sortia de classe o bé es dirigia directament a la investigadora). Cada sessió va durar una hora aproximadament, si bé les sessions de creació poètica, com que es feien a l'aula de plàstica, tenint en compte el desplaçament d'una aula a l'altra i l'estona final dedicada a recollir, quedaven reduïdes a quaranta-cinc minuts. S'observa, no obstant, que al llarg de la seqüència les sessions esdevenen

cada vegada més curtes. El motiu és que s'arriba a final de curs i la mestra es proposa completar tots els projectes i seqüències pendents; dins els processos cronogenètics, doncs, s'opta perquè els alumnes facin totes les activitats proposades encara que s'hi pugui dedicar menys estona. Les sessions de poesia visual, així, es ressenteixen de la manca de temps.

- Enregistrament d'una entrevista a la mestra (provocada per la investigadora) al final de la seqüència, en què sobretot en fa l'avaluació.
- Escriptures de suport de la mestra: per portar a terme aquesta recerca la mestra ha cedit a la investigadora el portafoli de treball que elabora al llarg de cada seqüència didàctica, amb tots els materials trobats sobre l'objecte de saber, escrits de planificació, definicions, fragments poètics que li agraden i comparteix amb els alumnes, reflexions, etc.
- Treballs dels alumnes: els poemes visuals dels alumnes sorgits dels tres tallers; fitxes de gimnàstica de poesia visual.
- Observació directa i elaboració d'un diari de camp.

3.1.2. EXPECTATIVES EN LA TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA DE LA POESIA VISUAL (ANÀLISI A *PRIORI*)

En aquest apartat es reconstrueixen les expectatives generades *a priori* per part de la investigadora entorn de la transposició didàctica de la poesia visual. Aquestes expectatives són alhora el motor de fons de la investigació empírica, les raons per les quals es considerava inicialment que era interessant de treballar la poesia visual a les aules d'Educació Primària. Es dibuixa, doncs, el punt de partida de la recerca, el qual ha anat evolucionant amb l'observació de la seqüència didàctica sobre aquest tema el 2007-08, la seqüència del curs següent i les anàlisis posteriors, i ha derivat així en unes noves expectatives (vegeu l'apartat 4.1.) que caldrà corroborar en noves seqüències i investigacions. En molts casos no es tracta d'unes variables apriorístiques ben delimitades sinó d'intuïcions i nuclis d'interès que consideràvem importants d'observar en detall.

Imbuïda per l'estudi filològic de la poesia visual, i davant l'interès que genera avui dia l'obra de Joan Brossa en el context català, es considerava important donar a conèixer la poesia visual als nens, obrint-ne el ventall de possibilitats. Es va constatar d'entrada que els cal·ligrames són presents en molts llibres de text i els alumnes n'han llegit i fins i tot n'han elaborat algun ja al final del cicle inicial. En canvi, d'altres formes de poesia

visual més extremes, en què es juga purament amb el vessant material del llenguatge escrit, ja no són tan presents a les aules i es difonen sobretot gràcies a iniciatives pioneres com el web www.viulapoesia.com del grup de recerca Poció. Així doncs, es considerava d'interès familiaritzar els nens i nenes amb l'univers poètic d'autors com Joan Brossa o J. M. Calleja, etc. i introduir-los així a d'altres formes de fer poesia, i explorar conjuntament amb la mestra plantejaments poètics no discursius.

Aquest objectiu primer partia de la constatació al llarg dels anys que la poesia suscita pors o un respecte excessiu per part dels alumnes d'Educació Primària. Aquests recels s'havien constatat en més d'una ocasió amb converses amb mestres en actiu i en l'observació no reglada d'experiències didàctiques anteriors, i han estat explorats amb rigor per Costa (2009). Semblava, doncs, que la poesia visual podia ser l'accés per una altra porta a la poesia, una aproximació a aquest gènere més lúdica i inesperada, que havia de desactivar preconcepcions negatives dels nens que ja arrelen en el cicle inicial. La investigadora es proposava, doncs, observar com s'aproximen els nens a una forma d'art que els és desconeguda, quin medi didàctic mobilitzen.

En aquesta mateixa línia, es volia observar quines estratègies de lectura desplegaven els nens davant els plantejaments oberts d'alguns poemes visuals. Es partia de l'expectativa apriorística que exigirien una gran devolució per part seva, l'acceptació del risc i la subjectivitat en la lectura literària, però que la proposta no s'afrontaria amb temor, ja que molts poemes visuals tenen en primera instància un caràcter sobretot lúdic.

La recerca també volia explorar quins coneixements previs tenen els nens sobre algunes de les estratègies retòriques de la poesia visual, gràcies al contacte continuat amb anuncis publicitaris, cartells, etc. I, a partir d'aquí, aprofundir-hi mitjançant la poesia visual. Així doncs, ens proposàvem investigar quines valoracions fan els nens de les tipografies, com entenen les diferents mides de les lletres o la seva distribució en la pàgina i quines d'aquestes interpretacions són explícites i controlades. És a dir, quin nivell de reflexió metalingüística despleguen els nens davant de textos amb elements formals extrems (per exemple, una tipografia molt gran, un color fluorescent, etc.).

A partir d'aquí, es considerava que la poesia visual podia ser un bon pretext per fomentar la creativitat poètica, assajant noves formes de fer que contribuïssin a la desinhibició expressiva.

Finalment, i altre cop amb unes expectatives obertes, es volia observar com aborden els nens i nenes la intermedialitat, tant a l'hora d'interpretar els poemes com a l'hora de compondre'n. Es considerava interessant analitzar si efectivament els nadius digitals (Prensky, 2009) són capaços de fer apreciacions i composicions servint-se de més d'un codi indistintament i hibridant-los de forma natural, o si aquesta mescla de llenguatges els és difícil i s'ha de potenciar per part del mestre.

3.1.3. DISPOSITIU DE RECERCA

Aquest és el dispositiu de recerca dissenyat per dur a terme la recerca empírica:

DISPOSITIU DE RECERCA		
<i>Fases</i>	<i>Accions</i>	<i>Suports</i>
PREPARACIÓ	Recerca documental i bibliogràfica entorn de l'objecte de saber (la poesia visual i la didàctica de la literatura i les arts intermedials); recerca d'antecedents: experiències similars i investigacions paral·leles. Negociació de la situació didàctica: cerca d'una escola i una mestra disposada a treballar l'objecte de saber (poesia visual), que permeti que enregistrin i analitzin la seva tasca. Concreció d'uns centres d'interès. Disseny, execució i avaluació de la seqüència didàctica (per part de la mestra) i recollida de dades (per part de la investigadora): enregistraments, diaris, recollida dels treballs dels alumnes, entrevistes a la mestra, etc. Concreció de les metodologies de treball en	Entrevistes de negociació. Recollida de materials.

	mètodes.			
DESCRIPCIÓ I EXPLICACIÓ	Descripció i explicació del sistema didàctic.			Materials recollits: - Enregistraments de la seqüència (fets per la mateixa investigadora amb una càmera mòbil) - Entrevista enregistrada a la mestra
	Descripció i explicació seqüencial i cronològica de la seqüència didàctica			(provocada per la investigadora) al final de la seqüència en què fa avaluació
	<i>planificació</i> Reconstrucció de la planificació: com ha dissenyat la mestra la seqüència didàctica (enfocament macro)	<i>joc didàctic</i> Reconstrucció de la seqüència didàctica per sessions; explicació del que s'esdevé a cada sessió, temps dedicat, espai, etc. (enfocament macro) Enregistrament i transcripció de la seqüència (enfocament micro)	<i>avaluació</i> Reconstrucció de l'avaluació, i l'autoavaluació; Juxtaposició de les seqüències didàctiques portades a terme durant el curs 2007-08 i 2008-09 (enfocament macro)	- Escriptures de suport de la mestra: definicions, màximes, reflexions, materials trobats sobre poesia visual; portfoli de treball. - Treballs dels alumnes. - Observació directa i elaboració d'un diari de camp.

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ	Explicació i anàlisi reflexiva i crítica de la descripció i de la seqüència didàctica, centrada sobretot en els gestos del professor (i en com la mestra fa la transposició didàctica al llarg del procés). - Anàlisi dels gestos del professor. - Comparació dels canvis efectuats en les activitats al llarg de les vuit sessions (com evoluciona una mateixa activitat) i en la seqüència del curs següent. - Debat amb les fonts bibliogràfiques i les hipòtesis inicials.	Descripció i explicació de la seqüència.
------------------------------------	---	--

Algunes puntualitzacions sobre el dispositiu de recerca (preparació)

La tesi parteix d'una part exploratòria, descriptiva de la poesia visual. El treball empíric es pot definir com un estudi explicatiu i longitudinal, basat en l'observació (i centrat en els processos de transposició didàctica i els gestos del professor *ad hoc*). L'interès de la mestra per la recerca ha comportat que es convertís en una agent activa en aquest estudi, tot i que això s'ha esdevingut sobretot al llarg del segon any de col·laboració, en investigacions portades a terme durant el curs 2008-09, les quals no són l'objecte d'estudi central d'aquesta recerca. Així, la mestra s'ha integrat al grup de recerca de la UdG i hem creat una dinàmica d'experimentació i descripció de noves propostes conjunta de la qual n'han sorgit ja diverses comunicacions⁶⁵. La investigadora també ha establert dinàmiques de col·laboració amb l'escola, amb diversos grups-classe de tots els cicles i etapes. Per tot això, la recerca, en alguns aspectes, es pot considerar participativa i té afinitats amb la recerca-acció.

El dispositiu de recerca se serveix de mètodes proposats per les metodologies clíniques: el procediment d'enregistrar i transcriure les gravacions, els conceptes que

⁶⁵ Vegeu, per exemple, Masdevall, Masgrau (2009).

es fan servir per a l'anàlisi (si bé són compartits amb la teoria de les situacions didàctiques i la teoria de l'acció didàctica, entre d'altres).

En la descripció i anàlisi de l'avaluació i l'autoavaluació s'ha pres en consideració la seqüència didàctica que elabora la mestra sobre el mateix objecte de saber el curs següent i es fa una comparació de les dues seqüències en la línia de les metodologies de les didàctiques comparades, si bé es tracta d'una comparativa d'enfocament macroscòpic i no s'entra en la comparació microscòpica (que permetria l'anàlisi de l'evolució dels gestos del professor d'un any a altre).

Pel que fa als enregistraments, s'ha prioritzat sobretot la documentació dels gestos del professor. En els espais-tallers de creació, les gravacions esdevenen molt més fragmentades, ja que hi ha tres espais i amb una sola càmera s'atenen tots tres. En aquest sentit s'ha prioritzat sempre seguir la mestra, les seves intervencions en el treball dels alumnes, excepte quan la mestra s'enretira a la seva taula a fer alguna consulta o surt de l'aula per anar a buscar material. En aquests casos, es considera que la mestra surt d'escena i es continua gravant el treball autònom dels alumnes. La mestra, per tal de justificar la presència d'una càmera a l'aula, opta per legitimar el paper de la investigadora com a experta en poesia visual i en molts casos li atribueix més responsabilitats de les que efectivament va tenir en la construcció de la seqüència didàctica: així, per exemple, es diu que la investigadora és autora de les diapositives però l'autora és la mestra (la investigadora només havia proporcionat materials escanejats). Moltes intervencions de la investigadora estan destinades a no incomodar els alumnes quan se'ls grava a distàncies curtes. En aquest sentit, es procura impregnar-se de les coordenades de la mestra i, si s'escau, contribuir amb sentit comú a portar a bon port el treball dels alumnes sense introduir, però, noves consignes.

Algunes puntualitzacions sobre la fase de descripció i explicació

La investigació descriu la totalitat d'una seqüència didàctica però posa èmfasi en la seva posada en escena: en aquesta fase se centra en els intercanvis dialògics mestra-alumnes però també s'atenen els implícits i les reticències en la mesura del possible, i es fan hipòtesis sobre aquests aspectes. Si és possible, es consideren també altres formes de comunicació no verbal. Pel que fa a aquests dos aspectes, és molt útil el diari de camp, ja que s'hi recullen impressions que no es detecten tan fàcilment en les gravacions, ja que s'està fora de l'atmosfera generada pel contracte didàctic.

Es fa servir un enfocament macro (descripció general i reconstrucció de la seqüència didàctica, sobretot en les fases de planificació i avaluació) i un enfocament micro (en la fase del joc didàctic, en què s'enregistra l'acció didàctica conjunta).

Pel que fa a la descripció dels agents i factors del sistema didàctic, es procura reflectir-los en tota la seva idiosincràsia i singularitat, i es miren de recollir totes les característiques que entren en joc (en el joc didàctic).

Pel que fa a la transcripció dels diàlegs en la fase de descripció i explicació, es fa servir un mètode combinat entre la transcripció, descrita per Rickenmann (2011), i la sinopsi, descrita per Schneuwly, Dolz i Ronveaux (2005). No obstant, l'anomenem transcripció perquè la seva base i objectiu ha estat transcriure els intercanvis orals al llenguatge escrit, per tal de facilitar la feina d'anàlisi i les citacions necessàries en l'exposició de resultats.

En la transcripció es manté un ordre cronològic, per tal de reflectir tota la sessió d'aula de la manera més completa possible.⁶⁶ S'ha adoptat el sistema d'episodis o actes proposat també per la sinopsi, pel qual, en la graella de transcripció, se separa amb una línia horitzontal la fi o l'inici d'un procés crono-, topo- o mesogenètic. En certa manera, aquesta divisió per capítols és paral·lela als actes que componen una escena teatral i indiquen la irrupció o retirada d'un agent, un canvi d'escenari, un canvi de focus d'interès, etc. Malgrat tot, aquests actes són una unitat en la mesura que es construeix un sentit mitjançant la interacció del sistema didàctic; i es diferencien de l'acte següent en la mesura que les transformacions del sistema a través dels processos meso-, topo- i cronogenètics són prou significatius. El que s'esdevé en cada acte s'explica breument (segona columna) i també s'enumeren cronològicament per facilitar-ne la citació (primera columna).

La categorització dels processos que s'esdevenen en aquesta investigació es considera una primera fase d'anàlisi de treball i, per tant, no es mostra en la fase de descripció; se'n fa esment en la fase d'anàlisi sempre que es considera pertinent.

S'accepta d'entrada que la descripció i explicació de les fases d'abans i després són aproximatives, són reconstruccions de la investigadora que no poden reflectir amb tota

⁶⁶ Com que els alumnes treballaven en tres grups de taules separades entre elles, en els desplaçaments de la mestra d'un lloc a l'altre es va optar per tallar les gravacions. Així doncs, el minutatge de les gravacions no es correspon exactament al minutatge de la sessió d'aula.

la seva riquesa el procés d'incubació i reflexió de la mestra entorn de l'objecte de saber i el procés de transposició didàctica previ ni posterior.

Algunes puntualitzacions sobre la fase d'anàlisi i interpretació

Els centres d'interès de la recerca, com s'ha esmentat, són els gestos del professor i la transposició didàctica, sobretot pel que fa al treball de la creativitat i al treball de les arts multimèdies.

L'anàlisi comparativa de les seqüències portades a terme durant els cursos 2007-08 i 2008-09 es fa al servei de l'anàlisi de la primera seqüència, concretament per esbrinar com avalua la primera seqüència de forma pragmàtica i útil. Es posa atenció, doncs, als canvis efectuats en aquests aspectes:

- els objectius explícits i implícits de cadascuna de les seqüències
- l'ordenació d'activitats
- el treball de la lectura i de l'escriptura: correlacions i hibridacions
- la devolució i la institucionalització
- els conductors de la seqüència: enfocaments singulars i enfocaments corals

3.2. DESCRIPCIÓ DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

3.2.1. DESCRIPCIÓ DEL SISTEMA DIDÀCTIC

A continuació es descriuen els components del sistema didàctic en el qual es porta a terme la seqüència que s'analitza (exceptuant l'objecte a ensenyar, el qual s'ha descrit en el primer apartat): la mestra i els alumnes; es fan algunes consideracions entorn del medi didàctic i també es descriuen els factors principals del context didàctic.

La mestra

Bronckart (2005: 83) adverteix que la noció d'actant és situada i sincrònica, en contraposició a la noció de persona, que designa l'estructura psíquica que es modela diacrònicament en cada organisme i que és resultant de l'acumulació d'experiències com a agents-actors, que varien en quantitat i qualitat i es disposen en una temporalitat particular: "Constituant ainsi le résultat d'un *microhistoire expérientielle*, la personne constitue aussi (en un état *n*) un cadre qui exerce une détermination sur tout nouvel apprentissage." Fem, doncs, una petita cartografia –necessàriament subjectiva i fragmentada– de la microhistòria experiencial de la mestra: Sandra Masdevall Teixidor és nascuda a Banyoles, la mateixa ciutat on exerceix actualment, el 1974. Titulada en Educació Infantil per la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona el 1996, ha exercit de mestra en diverses etapes: ha treballat en la formació d'adults, com a mestra d'Educació Infantil i Primària a diverses escoles de Catalunya i es va incorporar a l'equip docent del CEIP La Draga de Banyoles, la seva escola actual, a principi de curs 2005-06. Treballa en el primer cicle d'Educació Primària des de fa quatre anys: així, és mestra tutora d'un mateix grup d'alumnes al llarg de primer i segon d'Educació Primària durant dos cursos.

A la pregunta de quines teories o metodologies han guiat la seva pràctica docent, la mestra remarca que com a docent, "em vaig formar en el marc de la llei de la LOGSE, propulsora del constructivisme i, per tant, evidentment moltes de les meves accions i pràctiques van encaminades a què el nen sigui qui guï i condueixi el seu aprenentatge." Adverteix, però, que no és partidària d'una aplicació rigorosa del constructivisme: "el nen tot sol no pot construir els seus aprenentatges i descobriments i, per aquesta raó, en determinats moments penso que no és la millor opció". La preocupa també el fet que el constructivisme s'apliqui a les aules de forma

prescriptiva, traint gairebé de base la seva filosofia de fons: “Ferreiro, Teberosky, Palacios, Kamii, a nivell didàctic, em serveixen de punt de partida, però també crec que tot procés necessita adaptacions.(...) Per exemple, pel que fa a la lectoescriptura, els mestres ens agafem a la teoria de Teberosky sobre les fases d’adquisició de l’escriptura com si hagués de servir perquè tots els nens/es arribin a un bon nivell. Però hi ha nens/es que no segueixen la globalitat d’aquest procés i alguns potser necessiten recórrer a la segmentació, és a dir, al treball so per so, per arribar a la paraula.”⁶⁷

Així, la mestra, en el treball d’aula, procura combinar diverses metodologies i dinàmiques de treball: s’organitzen espais en què els alumnes fan activitats de forma més autònoma i poden acostar els continguts als seus propis interessos; i es fan activitats dirigides per la mestra, en què paral·lelament als continguts, es fomenta l’atenció i la participació constructiva; finalment la mestra dóna molta importància al treball cooperatiu, i proposa sovint activitats perquè els alumnes treballin conjuntament i aprenguin els uns dels altres. En aquestes activitats la mestra fa un seguiment continuat de tots els grups, els ajuda quan ells ho requereixen i està molt pendent de les interaccions que es generen.

És mestra tutora i per tant imparteix totes les disciplines, però si se li pregunta quina és la seva especialitat, remarca que ella prové de l’àmbit de les humanitats i que li interessa sobretot la didàctica de la llengua i la literatura. De fet, com a dinamitzadora del Pla d’Autonomia de Centre que ha desplegat l’escola La Draga els últims anys, ha ideat i portat a terme diversos projectes intercicle centrats sobretot en aquesta àrea de coneixement i basats també en l’aprenentatge-servei i el treball cooperatiu.

Els alumnes

El grup-classe amb qui es va portar a terme la seqüència didàctica a final del curs 2007-08 estava constituït per vint-i-cinc alumnes de segon de primària. Hi havia set nenes i divuit nens. Vuit alumnes eren immigrants: un procedia del nord d’Europa i els altres set de països de l’Àfrica del nord i l’Àfrica central; tots ells, però, feia més de tres anys que vivien a la ciutat i ja havien superat la fase d’integració (cap no assistia ja a

⁶⁷ Extret d’un escrit de la mestra (15-8-2008) derivat de l’entrevista d’avaluació final que va fer la investigadora a la mestra (6-8-2008). La pregunta sobre quines teories o metodologies li eren útils en la pràctica docent, Masdevall va demanar per contestar-la per correu electrònic amb més calma i aquests fragments són citacions de la seva resposta. Les observacions següents sobre els tipus d’activitats i dinàmiques que instaura la mestra a l’aula són observacions de la investigadora derivades d’altres projectes de col·laboració conjunts.

l'aula d'acollida del centre). Hi havia dos nens amb necessitats educatives especials: un alumne tenia síndrome d'Asperger i quan es feien activitats que trencaven la rutina habitual venia una mestra de suport a l'aula i es dedicava exclusivament a aquest alumne, per tal que pogués treballar amb harmonia amb el grup-classe. També hi havia un alumne de família desestructurada, amb problemes importants de comportament i fortes inseguretats a l'hora de participar en les tasques proposades per la mestra. En línies generals, l'ensenyant considerava que el grup era "cohesionat, ben avingut entre ells i participatiu".

Algunes consideracions sobre el contracte didàctic

En el moment en què es va portar a terme aquesta seqüència didàctica, mestra i alumnes feia gairebé dos cursos complets que treballaven junts. Així doncs, els diàlegs entre uns i altres eren plens d'implícits i la comunicació no verbal havia adquirit una gran transcendència: així, la mestra podia demanar silenci tan sols amb una mirada desaprovant, o fent una expressió d'incomoditat, i els alumnes responien immediatament a la seva demanda.

La mestra donava importància de forma explícita i implícita a la participació activa a les seves propostes, a les intervencions argumentades i al respecte als companys i la bona educació en les interaccions. Els alumnes s'esforçaven per fer aportacions i per fer entendre les seves raons.

Els alumnes també es coneixien molt entre ells, després de dos anys de formar part del mateix grup, i en el treball cooperatiu es notava que ja hi havia establertes tota unes dinàmiques d'interrelació: els alumnes havien configurat els posicionaments topogenètics dels seus companys i feien preguntes de caràcter molt diferent a un o altre.

El context didàctic: factors cabdals

El currículum. El currículum d'Educació Primària que regia el curs 2007-08, aprovat en el marc de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990), pel fa a l'àrea de llengua i literatura, propugnava l'enfocament comunicatiu: es proposava el treball de les quatre habilitats bàsiques (la comprensió i expressió orals i la comprensió i expressió escrites) de forma complementària i els atorgava la mateixa importància, un avenç que dignificava el treball de l'oral respecte

de currículums anteriors. També defensava la importància de treballar la diversitat de gèneres textuais a l'aula, procurant fer servir materials reals i útils en societat. El currículum s'estructurava en continguts, fets, conceptes i sistemes conceptuals; i actituds, valors i normes. Els fets, conceptes i sistemes conceptuals es dividien de forma significativa en dos apartats: "Ús i comunicació" i "Treball sistemàtic de la llengua" (d'enfocament més gramatical). Dins l'apartat d'"Ús i comunicació" és significatiu que s'estipulés el treball de la llengua parlada, la llengua escrita i també el llenguatge de la imatge. Aquesta inclusió del llenguatge de la imatge en l'àrea de llengua posava de manifest el fet que els llenguatges intermedials estaven prenent força ja a principi dels anys noranta a la nostra societat i calia estar atent a la seva evolució en les properes dècades, tot i que tampoc no es donaven gaires indicacions de com abordar-los; es remarcava només la importància de treballar el còmic, la publicitat, els mitjans audiovisuals i multimèdia, etc; i en l'apartat d'actituds, s'explicitava la importància de potenciar el "Sentit crític davant les produccions escrites, publicitàries i multimèdia.", un avenç del que més endavant s'ha denominat *literacitat*.

Pel que fa a la poesia visual, es considerava un dels tipus de text que calia treballar per fomentar el gust per la lectura: "El moment de l'aprenentatge de la lectura pot marcar l'evolució posterior dels hàbits lectors dels nostres alumnes. Per aquest motiu, és molt important que, des del començament, s'insisteixi en la varietat de textos que els alumnes poden llegir i les diferents formes d'accedir-hi, i també de les diferents funcions que pot tenir la lectura. L'escola ha de disposar de tota mena de textos des de contes, narracions, novel·la, teatre, poesia, poesia visual, rodolins, endevinalles, fins a diaris, revistes, còmics, cal·ligrames, cartes comercials i d'altres." (Departament d'Ensenyament, 1992: 31)

En el moment que es va portar a terme aquesta recerca, el currículum es considerava en certa mesura desfasat i els educands ja començaven a formar-se i informar-se sobre els nous currículums que havien d'entrar en vigor immediatament després⁶⁸, els quals proposen el treball per competències.

⁶⁸ De fet, la implantació normativa ja estava en marxa: LO 2/2006, de 3 de maig d'Educació; Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària. Ordre EDU/221/2007, de 29 de juny, per la qual s'estableixen els principis generals que s'han de tenir en compte per a l'aplicació de l'article 4.4 del Decret 142/2007.

L'escola. L'escola CEIP La Draga de Banyoles va començar la seva activitat el 1994, arran de la manca de places escolars a la ciutat. En principi, es va instal·lar en barracons prefabricats en un terreny relativament proper a la ubicació actual i el col·lectiu va haver de treballar en unes condicions infraestructurals molt precàries fins el 2005, any en què es van inaugurar les noves instal·lacions.

Avui l'escola consta de dos edificis. En el més petit, una casa senyorial rehabilitada, hi ha els serveis –cuina, menjador, secretaria i direcció, sala de mestres, consergeria i biblioteca– i en el més gran, un mòdul de tres pisos, hi ha les aules: en el primer pis hi ha les aules d'Educació Infantil, el gimnàs i l'aula de psicomotricitat; en el segon hi ha les aules de cicle inicial i cicle mitjà d'Educació Primària, i en el tercer hi trobem les aules de cicle superior. Totes les assignatures d'especialitat –anglès, música, informàtica, plàstica...– disposen d'una aula amb equipament i materials específics. El centre té dos patis, un de petit per als alumnes d'Educació Infantil de P3 i P4, i un de gran amb pista de futbol sala per als alumnes d'Educació Primària i de P5.

La Draga és una escola de doble línia, tot i que en el moment de la recerca alguns cursos d'Educació Primària encara eren d'una sola línia i, en canvi, el grup de P4 era de tres línies, fet que reflecteix la demanda creixent de places escolars a la ciutat.

L'escola té una plantilla d'uns vint-i-vuit docents i acull anualment uns tres-cents quaranta alumnes, dels quals n'hi acostuma a haver uns vuitanta amb necessitats educatives especials i entre el vint i el trenta per cent són fills de pares immigrants.

L'escola respecta molt l'autonomia dels docents; en els objectius del Projecte Educatiu de Centre es declara que es treballa des del constructivisme: "Potenciar les estratègies que afavoreixin l'atenció individualitzada, el constructivisme, l'ensenyament globalitzat i el desenvolupament de l'autonomia de la persona." (PEC, any 2007)

Una de les idiosincràsies de l'escola és el projecte que han desenvolupat dins el Pla d'Autonomia de Centre (que la Generalitat els va concedir de 2007 a 2010) per tal de fomentar la participació dels pares i mares en les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Es convida els pares a entrar a les aules i fer aportacions de caràcter divers –xerrades, tallers, col·laboracions en setmanes d'activitats o projectes–, en funció de la professió i predisposició. El model de l'escola està basat en les comunitats d'aprenentatge.

Aules on es va portar a terme la seqüència. La seqüència didàctica sobre poesia visual es va dur a terme a l'aula de referència del grup A de segon de Primària i a l'aula de plàstica, totes dues situades al segon pis de l'edifici-aulari. L'aula de referència del grup, on treballen la majoria d'hores la mestra i els alumnes, està organitzada per grups de taules de quatre alumnes, tot i que se'n canvia la distribució si l'activitat ho requereix. La cara sud de l'aula té un gran finestral que dóna al pati, per on entra llum natural; hi ha una pissarra a la paret del davant, i també la taula de la mestra; a la paret nord hi ha la porta d'entrada i panells per penjar cartells i treballs dels alumnes; a la paret posterior hi ha prestatges per guardar materials diversos (a la part inferior) i més panells per penjar treballs i altres materials visuals (a la part superior).

L'aula de plàstica està situada també al segon pis de l'edifici-aulari i té les mateixes dimensions i distribució que l'aula de referència; a la paret del darrere d'aquesta classe hi ha també unes prestatgeries amb material específic de dibuix: aquarel·les, ceres, gran diversitat de papers, etc.

Temps dedicat a la seqüència. Pel que fa al temps que es va dedicar a la seqüència, val la pena remarcar-ne alguns factors que afecten directament els processos cronogenètics que s'esdevenen.

La planificació es va iniciar el 5 de març de 2008 a partir de la trobada de la investigadora i la mestra, en què es va acordar portar a terme una seqüència didàctica entorn de la poesia visual; i es va allargar fins cap al 10 de maig. És important destacar que aquesta fase es va solapar amb l'inici de la fase d'execució, ja que la mestra volia recollir propostes dels alumnes sobre quins tallers de creació de poesia visual es podien fer un cop aquests s'haguessin familiaritzat un xic amb l'objecte d'estudi.

L'execució de la seqüència, el joc didàctic pròpiament, es va portar a terme del 28 d'abril al 9 de juny de 2008, coincidint, doncs, amb el final de curs. Aquest fet va tenir una sèrie de conseqüències que van afectar directament el desplegament de la seqüència: la manca de temps per tal de finalitzar tots els projectes i tasques en boga va fer que es pogués dedicar menys temps a la poesia visual i les sessions finals fossin més curtes. La proximitat de les vacances i la calor d'aquestes dates també van comportar una certa excitació per part dels alumnes els últims dies.

El fet que es finalitzés la seqüència molt pocs dies abans d'acabar el curs no va deixar lloc a fer-ne una avaluació final conjunta amb els alumnes. Sí que hi va haver, no obstant, una avaluació inicial, formativa i sumativa al llarg del joc didàctic. La mestra acostuma a dedicar una sessió al final de cada projecte o seqüència per tal de valorar amb els alumnes què els ha resultat més interessant i què en canviarien, què consideren que han après, etc. Però en aquesta ocasió va considerar que no hi havia temps per fer una valoració pausada conjunta i l'avaluació va consistir bàsicament en la recollida i sistematització dels treballs dels alumnes, la reflexió i autoavaluació de la mestra sobre el funcionament de la seqüència didàctica (que en part es fa explícita en l'entrevista final de la investigadora a la mestra). El setembre de 2008 la mestra va començar a elaborar una nova seqüència didàctica sobre poesia visual, dirigida al seu nou grup-classe, en base a l'experiència del curs anterior. Els canvis significatius que hi introdueix es poden considerar evidències de l'avaluació que fa de la seqüència del curs anterior.

3.2.2. DESCRIPCIÓ MACRO DE LA SEQÜÈNCIA

En el quadre següent es resumeix el procés d'elaboració, execució i valoració de la seqüència didàctica:

P R E P A R A C I Ó	5-3-08	Negociació	Entrevista en què s'acorda que la mestra farà la seqüència sobre poesia visual i les condicions de seguiment per part de la investigadora.
	12-3-08	Assessorament	Trobada en què es proporciona material a la mestra (poemes visuals escanejats, articles sobre poesia visual; la mestra també ha fet recerca per la xarxa i comentem el que ha trobat).
	Del 10-3-08 al 20-4-08	Activitats d'aproximació a la poesia visual amb els infants	La mestra comença a aproximar els alumnes a l'objecte de saber a partir dels projectes que ja té engegats i activitats paral·leles: - A partir d'una seqüència didàctica sobre l'obra pictòrica de Lluís Güell: s'aprofita un quadre que l'artista dedica a Brossa (poeta visual) per presentar aquest poeta. - Disfressem lletres: aquest projecte de cooperació entre els alumnes de P-5 i segon de primària en què els nens d'infantil s'inicien en el traç de la lletra lligada amb l'ajuda dels grans, comença amb la invenció de contes sobre les lletres per part dels nens de segon (a les quals donen vida en funció de la seva forma). - Elaboració d'un cal·ligrama conjunt de tota la classe per Sant Jordi. - Lectura de poesia discursiva de Miquel Martí i Pol, Joan Salvat-Papasseit i Joan Brossa.
	Del 5-3-08 al 10-4-08	Planificació de la seqüència i dels seus objectius	La mestra confecciona una seqüència didàctica recollint les propostes dels alumnes i les observacions de la investigadora.

J O C	28-4-08, 15-16h	Sessió de lectura de poesia visual	Lectura conjunta de poemes visuals a partir d'una presentació en diapositives elaborada per la mestra.
	29-4-08, 11'45-12h i 15-15'30h	Activitat complementària. Cerca d'un poema	Al final del matí la mestra reparteix un poema de Joan Brossa en què es reproduïxen les lletres d'una marca de bombetes i demana als alumnes que busquin aquest poema a casa seva o per l'escola. A la tarda els alumnes expliquen on l'han trobat i l'activitat genera un petit debat pel qual els alumnes reflexionen sobre la gran diversitat de llocs on es poden trobar lletres.
	5-5-08, 15-16h	Sessió de lectura de poesia visual	Lectura conjunta de poemes visuals a partir d'una presentació en diapositives elaborada per la mestra. [Les dues sessions mantenen una continuïtat entre elles, la segona es reprèn al punt on s'havia deixat l'últim dia.]
	7-5-08, 11'15-12h	Activitat complementària. Preescalfament creatiu	La mestra porta una fitxa elaborada per ella amb exercicis pautats en què hi ha uns conceptes i es demana que s'escriugin procurant reflectir el seu significat en la tipografia.
	12-5-08, 15-16h	Sessions de creació	Es treballa la creació de poemes visuals a partir de tres espais-tallers en què hi assisteix mig grup-classe i els alumnes s'organitzen en grups de quatre durant cada sessió. Els grups van fent rotació al llarg dels dies de manera que tots els nens passen per tots els espais. Aquests són els espais que proposa la mestra: <i>Les lletres agafen forma!</i> Es proporciona als alumnes un alfabet de fusta amb volum i unes lletres de colors també amb volum més petites. "A partir d'aquestes lletres creem una "escultura de lletres", la transformem i hi tirem una fotografia."
	19-5-08, 15-16h		
	26-5-08, 15-16h		

	5-6-08, 15-16h		<i>Partim lletres i imatges.</i> Es proporcionen als alumnes diverses lletres (alfabets escolars) i imatges (revistes i retalls de revistes) de paper; la consigna que es dona és que transformin les lletres amb l'ajuda d'imatges. <i>Una nova lletra, un nou so.</i> Es proposa als alumnes d'inventar una nova lletra i atorgar-li un nou so. La consigna va anar derivant al llarg de les tres setmanes i es va acabar proposant també als alumnes que la lletra expressés un sentiment, que servís per reflectir un determinat estat d'ànim.
	9-6-08, 15-15,30 h		
	9-6-08, 15,30-16 h		
A V A L U A C I Ó		Avaluació	La mestra fa una avaluació inicial (mitjançant la lectura conjunta de la presentació sobre poesia visual), una avaluació formativa (en què potencia una definició pròpia de cada alumne sobre el concepte <i>poesia visual</i>) i una avaluació sumativa (durant el treball creatiu dels alumnes en els tallers). En acabar la seqüència, la mestra fa únicament autoavaluació (per manca de temps, no fa una sessió d'avaluació conjunta amb els alumnes): Juny de 2008: recollida i sistematització dels treballs dels alumnes i reflexió de la mestra sobre el funcionament de la seqüència. Setembre de 2008: creació d'una nova seqüència didàctica sobre poesia visual en base a l'experiència de final del curs 2007-08.

3.2.3. DESCRIPCIÓ DE LA PLANIFICACIÓ

La planificació és difícil de reconstruir (i consegüentment d'estudiar) perquè es tracta d'un procés reflexiu, sovint fragmentat, que no necessàriament deixa traces. En aquesta ocasió ha estat en part possible gràcies a l'hàbit que té la mestra d'elaborar un portafoli de treball al llarg de la confecció de cada seqüència didàctica que porta a terme, en el qual va recollint tot el material relacionat amb l'objecte de saber i els esbossos entorn de la proposta didàctica que va dissenyant. També ha estat possible perquè es tracta d'una seqüència pactada, i la mestra va prendre consciència de bon principi de l'interès de fer evident el seu treball a la investigadora en totes les dimensions. Per això, al final de la seqüència va cedir el portafoli i va respondre totes les preguntes de la investigadora sobre aquesta fase. Així, la planificació va consistir sobretot en una fase de documentació, una fase de disseny d'activitats i unes intervencions puntuals d'aula destinades a predisposar els alumnes cap al nou objecte de saber que es volia introduir (la poesia visual).

Documentació

En una trobada amb la mestra el 12 de març de 2008, la investigadora va facilitar tota una sèrie de materials a la mestra sobre la poesia visual.

Enllaços web sobre poesia visual:

- Grup de recerca Poció (Glòria Bordons): www.viulapoesia.com
- Fundació Joan Brossa: <http://www.joanbrossa.org/>
- J. M. Calleja: <http://www.jmcalleja.com/index>
- Joël Guenoun: <http://www.joelguenoun.com/site.htm>
- Els entra-i-surts de Brossa: <http://www.uoc.edu/lletra/especial/brossa/>

Els articles propis publicats sobre aquest tema:

- "Joan Brossa i el malentès de la poesia visual" (2007)
- "La creatividad poética: reciclaje, conexiones y collage" (2006)
- "La revolta de la poesia visual catalana als anys seixanta i setanta" (2003).

I d'altres materials diversos:

- Una presentació en diapositives sobre poesia visual elaborat per la investigadora en motiu d'unes sessions de formació dirigides a mestres de Primària.

- Escàners de poemes visuals d'uns quaranta autors diferents, d'èpoques i estils diversos: Joan Brossa, J. M. Calleja, Joan Salvat-Papasseit, Josep Iglésias del Marquet, F. T. Marinetti, Décio Pignatari, Eugen Gomringer, Apollinaire, Símmies de Rodes, etc.
- Un alfabet de fusta d'onze centímetres i mig d'altura, amplades diverses i un centímetre i mig de gruix; i dos alfabets de fusta pintats de colors de quatre centímetres d'altura i menys d'un centímetre de gruix:



La mestra va explorar aquests materials i va fer també les següents cerques i descobertes de materials que li interessaven:

- BATALLA, P.; BORDONS, G., CENTELLES, J., SEGARRA, M., "La poesia a Primària: una eina de reflexió sobre la identitat cultural i el món", dins *Escola Catalana*, núm. 406, gener de 2004. URL (7-9-2009): <http://www.xtec.cat/~jcentell/article.htm>
- REGLERO, César, "¿Qué es la poesía visual?" [penjat a la xarxa el 2008].

També troba diverses obres i continguts interessants al web de la Universitat de les Illes Balears, Magisteri Poesia, Magisteri Teatre:

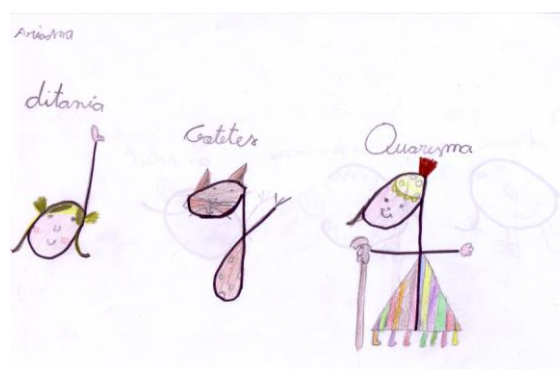
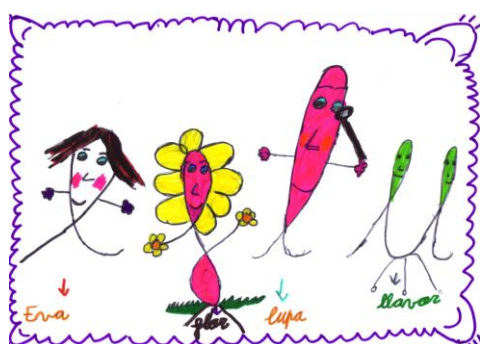
- <http://www.mallorcaweb.com/magteatre/>

Amb aquests nous materials la mestra va aprofundir en la poesia visual i va generar una idea de l'objecte a partir de la qual començar la transposició didàctica.

Algunes activitats prèvies

Mentre la mestra dissenyava la seqüència didàctica, portava a terme altres projectes afins, que li van servir per generar expectatives i mirar de desactivar algunes preconcepcions que s'havien detectat i es consideraven contraproduents:

El projecte “Disfressem lletres”. Casualment la mestra estava portant a terme el projecte intercycle “Disfressem lletres” amb els seus alumnes de cinquè d'Educació Infantil. Aquest projecte cooperatiu, que es proposa ajudar als alumnes de P-5 a iniciar-se en el traç de la lletra lligada d'una forma lúdica i significativa, té molts punts en comú amb la poesia visual: els alumnes de segon d'Educació Primària presenten unes quantes lletres lligades als alumnes de P-5 mitjançant un conte que ells mateixos han inventat. El conte es crea convertint les lletres en personatges segons la forma que tenen, es dibuixen i a continuació es pensa la història. Aquests en són alguns exemples:



Així, mitjançant aquest projecte la mestra va procurar que els alumnes es fixessin en la forma de les lletres, en valoressin la seva bellesa i la seva presència en la nostra societat. També aconseguí que els alumnes juguessin amb la forma de les lletres,

s'atrevisin a variar-les i deformar-les, en aquesta etapa dels seus aprenentatges, en què ja les tenen ben apreses i consolidades.

El projecte entorn de l'obra de l'artista Lluís Güell. Cada any els alumnes de cicle inicial de Primària treballen durant un mes l'obra d'un artista de la ciutat: es dóna a conèixer la seva obra, es procura que l'artista visiti l'escola i els alumnes el puguin entrevistar i es fan tallers de creació a *la manera de* l'artista (a vegades supervisats per ell mateix). Durant el curs 2007-08, en motiu de la retrospectiva de Lluís Güell (1945-2005) a una sala d'exposicions de la ciutat, els alumnes van tractar la seva obra. La mestra va aprofitar el seu quadre d'homenatge a Joan Brossa per introduir aquest poeta visual i va convidar els alumnes a fer hipòtesis sobre com deuria ser aquest artista i la seva obra a partir del quadre de Güell. Aquesta activitat va servir per generar expectatives, per motivar els alumnes de cara el projecte següent i interrelacionar els coneixements adquirits en diverses activitats.



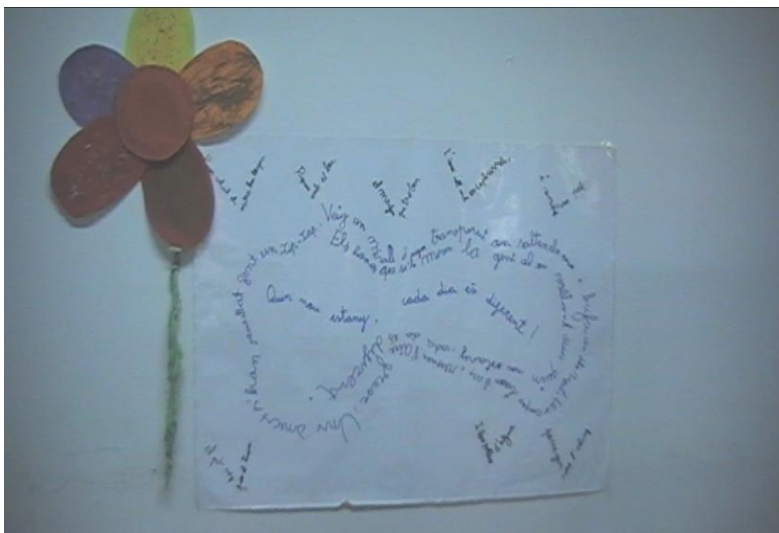
Lluís Güell, "Homenatge a Joan Brossa" (1999)



Collage materi fet pels alumnes de segon d'Educació Primària a la manera de Lluís Güell

Lectura de poesia de Miquel Martí i Pol, Joan Salvat-Papasseit i Joan Brossa. La mestra explicava en l'entrevista final que, si bé els seus alumnes només tenien entre set i vuit anys d'edat, ja tenien idees molt conformades sobre els poemes: la majoria creien que eren composicions de lèxic obtús (no comprensible per a ells) i amb rima (que associaven als rodolins, un tret que consideraven com un requisit indispensable per un poema). Per aquest motiu, la mestra va optar per llegir i debatre alguns poemes discursius de Miquel Martí i Pol, Joan Salvat-Papasseit i Joan Brossa. Segons explica en l'entrevista final, en aquestes lectures conjuntes la mestra procurava que els alumnes entenguessin plenament les obres, que s'adonessin que la poesia és també un mitjà (artístic) de comunicació i, com a tal, pot tractar una gran diversitat de temes, i no només tòpics de gran transcendència, com suposaven els alumnes. L'ensenyant posava l'accent en la concepció de la poesia com un mitjà d'expressió de sentiments i emocions del qual els alumnes també es poguessin servir. Pel que fa als aspectes formals, la mestra reclamava l'atenció dels alumnes sobretot cap a les figures retòriques (malgrat que no se'n treballés el nom), sobretot cap a la comparació.

El cal·ligrama de l'Estany. En motiu de la diada de Sant Jordi, el 23 d'abril, la mestra va proposar als alumnes de crear entre tots un cal·ligrama, una forma de poesia visual amb la qual els alumnes ja estaven familiaritzats. Entre tots van escollir dedicar-lo a l'estany de la ciutat, un element patrimonial natural important en la vida quotidiana dels banyolins i molt proper a l'escola, i es va treballar sobretot la descripció comparativa. Els versos es van escriure dibuixant la forma de l'estany de Banyoles, similar a un vuit, i els alumnes es van aprendre el poema per recitar-lo el dia de la diada a la resta de companys de l'escola.



Disseny de la seqüència didàctica

Els objectius. Un cop feta una primera recerca documental, la mestra va començar el disseny de la seqüència. Els objectius que es proposava assolir són els següents:

- “Tenir una actitud oberta i creativa envers una nova forma de poesia.”
- “Introduir una manera diferent d’entendre la poesia, com un acte també de creació lliure, personal i artístic.”
- “Adonar-se que la poesia no només s’ha de llegir, sinó sentir i veure.”
- “Crear obres d’art a partir de les lletres.”
- “Apropar la poesia visual als nens.”⁶⁹

Aquest objectius es comparteixen de forma indirecta amb els alumnes, mitjançant citacions que la mestra tria en la seva recerca documental i que va penjant a la classe, ampliades i de forma rotativa. Aquestes són algunes de les màximes que amplia i penja i considera que són motor de fons de la seva intervenció:

- “La lletra A és la primera lletra de l’abecedari, i primera d’amor, abraçada, d’ànima... és la lletra que obre l’univers de la paraula.” Brossa
- “Veig com plou, seria interessant que de tant en tant ho fes horitzontalment.” Guillem Viladot

⁶⁹ Aquesta i totes les citacions següents estan extretes del portafolis de la mestra entorn de la poesia visual, elaborat durant l’abril, el maig i el juny de 2008.

Les frases següents estan elaborades o adaptades per la mestra a partir de poemes i textos sobre poesia visual que ha llegit i li han agradat:

- “Un poeta no pinta, ni dibuixa... COMUNICA.”
- “La poesia visual demana llibertat d'observació, pensament i comprensió.”
- “Podem crear un nou vocabulari, noves significacions, un nou cosmos. Un equilibri entre ètica i estètica.”⁷⁰

També durant tota la seqüència van tenir penjada a l'aula una foto de Joan Brossa assegut en un balancí en el seu estudi del carrer Balmes i sostenint la lletra a majúscula. Si l'objectiu d'apropar la poesia visual als nens es refereix a intentar familiaritzar-los amb alguns noms propis, sens dubte Brossa seria el poeta en què més s'ha insistit (tant en la seva obra com en el personatge).



Primera concreció de les activitats de la seqüència. A partir d'aquí, la mestra va fer una primera concreció de les activitats en dos grans blocs, un dedicat a la lectura i l'altre dedicat a la composició de poemes.

Les sessions de lectura les va concretar de la següent manera: “Introducció a la poesia visual a partir d'una sessió on es projectarà una presentació en diapositives amb diferents poemes visuals.”

⁷⁰ Aquest fragment de frase anava acompanyat del poema “Vertigen” de J. M. Calleja.

Les sessions de creació va decidir fer-les a l'aula de plàstica durant l'hora dedicada a aquesta matèria, amb mig grup-classe, però les va deixar obertes (no les concreta per escrit) fins que va haver portat a terme les sessions de lectura, ja que volia que els alumnes també l'ajudessin a idear com els agradaria treballar la poesia visual. Els alumnes, en intercanvis informals amb la mestra en el dia a dia a l'aula, van expressar-li la seva voluntat de trencar i descompondre les lletres. Tal com explica la mestra en l'entrevista final, els alumnes concebien les lletres com imatges sacralitzades, intocables, i li van demanar permís per profanar-les i apropiar-se'n.

Segona concreció de les activitats de la seqüència. A partir d'aquí la mestra va inventar aquests quatre tallers:

- *Una nova lletra, un nou so:* "Ens inventem una lletra, la decorem ben bonica i pensem el so d'aquesta nova lletra." En aquesta fase de la planificació la mestra proposa treballar per parelles en aquest taller.
- *Mil lletres, una creació:* "Tenim dues capsas plenes de lletres de totes mides i tipus diferents i a partir d'aquí, en farem una creació."
- *Un nou lloc per a cada lletra:* Canviem les formes de les lletres –per exemple, una erra adormida– i a partir d'aquesta transformació fem la nostra composició artística.
- *Les lletres agafen forma:* Un espai de construcció on creem poemes amb volum i dimensió.

Aquests tallers la mestra els va proposar als alumnes i aquests s'hi van avenir; i també va voler saber l'opinió de la investigadora. La investigadora va fer l'única observació que tots els tallers estaven molt centrats a treballar la forma de les lletres. A partir d'aquí la mestra va reelaborar la seqüència de forma definitiva.

Tercera concreció de les activitats de la seqüència. La planificació de la seqüència queda fixada de la següent manera:

- *Lectura (dues sessions):* projecció d'una presentació en diapositives amb poemes visuals d'autors i èpoques diverses per tal de comentar-los conjuntament amb tot el grup-classe. La mestra elabora la presentació a partir de materials cedits per la investigadora i d'altres poemes trobats en xarxa i a la biblioteca.

- Creació (sis sessions): creació de poemes visuals a partir de tres tallers, en què treballaran grups de quatre alumnes de forma rotatòria al llarg de totes les sessions (es treballa, per tant, amb mig grup classe). Els tallers finalment són els següents:

_ *Les lletres agafen forma*: “En una caixa tenim ple de lletres de diferents formes i volums i colors. A partir d’aquestes lletres creem una escultura de lletres, la transformem i li tirem una fotografia.

Material: lletres de fusta i de plàstic amb volum.”

_ *Una nova lletra, un nou so*: “Ens inventem una lletra i li atribuïm un nou so.” En aquest taller, es preveu combinar el treball individual i el treball en grups de quatre alumnes.

“Material: folis i retoladors”

_ *Partim lletres i imatges*: “Disposem de lletres de l’abecedari i les transformem sobre paper amb l’ajuda de la imatge.

Material: fotocòpies d’abecedaris i imatges.” En principi la mestra va portar revistes però en sessions posteriors va portar imatges més seleccionades i suggerents per tal que fossin més estimulants per als alumnes.

Durant la posada en escena de la seqüència, la mestra va incorporar dues activitats complementàries:

- Cerca d’un poema: entremig de les dues sessions de lectura, la mestra va repartir un poema visual de Brossa imprès en petit format i va proposar als alumnes de cercar-lo per l’escola o a casa durant la pausa del migdia.



- Preescalfament creatiu: abans d’iniciar els tallers de poesia visual, la mestra va portar una fitxa introductòria per resoldre individualment: es proposaven uns conceptes a la pissarra que s’havien de reescriure procurant reflectir el seu sentit en la tipografia. Els conceptes proposats eren: *alt-baix*, *concentrat-*

dispers, flux-fort, seriós-alegre, molts-pocs, silenci-soroll o bé d'altres paraules com *cadira, felicitat* o *música*. També es deixava l'opció que els alumnes proposessin el terme que volien il·lustrar.

Avaluació. La mestra preveu fer una avaluació inicial (mitjançant la lectura conjunta de la presentació sobre poesia visual), una avaluació formativa (en què potencia una definició pròpia de cada alumne del concepte *poesia visual*) i una avaluació sumativa (durant el treball creatiu dels alumnes en els tallers).

Alguns aspectes organitzatius. Les sessions de lectura es van treballar amb tot el grup-classe però les sessions de creació es van treballar amb mig grup-classe. Mentre mig grup treballava en els espais-tallers, l'altra meitat del grup feia activitats en línia a l'aula d'informàtica amb la mestra de suport, algunes de les quals estaven relacionades amb la poesia visual (es basaven en els enllaços que tria la mestra durant la planificació).

3.2.4. DESCRIPCIÓ MICRO DE L'EXECUCIÓ DE LA SEQÜÈNCIA

En la fase de descripció s'han transcrit de forma exhaustiva i cronològica els enregistraments audiovisuals de les vuit sessions que componen la seqüència didàctica, objecte d'aquest estudi empíric (vegeu apèndix 3). La base metodològica ha estat la transcripció (Rickenmann, 2011) i la sinopsi (Schneuwly, Dolz i Ronveaux, 2005). Cada sessió s'ha organitzat de la següent manera:

Fitxa inicial en què s'indiquen les dades següents:

- Número de la sessió.
- Data i hora en què s'ha portat a terme la sessió.
- Descripció general de l'activitat portada a terme.
- Observacions (si s'escau) sobre algun aspecte remarcable de la sessió.
- Durada total de l'enregistrament i fragments pertanyents a aquesta sessió.

Taula de transcripció organitzada en quatre columnes:

- Número d'acte: cada sessió es compon de diferents actes. L'inici i final d'un acte el marquen l'entrada o retirada d'un participant de la seqüència (la mestra o un alumne), un canvi d'escenari, un canvi de focus d'interès, etc. Cada acte s'ha numerat per facilitar-ne la citació en l'anàlisi posterior.

- Descripció general de l'acció didàctica conjunta que s'esdevé en l'acte.
- Transcripció dels diàlegs i gestos rellevants en l'intercanvi comunicatiu (mestra-alumnes, alumne-alumne).
- Observacions i materials complementaris: fotografies i escanejats de materials, necessaris per tal d'entendre els intercanvis comunicatius.

La categorització dels processos que s'esdevenen en aquesta investigació es considera una primera fase d'anàlisi i, per tant, no es mostra en la fase de descripció; se'n fa esment en la fase d'anàlisi sempre que es considera pertinent.

3.2.5. DESCRIPCIÓ DE L'AVALUACIÓ DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

La mestra va portar a terme les següents formes d'avaluació de la seqüència didàctica:

- Avaluació inicial, mitjançant la lectura conjunta de la presentació digital sobre poesia visual.
- Avaluació formativa, per la qual potencia que cada alumne formuli una definició pròpia sobre el concepte *poesia visual*.
- Avaluació sumativa, durant el treball creatiu dels alumnes en els tallers.

D'aquestes formes d'avaluació no en va deixar cap constància escrita però va explicar les seves impressions i reflexions en l'entrevista que li va fer l'investigadora el 6 d'agost de 2008. Tampoc no es va fer una avaluació final amb els alumnes d'aquesta seqüència per manca de temps, malgrat que és una pràctica habitual de la mestra: dedicar l'última sessió perquè els nens expliquin què els ha interessat de cada seqüència i què consideren que no ha acabat de funcionar, com una manera de fer explícit el que han après. La mestra, en aquesta ocasió, només va recollir algunes impressions dels alumnes de manera informal al llarg dels últims dies de curs, en el dia a dia a l'aula, les quals també explica en l'entrevista final. La docent tampoc no va fer una avaluació quantitativa de la seqüència, no va puntuar els treballs dels alumnes ni les seves actituds, ja que no té costum de fer-ho: "Jo, en els espais de plàstica sempre els dic que ningú no preguntis si està bé. *Està bé, Sandra?* Jo els contesto: *Això no existeix a plàstica. A tu et sembla bé? T'ha agradat fer-ho? T'ha aportat alguna cosa? Doncs ja està.* En creativitat les coses no estan bé o malament, els processos d'un i altre són molt diferents."⁷¹

⁷¹ Totes les citacions estan extretes de l'entrevista a Sandra Masdevall, 6 d'agost de 2008.

Així doncs, el després de la seqüència didàctica va consistir sobretot en un procés d'autoavaluació personal i reflexiu portat a terme el juliol, en motiu de la recollida i sistematització dels treballs dels alumnes, el qual s'explicita i es debat en l'entrevista final. Així, quan la investigadora li va demanar que fes una valoració final de la seqüència, en va destacar el fet que la seqüència servís per desmuntar algunes preconcepcions dels alumnes entorn de la poesia com un art excels, a l'abast només d'uns quants, en el qual la forma –la rima i la musicalitat– i el vocabulari són les característiques determinants. Segons la mestra, els alumnes tampoc no percebien la poesia com un mitjà d'expressió de sentiments. Les sessions de lectura van servir per implicar-se en la comprensió, adonar-se que la lectura, així com la creació, són processos oberts en què tothom “hi té coses a dir”.

Paral·lelament, també en va destacar el fet d'haver introduït els alumnes en la creació poètica: “ha servit perquè els alumnes s'adonin que la poesia no només la podem llegir, treballar a l'aula i sobretot memoritzar, sinó que vegin que també poden esdevenir poetes i experimentar la poesia des de la creació”. Remarca, així, l'interès de la poesia com un mitjà d'expressió dels propis sentiments: “Molt poques vegades són creadors de poemes. Ja a infantil treballem els POEMES, escrit en lletra de pal; els poemes dels grans, com Maragall, etc. I està molt bé, però no la presentem com un mitjà d'expressió. No hi ha cap nen que per iniciativa pròpia vulgui fer un poema. En canvi ara sí que em porten poemes visuals fets de casa.”

L'últim punt fort que va remarcar fou la dessacralització de la llengua per part dels nens i nenes: amb la poesia visual havien deixat de veure l'alfabet com un conjunt de signes tancat inamovible i s'hi havien acostat d'una forma lúdica i lliure; havien jugat, doncs, a mal·lejar els llenguatges:

“També els va agradar la foto de Brossa en el balancí agafant la lletra A per entendre que les lletres es poden tocar i remenar, en el sentit més metafòric. No són una cosa que està sempre sobre paper formant paraules. La imatge del poeta agafant la lletra i fent-la servir va ajudar a perdre la por.”

3.3. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

A continuació s'analitza i interpreta la seqüència didàctica, entenent la transposició com un procés continuat des de la planificació fins a l'avaluació, però es posa èmfasi sobretot en els gestos del professor i en l'acció didàctica, que determinen de forma decisiva aquest procés; s'analitzen sobretot els gestos entorn del foment de la creativitat i el treball de la intermedialitat en les arts.

3.3.1. TRANSPOSICIÓ DE LA POESIA VISUAL

En la planificació, la mestra comença a modelar l'objecte de saber per tal de poder-lo treballar a l'aula: escull els poemes que considera que poden interessar més als seus alumnes, elabora una definició de poesia visual entenedora i tria els noms propis dels autors als quals vol donar més relleu; i a partir d'aquí elabora la presentació en diapositives per a les sessions de lectura; també dissenya uns tallers que permetin que els nens adoptin el topos de poetes visuals: unes activitats que combinin l'esperit de transgressió propi de la poesia visual i alhora siguin prou acotats perquè els alumnes de cicle inicial s'hi sentin còmodes. Tal com s'ha descrit, la planificació és molt pensada, però malgrat tot, en el joc didàctic, es pot veure com la mestra continua refent les seves concepcions de la poesia visual i va fent evolucionar els tallers de creació per aconseguir una major devolució per part dels alumnes. Hi ha, efectivament, una transposició i una evolució contínua i molt marcada al llarg del joc didàctic, que respon probablement a la manca d'una tradició didàctica entorn de les arts experimentals a les aules de Primària, i a les dificultats intrínseques de treballar la creativitat i les arts intermedials, que inevitablement enfronten la mestra a una gran quantitat de variables i disjuntives.

La manca d'una tradició transpositiva en poesia visual: la gestió de la incertesa

Les arts experimentals intermedials penetren poc a poc a les aules, sovint ho fan després de dècades d'haver irromput a l'escena cultural i quan ja s'han consolidat com a producte cultural de solvència. Els projectes i seqüències didàctiques sobre vídeoart, *performance* i també sobre poesia visual, si bé ja no es pot considerar una tendència nova, són poc freqüents.

Quan el 2007-08 la mestra Sandra Masdevall es va proposar fer una seqüència sobre aquest tema s'encarava, doncs, a un objecte de saber relativament poc transposat, poc tractat des de les didàctiques; ella, en concret, no tenia notícia d'experiències didàctiques similars.

Per aquest motiu, a l'hora d'organitzar la seqüència, cal cercar els seus referents didàctics en d'altres activitats que planteja habitualment sobre poesia i plàstica. En aquesta seqüència, emergien, doncs, preconstruccions didàctiques generals d'una i altra àrea i d'altres de comunes.

La primera es fa palesa en el marc que escull per a les sessions de recepció, les quals es porten a terme a l'aula de referència on normalment es fan les classes de llengua i literatura. L'activitat, doncs, s'insereix en les coordenades d'aquesta disciplina. Es fomenta la participació dels alumnes i se'ls permet expressar les seves opinions lliurement, malgrat que la mestra estableix unes normes d'interacció i les fa seguir en tot moment. Algunes d'aquestes regles només les refresca de passada perquè ja s'han anat consolidant al llarg dels dos anys de convivència mestra-alumnes i estan plenament integrades en el seu contracte didàctic; d'altres són les pròpies del debat, i la mestra posa molta atenció en aquest exercici de llengua oral: així, insisteix en què els alumnes parlin ordenadament, demanant el torn de paraula, i sobretot vetlla perquè el diàleg tingui una continuïtat, un fil; procura, doncs, que els alumnes s'escoltin i es responguin –per aquest motiu sovint repeteix en veu alta les intervencions que no s'han sentit gaire bé– i evita que només hi hagi aportacions soltes i descontextualitzades:

Mestra: *Bueno*, però responguem la pregunta que ens toca. Què mira? Què mira, Arnau P.?
[sessió 1 - acte 27]

En canvi, les sessions de creació s'organitzen en l'aula de plàstica i s'insereixen en el medi didàctic que s'ha creat en aquesta disciplina. Així, per exemple, la mestra explica en l'entrevista final que a l'hora de plàstica no titlla mai un treball d'un alumne de bonic o lleig, o evita dir si està bé o malament. Aquestes premisses de llibertat creativa i la importància d'implicar-se en la pròpia obra que imperen en l'hora de plàstica seran les que regiran també els espais de creació de poesia visual.

La segona és el costum d'ordenar les seqüències sobre art i literatura en una primera fase de recepció i una fase següent de creació. La mestra es va proposar primer

familiaritzar els alumnes amb la poesia visual, endinsar-los en aquesta forma poètica i fornir-los models (*textos paral·lels*) que els proporcionessin idees i recursos per fer els seus poemes.

Mestra: [...] Mira, ara, Mohamad, escolta! Només perquè en els espais de plàstica és molt important que n'hàgim après. Eh que va venir la Tànit [Güell], Arnau, amb en Lluís Güell i vam escoltar i per això vam crear? [...] [sessió 1 - acte 26]

La mestra, no obstant, descarta aquesta organització el segon any per provar estratègies que permetin activar coneixements previs i potenciar una major implicació per part dels alumnes.

En les dues primeres sessions de lectura, es fa evident la manca de recorregut transpositiu respecte d'aquest objecte, en diferents aspectes. Com que la mestra no ha treballat anteriorment la poesia visual amb d'altres grups d'alumnes no pot preveure quins seran els seus posicionaments topogenètics: no sap si els interessarà aquesta forma poètica, ni tampoc fins a quin punt sabran aprofundir-hi.

Incerteses sobre els processos topogenètics dels alumnes

Aquesta incertesa es reflecteix clarament en els processos cronogenètics, ja que als inicis de la primera sessió dedica poc temps a cada diapositiva, probablement per la por que els alumnes se'n cansin. Renuncia també a comentar tots els poemes que havia seleccionat en l'elaboració de la presentació, i en les diapositives en què hi ha més d'un poema deixa que siguin els alumnes qui escullin de forma espontània quin volen comentar. A mesura que va veient que els alumnes s'interessen i participen en el debat literari va dedicant més temps a cada poema. Així, als primers poemes i diapositives els dedica poc menys d'un minut i a partir de la lectura d'"Inici de poema", de Josep Iglésias del Marquet, va desaccelerant el debat i el seu ritme de parla i de gesticulació esdevé també més pausat.

La mestra en certa manera confirma l'interès dels alumnes pel fet que en més d'una ocasió li demanen per retrocedir unes quantes diapositives per comentar un poema que han vist de passada:

Arnau T.: Que jo, abans, si pots tirar endarrere, perquè he vist un poema que representava una carrera. [sessió 1 – acte 24]

La docent constata, per tant, que els alumnes no volen acabar l'activitat el més aviat possible sinó que probablement a mesura que avancen se senten més capaços de generar comentaris; i tal vegada dedueix que potser els cal més temps per elaborar-los i compartir-los.

El fet que es tracti d'un nou objecte d'estudi fa també que la mestra cuidi l'aspecte motivacional amb molt de zel: així, dóna per bones totes les intervencions, no en desqualifica mai cap, i la majoria les felicita. Ja des de la primera diapositiva, la mestra comença a configurar l'estratègia de convidar els alumnes a narrativitzar els poemes quan no saben què dir-ne, a inventar escenes o petits arguments a partir del que veuen. Així, arran del poema de Brossa i Madoz, en un moment d'estancament, pregunta als nens i nenes què pot contenir aquest regal.



Mestra: Oh, ara sí que, ara sí que no entenc res. Què passa aquí? Diu *Què entenem per poesia visual?* [La mestra llegeix el text que hi ha a la diapositiva, sota del poema visual.] i ens trobem una cosa molt estranya. A veure, Ariadna, què passa amb aquest paquet?

Ariadna: El llaç semblen unes ulleres.

Mestra: Un regal que el llaç són unes ulleres. Què creieu que pot haver-hi dins d'aquest regal que el llaç són unes ulleres? Digues, Arnau!

Arnau T.: Un poema...

Mestra: Un poema? Un poema... molt gruixut! Isaac!

Isaac: Unes ulleres?

[...]

Mestra: Mariama!

Mariama: Un llibre?

Mestra: Un llibre, un llibre que el podem llegir i veure, eh que sí? Un llibre que podem llegir i veure. [sessió 1 - acte 7]

Aquesta estratègia tindrà una certa continuïtat en les sessions de creació, en què també convidarà els alumnes a generar arguments sobre els seus treballs (fet que s'analitza més endavant).

En les sessions de creació als espais de plàstica, aquestes incerteses provocades per la manca de precedents es tradueixen en el fet que la mestra, si bé ha ideat uns espais bastant lliures, a l'hora de jugar el joc didàctic, tendeix a concretar-los, a guiar els alumnes. Un primer exemple, d'aquesta tendència es dona en la primera sessió, en què la mestra decideix, abans d'entrar a classe, que en l'espai "Les lletres agafen forma" facilitarà als alumnes uns conceptes perquè els representin amb les lletres de fusta.

Mestra: Mireu! Aquí! Aquests! Qui va, en aquest? "Les lletres agafen forma!"? Molt bé. Teniu, lletres amb volum. També tindreu lletres sense, sense volum. I a més, una altra cosa. És nou i no us ho havia explicat. Aquí teniu moltes paraules. Mireu. Teniu. Representem en poesia visual. Teniu. Podeu representar amb volum... com representàrieu una cadira. No? Teniu lletres. Teniu la felicitat, la pluja, la música, la guerra, la tristesa, el silenci, la taula, el mar, els petons, els crits, les abraçades, la por, la mort, la pau, els llibres, les paraules, el món i els nens. I a més tindreu la càmera de fotos. Vol dir que quan hàgiu fet la composició i creieu que la teniu acabada tindreu la càmera de fer fotos i us tirareu la fotografia vosaltres. Al poema visual en volum. [sessió 3 - acte 4]

Tal com es recull en el diari de camp, la mestra, en un a part amb la investigadora, li explica durant la sessió que considera que així serà més senzill, que els alumnes són massa petits per començar del no res. *A posteriori*, amb la distància de l'observació, s'intueix que la nova consigna de la mestra hauria suposat un procés mesogenètic que hauria canviat substancialment el sentit de l'activitat si s'hagués imposat com a requisit indispensable, sobretot tenint en compte que la majoria de conceptes proposats són abstractes; així doncs, l'activitat, amb aquesta modificació, comporta representar abstraccions –com tristesa, silenci, por– amb peces concretes –les lletres– que per als alumnes tenen significats, o valors sonors, molt precisos. Com resoldre l'atzucac, si no escrivint els mots a la manera tradicional? Aquesta és la solució que adopten alguns nens, si bé llavors hi fan afegitons imaginatius mitjançant la disposició d'altres lletres en l'espai, que no necessàriament feien la seva funció habitual, sinó que col·laboren en el sentit global amb la seva forma. Així doncs, l'exercici de poesia visual es redueix a complementar un exercici d'escriptura habitual. Aquesta decisió certament constitueix una ajuda per als alumnes, i en alguns casos fins i tot propicia troballes poeticovisuals interessants:



Poemes d'alumnes que trien treballar amb els conceptes proposats: *felicitat*, *cadira* i *crits*, respectivament

Molts d'altres alumnes, no obstant, opten per no servir-se dels conceptes i agafar els materials, observar-los i sospesar-los, i fer les seves composicions a partir d'aquí. Aquesta opció compta també amb el vist-i-plau de la mestra, ja que els mots inicials, de fet, tenien la funció implícita d'ajudar els alumnes a començar el seu procés creatiu (evitar la por al full en blanc) i garantir una devolució, és a dir: dotar de profunditat l'activitat, evitar que els alumnes fessin els poemes de forma expeditiva i a la babalà (preveure, en definitiva, l'efecte Jourdain, pel qual es donaria per bona qualsevol construcció amb les lletres semblant a un poema visual).

Regulacions per garantir la devolució

Es destil·la, de fet, en tota l'actuació de la mestra, una preocupació constant perquè les activitats proposades exigeixin una devolució efectiva i estimulante. En les seves preguntes als alumnes o bé quan es distancia d'ells i els deixa treballar de forma autònoma, observa contínuament el seu grau d'implicació, si el que estan fent els suposa un repte. Se'n desprèn un cert temor que els nens no es prenguin prou seriosament l'activitat –un problema que, de fet, mortifica molts poetes visuals professionals– el qual probablement també deriva de la manca d'experiència transpositiva; per aquest motiu, la mestra, al llarg de la seqüència, va donant una consigna que probablement també condiciona el joc didàctic: la importància de pensar abans de començar a muntar, dibuixar o retallar.

En les últimes sessions, la mestra considera que l'espai de "Les lletres agafen forma" funciona prou bé, ja que els alumnes hi treballen interessats, i deixa els conceptes en segon terme.



Poemes titulats "Martell", "Pistola" i "Jo"

L'activitat "Una nova lletra, un nou so", en la definició que en fa la mestra per escrit i a la primera sessió, consisteix a inventar una nova lletra i assignar-li un so. La mestra, no obstant, s'adona de seguida que la proposta pot ser enllestida en poca estona pels alumnes, sense necessitat d'establir cap mena de devolució; per evitar l'efecte Jourdain, ja en la primera sessió la mestra, veient que tots els alumnes acabaven molt ràpidament, introdueix dues noves consignes: la primera és que han d'elaborar també una lletra conjuntament. Aquesta consigna consisteix en si un procés cronogenètic: la mestra procura equiparar la durada mínima de l'activitat d'aquest espai amb la durada mínima dels altres dos espais, fet que respon a una necessitat organitzativa.

La segona consigna, que s'introdueix sobre la marxa, i sembla la solució més efectiva per garantir una devolució, consisteix a demanar als alumnes que quan acabin la lletra expliquin per què o quan la farien servir: els nens i nenes, per tant, han de raonar el sentit de la seva obra.

Mestra: A veure, "Una nova lletra, un nou so". Molt difícil! Per què? Perquè jo no vull les lletres de l'abecedari, ni la Mariona. Volem una lletra nova, diferent, que no hi sigui, amb un so nou, diferent, i a més us heu de posar d'acord? Marcos, no m'ho has d'explicar a mi, ho has d'explicar al grup, i és amb el grup, ara, sobretot. Treball en equip. I és tot el grup, que treballa. D'acord? [sessió 3 - acte 5]

Mestra: A veure? A veure, Judit, quin so té aquesta lletra?

Judit: Gee!

Mestra: Geeee! I aquest so, quan el faríem servir, aquest so? Què voldries que representés?

No. Què t'agradaria que representés, aquest so? Aquest so nou?

Judit: De drac.

Mestra: Com?

Judit: Com soroll de drac.

Mestra: Un soroll de drac? Geeeeee... Aixís? I per tu, com seria? Quan està tranquil o quan hi haguessin molts nervis, molta tensió.

[...]

Judit: Molts nervis.

Mestra: La faríem servir quan estiguéssim nerviosos?

Nena : Aquesta [...] la Judit.

Mestra: Doncs, a veure? No, Judit, l'has d'explicar, no sóc jo que l'he d'explicar. Fixeu-vos, heu de dir el so i quan el faríeu servir. Judit.

[...]

Mestra: Quan el faríeu servir, aquest nou so?

Judit: Quan un drac està una mica nerviós i li passen coses.

Mestra: Per tant, quan estiguéssim nerviosos l'utilitzaríem, aquest so? Eh? En comptes de dir nerviós, podríem dir geeee! [sessió 3 - acte 14]

Són interessants les regulacions de la mestra en aquest diàleg (que ratllen, en certa mesura, l'efecte Topaze) perquè donen notícia d'un canvi significatiu en l'activitat que a partir de la segona sessió introduirà ja en la definició inicial i que suposa una nou gir en la situació didàctica: les noves lletres creades pels alumnes han d'expressar un sentiment o estat d'ànim. Així és com s'introdueix l'activitat en la sessió següent:

Mestra: [...] Molt bé. Ha de ser un sentiment, que a l'altre grup no vaig acabar-ho d'explicar. I va sortir, però no va sortir tot el que volia, eh? Una lletra amb un so que ens faci sentir alguna cosa. D'acord? Ja sigui d'alegria, de tristesa. Avui a l'Arnau li ha passat una cosa, que si hagués tingut aquesta lletra i aquest so nou, potser li hagués anat bé, eh, Arnau? Quan t'has posat trist però després content. Mira, una lletra nova seria aquella que quan estem tristos i contents la poguéssim fer servir amb un so nou. D'acord? Diques, Martí. [sessió 4 - acte 1]

En la sisena sessió de la seqüència, la consigna ja ha estat molt elaborada per la mestra i s'hi posa molt d'èmfasi; fins i tot en posa un exemple en la definició de l'activitat, un gest que no acostuma a fer en treball de creativitat, per no condicionar els seus alumnes:

Mestra: Qui és que fa “Una nova lletra, un nou so”?

Alumnes: Nosaltres, nosaltres!

Mestra: Mireu, l'altre grup va fer coses precioses. Per exemple, jo, podria fer una nova lletra i un nou so amb l'estat anímic amb què estic avui. Estic... contenta però trista. Mira, Arnau, això t'agradarà; *bueno*, no t'agradarà a tu. La meva nova lletra i el meu nou so avui podria ser –ens han agafat el guix? – podria ser aquest, mira!

Arnau: Això no sembla una lletra [L'alumne ho diu fluixet, des del seu lloc, i mentre la mestra escriu a la pissarra.]

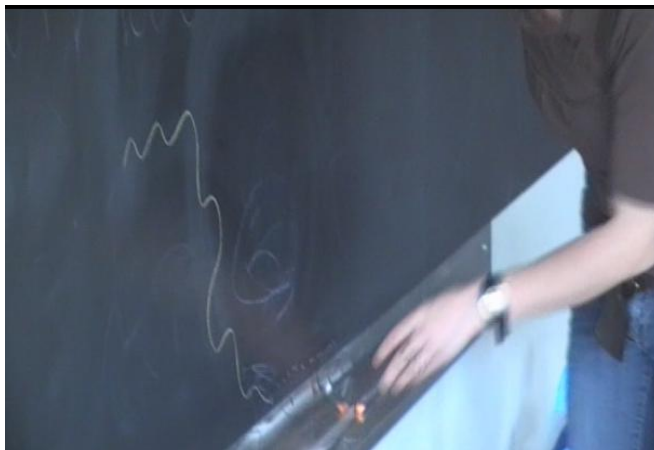
Mestra: I aquest so seria mmmmmmmhhh.... I seria un so perquè estic una mica trista.

Arnau: Per què és tristesa?

Mestra: És tristesa perquè no és un so fort, és un so que surt de dins. D'acord?

Arnau: Com ho puc fer per pensar-hi? [La mestra no sent la seva pregunta.]

Mestra: Sí? Penseu, eh, primer? Com esteu i quina lletra podríeu fer amb l'estat... xxxxt... i quin so tindria aquesta lletra, eh, *cariños*? [sessió 6 - acte 2]



També en la vuitena sessió introdueix aquest espai amb uns exemples, crea unes situacions suggerents que puguin inspirar una lletra als alumnes, si bé no en concreta ni la forma ni el so: “Puc crear una lletra segons si estic contenta, si estic trista. Si estic enfadada. Si estic, si tinc vergonya, si necessito... [...] Alguna cosa, perquè em falta potser una abraçada i potser seria una lletra molt llarga que permetés abraçar molt, eh? Amb un so que no s'acabés mai. Perquè fos una abraçada gegant. Cadascú que pensi.” [sessió 8 - acte 1]

Aquestes noves regulacions en les últimes sessions, si s'analitzen des de la cronogènesi, probablement estan instigades pel poc temps amb què es compta i la voluntat implícita d'accelerar el procés creatiu.

L'exigència de pensar bé abans de crear i de donar un sentit a l'obra, ser capaç d'explicar-la *a posteriori*, s'extrapola també a l'espai “Partim lletres i imatges”:

Mestra: [...] En Gerard, l'Arnau P. i la Júlia partireu lletres i imatges; us trobareu un sobre –Blai, Gerard, Arnau P. i Júlia– ben ple d'imatges i amb lletres de l'abecedari. A veure quina imatge voleu aparellar amb aquella lletra i quina composició voleu fer. M'agradaria que penséssiu per què. Perquè no és dir: Ah, mira, aquesta la tallaré aixís; agafo aquesta imatge i la poso aquí per... No. Recordeu en Brossa? Recordeu tots els poetes visuals que hem anat mirant? Tots? Nen: Ah vale! Aquella que [...] i una senyora que...

Mestra: “*Vèrtig*”, “*Vertigen*”. Ho dic bé?

Investigadora: Sí, molt bé. Sí. Vertigen. Molt bé.

Mestra: Aquella senyora. Per què la va agafar, la lletra ema, per fer “Vertigen”, no? Perquè volia agafar una lletra que li servís molt bé, per posar aquella senyora, eh? A punt de caure, amb una punta de la u prima. D'acord? Sí? Heu de pensar quina lletra agafeu i quina imatge relacionareu amb aquesta lletra. D'acord, Blai? S'ha entès? Diques, Eloi! [sessió 4 - acte 4]⁷²

Mestra: [...] Me l'haureu d'explicar, eh? Li heu de donar un significat a un poema, eh? [sessió 3 - acte 10]

Sobre la poesia visual: tries i idiosincràsies

És interessant també veure com la mestra va transposant el concepte de poesia visual al llarg del joc didàctic i en va institucionalitzant aspectes que considera que poden ser d'ajuda per als seus alumnes de cara als espais de creació. Aquest procés s'esdevé de forma explícita en les sessions de lectura en què hi ha un treball continuat entorn de la definició del concepte visual. S'intueix la voluntat de proporcionar certeses als alumnes, conceptes clars, en un terreny nou i difícil de delimitar.

La mestra descarta ja d'entrada que els nens es familiaritzin amb noms propis d'autors o de corrents, a excepció del poeta Joan Brossa (l'obra i la figura del qual tenen avui dia una certa repercussió pública). Així, la mestra inclou dues fotos d'artista en la presentació de diapositives: la primera és una foto de grup d'aquest autor al costat de Guillem Viladot i Josep Iglésias del Marquet; en la segona Brossa està assegut en un balancí en el seu estudi replet de papers i subjecta una lletra a majúscula amb una mà: tot un retrat de la seva poètica. Aquesta fotografia es penja també a la classe durant el transcurs de la seqüència. D'aquest autor ja se n'havia parlat dins els projecte anterior sobre Lluís Güell.

S'emmarca la definició de poesia visual en la concepció de poesia, literatura i art que la mestra ha potenciat al llarg dels dos cursos compartits amb aquest grup-classe: les arts interessen a l'aula com un mitjà d'expressió dels sentiments i es procura que els alumnes participin d'aquest procés catàrtic, tant en la recepció com en la producció. La presentació en diapositives porta un títol significatiu en aquest sentit –“Sentim i fem poesia visual”– el qual suscita aquest primer diàleg:

⁷² Aquesta mateixa consigna es repeteix clarament a una altra seqüència didàctica portada a terme a l'escola de Camprodon uns mesos abans i que també va ser observada per la investigadora. A l'inici de la sessió de creació de poemes la mestra va escriure amb lletra de pal a la pissarra: “-> Què voleu comunicar? Cal una intenció” i durant la sessió va repetir diversos cops consignes en la mateixa línia de forma oral.

Aina: [Llegeix el títol de la presentació.] Sentim i fem poesia visual.

Mestra: Molt bé. Aina, per què creus que sentim i fem poesia visual? Per què creus... Sentim?

Jo sento els sorolls. Puc sentir la poesia? Qui em sap explicar com podem sentir la poesia...?

Arnau?

Arnau T.: Des d'un altaveu?

Mestra: Des d'un altaveu... Per tant, ens sortirà aquí un altaveu que ens parlarà d'una poesia visual? Com es pot sentir la poesia? Com la podem sentir? Qui em sap ajudar a dir com podem sentir? Judit!

Judit: Llegint!

Mestra: Llegint, sentim la poesia, molt bé! I com podem sentir un poema? Com el podem sentir? Omar!

Omar: Escoltant!

Mestra: Escoltant el sentim però, i més profund? Quan fem un poema, com el podem sentir?

Amb què el sentim? Amb què el sentim, Julià?

Julià: Amb les orelles?

Mestra: Molt bé, amb les orelles. Només amb les orelles podem sentir un poema? Aina?

Aina: També amb paciència i amor.

Mestra: Amb amor. Amb amor...

Nen: En silenci.

Mestra: ...i en silenci podem sentir un poema. I podem fer poemes? Qui creu que la classe de segon podem fer poemes? [Tots els nens aixequen el dit frisosos.]

Bilal: Sí.

Mestra: Bilal, per què ho has dit tan ràpid, que podem fer poemes. Com ho saps que podem fer poemes? I si jo et dic que no en podem fer? [Els nens abaixen els dits.] Avui hem parlat de ser crítics? Si et dic que no en podem fer, de poemes, ningú aixeca el dit? Déu meu! Mariama!

Mariama: Sí que en podem fer!

Mestra: Per què en podem fer, de poemes?

Mariama: Perquè ja en vam fer un per [...]

Mestra: Molt bé! Perquè sabem fer poemes i perquè sabem sentir els poemes. [sessió 1 - acte 4]

La mestra, doncs, remarca reiteradament la necessitat d'implicar-se emotivament en la creació poètica. En el comentari del poema de Brossa en forma de pistola, si bé l'explicació de la mestra és un xic confosa perquè va mirant d'incorporar-hi totes les aportacions dels alumnes, evoca la força de les paraules, la seva capacitat de mobilitzar sentiments.

Mestra: Ho dius! Fas servir la parla. Amb un poema podem dir coses que després ens en podem *arrepentir*? Que poden ser dures? Mira l'Albert, què diu! Diques, Albert!

Albert: Sí!

Mestra: Un poema pot ser pitjor que una escopeta?

[L' Albert assenteix amb el cap.]

Mestra: El poema diu coses. [La mestra representa una pistola amb la mà.] Digues, Ariadna!

Ariadna: Que jo, quan trec [...] a vegades ho escric, i a vegades ho dic.

Mestra: Molt bé! La paraula, les paraules ens serveixen per dir coses que a vegades, Bilal, si les escrivim en un poema i les trenquem, queden en el poema. I no fan mal. Perquè les paraules poden fer mal.

Mestra: Digues, Arnau T.! [sessió 1 - acte 23]

Certament l'expressió de sentiments, del jo íntim no és un tema característic de la poesia visual. La docent, no obstant, remarca algunes característiques que sí són pròpies de la poesia visual i que la distingeixen d'altres formes poètiques.

Ja d'entrada la mestra convida els nens a fer hipòtesis sobre l'objecte de saber per tal d'activar coneixements previs, i assagen entre tots una definició del concepte *poesia visual*. Aquestes són les primeres temptatives, en què la mestra vol ressaltar el component visual, la necessitat de combinar més d'una estratègia en la interpretació d'aquests poemes:

Mestra: Algú sap dir-me què deu ser un poema visual? Arnau T.?

Arnau T.: És com un vídeoclip, que la cançó la sentim i la veiem amb la persona, però amb imatges.

Mestra: A veure, és com un vídeoclip amb imatges, un poema vídeoclip amb imatges.

Nosaltres...Tu has parlat d'un poema escoltat, el de Nadal volies dir? Quan vam... Defineix més. Va, ajudeu-nos, què deu ser un poema visual? Qui sap? Vinga! Hi ha molts nens. Esteve, què deu ser un poema visual? De què ve la paraula visual? Mohamad, què deu ser un poema?

Mohamad: De vista.

Mestra: Digues!

Mohamad: De... vista? Sí, molt bé, Mohamad, un poema de la vista.

Arnau T.: És com llegir.

Mestra: És com llegir un poema...

Arnau T.: ...però mirant-lo.

Mestra: ...però mirant-lo. Voleu veure poemes visuals?

Alumnes: Sí! [sessió 1 - acte 5]

Pel que fa al medi didàctic, la mestra aclareix ben aviat que els cal·ligrames, una forma poètica que els alumnes ja coneixen, són un tipus de poesia visual i en recorda algun de conegut pels alumnes, com el de "Les formigues", de Salvat-Papasseit.

Mestra: Què ha passat aquí? Amb ordre! Mireu! Martí, què ha passat? Per què us ha sobtat?
Heu dit: Ai! L'Ariadna tenia raó, el cal·ligrama és un tipus de poema visual. Martí, perdona, digues!

Martí: És un cal·ligrama.

Mestra: És un cal·ligrama. Són cal·ligrames. L'hem vist molt, el de les formigues. Aquest de les ulleres, no! [sessió 1 - acte 11]

La mestra institucionalitza algunes característiques dels poemes visuals que permetin als alumnes reconèixer-los i fer-ne. S'assenyala, per exemple, que han de tenir lletres i imatges:

Mestra: Mireu, en un poema visual hi haurà d'haver lletres, és molt important que hi hagi lletres, però també hi ha d'haver imatges i podem fer servir moltes tècniques: el collage, podem fer un fotomuntatge. Hamish, què deu ser un fotomuntatge? [Es deixa temps als alumnes per respondre.]

Mestra: Va, aquest cap. Fotomuntatge... Julià!

Judit: Que tires una foto i després podries posar-hi coses, enganxines al seu voltant.

Mestra: *Vale!* Tires una fotografia i hi pots posar enganxines. Tirem endavant! [sessió 1 - acte 10]

En motiu del poema "beba coca-cola", de Pignatari, la mestra alerta que els poemes visuals s'han de mirar però que també s'han de llegir:

Mestra: Sí, però a veure, Irina, el poema visual va molt més enllà de la forma. També heu de llegir les lletres. Perquè les lletres ens diuen coses. I aquest poema saps què m'està dient? Que el que va escriure estava que no volien que beguéssim Coca-cola perquè ha acabat dient que la Coca-cola és com una *cloaca*! Per tant, alerta! No només mirem la forma. Està bé mirar la forma, però hem de mirar què diu el poema visual i el poema diu una cosa. [sessió 2 - acte 2]

Així doncs, la mestra va fent un joc de contrapesos en la recepció dels poemes visuals: ara recorda als alumnes la necessitat de fixar-se en els components visuals, ara els alerta de la importància de llegir els petits textos que contenen.

També es remarca en nombroses ocasions que en un poema visual les lletres no se subjuguen a les normes del discurs lineal, sinó que es componen lliurement pel paper, "tenen vida".

Mestra: Qui deuen ser, aquests senyors? En Brossa! Qui deuen ser, Mariama? Mariama, digues!

Mariama: Que... un senyor que es diu Joan Brossa i li agrada molt...

Mestra: A qui?

Mariama: A en Joan Brossa.

Mestra: A qui li agradava molt en Joan Brossa?

Mariama: Que les lletres, que les lletres tinguessin ànima.

Mestra: Que les lletres tinguessin ànima, li agradava. Doncs mira, ho has encertat molt bé! A en Joan Brossa li agradaria que les lletres, li hagués agradat que les lletres caminessin, es belluguessin...

Julia: Tinguessin vida!

Mestra: Tinguessin vida, es moguessin, canviessin!

[sessió 1 - acte 16]

Aquesta expressió, “les lletres tenen vida”, els alumnes la repeteixen diverses vegades al llarg de les sessions de lectura (sobretot la Mariama) ja que la identifiquen com una *estratègia guanyadora* (Sensevy, 2007) que els val l'aprovació de la mestra. Per exemple, en la lectura d'”Inici del poema”, de Josep Iglésias del Marquet:



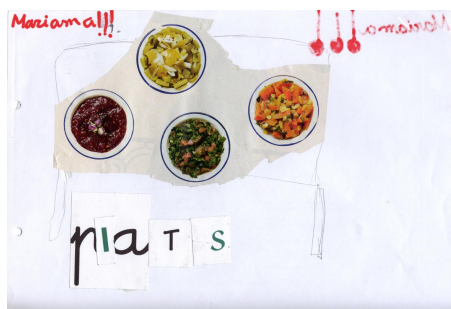
[...]

Mestra: Falten lletres! I què deu voler dir aquest poema? Què volia dir aquest poeta amb aquest poema visual, que ara ja podem dir que és un poema visual. Diques, Mariama!

Mariama: Que les lletres tenen vida!

Mestra: Que les lletres es belluguen, tenen vida! [sessió 1 - acte 17]

Amb aquesta mateixa alumna, durant les sessions de creació, la mestra inicia un diàleg interessant: quan la nena li ensenya la seva composició, li planteja per què considera que ha fet un poema visual i no un collage, mirant de traçar una certa diferenciació entre un i altre. La nena, però, no sap com resoldre la qüestió i la mestra no hi insisteix, malgrat que per acabar la conversa, li proposa que en faci un altre:



Mestra: Què has fet aquí, Mariama? A veure? A veure, me l'expliques?

Mariama: Plats, i llavors he escrit *plats*.

Mestra: I per què és un poema visual, això? I no és un treball de collage? Per què creus que és un poema visual?

[L'alumna no respon.]

Mestra: Perquè et fa venir gana, aquest poema visual? Quan veus aquestes lletres et fa venir gana? O és la imatge, que et fa venir gana?

Mariama: La imatge.

Mestra: I les lletres? Què ha passat amb aquesta ela? L'has posat al mig? Eh?

[L'alumna assenteix.]

Mestra: Molt bé. Vols fer-ne un altre aquí darrere? Eh? Que et faci venir alguna altra cosa? Què et sembla? Sí?

[L'alumna assenteix.]

Mestra: Vinga, Mariama, molt bé. [sessió 6 - acte 14]

Just quan acaba de parlar amb l'alumna, la mestra es dirigeix a la investigadora i li fa aquest aclariment, que en certa manera té la voluntat de salvar la creació de l'alumna, donar-li un sentit com a poema: "Els tenen clar que els poemes visuals han de fer sentir alguna cosa. Si fan sentir gana, si fan sentir una altra cosa..."

El fragment és rellevant per dos motius: mostra una vegada més i de forma clara que la prioritat de la mestra en les activitats de creació és la implicació de l'alumne, l'expressió de sentiments i emocions. Per altra banda, situa la mestra en la disjuntiva de donar per bo un poema si és multimodal i no intermedial, és a dir, si simplement es juxtaposen recursos gràfics i lingüístics. En aquest cas, considerem que la mestra fa una reticència, no explica a l'alumna què és el que no funciona del seu poema, però la convida subtilment a continuar indagant.

En la segona sessió la mestra també insisteix en la necessitat de saber distingir un poema visual d'un altre tipus d'obra d'art; així, per introduir la lectura d'un poema

pregunta sovint si es tracta o no d'un poema visual i en alguna ocasió fa argumentar la resposta. Aquest és el cas del poema "T" de Calleja, en què la mestra pregunta si es tracta d'una escultura o d'un poema visual. [sessió 2 - acte 6]

Cal destacar, però, que en aquestes sessions de lectura, la mestra sempre té present l'objectiu motivacional de situar els alumnes en el topos de poetes visuals, fer-los sentir que són capaços de fer poesia. Aquest objectiu es veu clarament en el primer diàleg entorn del títol de la presentació i en molts d'altres.

Mestra: A veure! Hi ha lletres desordenades, hi ha lletres que falten. *Fixeu-s'hi*, amb aquest! A veure, mireu aquest! Un, dos, tres! [La mestra assenyala el segon poema, de Guillem Viladot, amb el cursor.] Arnau P.! Què hi ha al mig d'aquí? Al mig de totes les lletres?

Arnau P.: Jo!

Mestra: Ei! Torna-ho a dir!

Arnau P.: Jo!

Mestra: Jo! Al mig de totes les lletres diu, sóc jo! Jo el poeta! Jo l'escriptor! Digues, Omar!

Omar: Se me n'ha anat!

Mestra: Se te n'ha anat! No passa res, *cariño*! Aquí darrere, si us deixo ho dieu! Digues, Ahamadou!

Ahamadou: Jo el professor!

Mestra: Jo el professor! Jo l'alumne, jo el poeta! Molt bé! Jo el que vull aprendre! Eh?

Mahamadou, aixeca el dit! Mariama! [sessió 1 - acte 18]

La mestra remarca aquest objectiu en l'entrevista final amb la investigadora; creu que el treball en arts a l'escola ha d'estar sobretot al servei de l'expressió del jo íntim de l'infant.

"Mestra: Finalment, però, l'interessant és que tenen una nova via d'expressió. I no es tracta d'aconseguir que la poesia sigui justament això? Si l'Isaac està trist, té una manera de deixar-se anar. Si en Mohamad està trist, potser agafarà una lletra i la guixarà, la pintarà o la convertirà. No és tan diferent fer això que escriure un poema sobre la tristesa. Al poeta i a en Mohamad els servirà del mateix." (6 d'agost de 2008)

És interessant constatar, doncs, que la transposició de l'objecte de saber es conforma també mitjançant focalitzacions d'aspectes concrets de la poesia visual, i establint relacions amb altres continguts i objectes de saber possibles. La mestra es proposa que els nens coneguin una forma poètica nova, amb les seves idiosincràsies, però

ahora té present la importància de treballar l'expressió oral, l'expressió del jo íntim, el foment de la lectura i les dinàmiques del treball en equip, entre d'altres aspectes.

3.3.2. ELS GESTOS DEL PROFESSOR ENTORN DE LA CREATIVITAT

Els processos mesogenètics de la mestra a l'hora de treballar la poesia visual, tal com els defineix, tenen dos objectius basats en dues preconcepcions bàsiques i molt arrelades en l'àmbit educatiu:

El primer és evitar l'anomenada por al full en blanc: la mestra es preocupa d'estimular els nens en les activitats creatives, donar-los materials o idees que els serveixin per inspirar-se i començar a crear. En la línia de Rodari (1973), la mestra fomenta un treball de la creativitat que, lluny d'exigir al nen que creï del no-res, li proporciona estímuls diversos per tal que en facin noves combinatòries.

El segon és evitar que els nens es formin un concepte encarcerat de la poesia, centrat sobretot en la forma (la rima i la mètrica); per contra, es vol fer viure aquest gènere com un mitjà d'expressió actual i proper. En l'entrevista final, la investigadora preguntava a la mestra si els alumnes de cicle inicial d'Educació Primària certament ja s'havien començat a configurar una idea de la poesia o si bé els era encara un gènere distant. La mestra explicava que els seus alumnes, nens i nenes de set i vuit anys, consideren que la poesia és un gènere reservat només als escollits, els poetes, a qui consideren molt importants (ells, per tant, en són sobretot receptors); consideren també que la poesia ha de tenir rima (la qual ells associen als rodolins) i creuen que acostuma a tenir un llenguatge obtús; denuncia, en certa manera, un distanciament de la poesia respecte dels nens, i ben segurament que del públic en general.

"Els entenen la poesia com... *jo canto una cançó/ i faig volar la imaginació* ...en rodolins. Els va costar entendre la poesia, i la poesia visual, com una poesia que permet sentir i anar molt més enllà.

Els nens no entenen la poesia d'una forma pròxima, no conceben la possibilitat de fer un poema per iniciativa pròpia; en la societat en general, és un gènere distant. En canvi ara a casa seva fan un poema visual." [6 d'agost de 2008]

És per aquest motiu que troba interessant de treballar la poesia visual: la considera una oportunitat per donar un altre tractament al gènere i obrir, així, una nova via d'accés, tant pel que fa a la recepció com la creació. I és per això també que la mestra

dissenya amb cura els tallers de creació i, a excepció d'“Una nova lletra, un nou so”, els omple de materials i estímuls: per tal de facilitar l'inici del procés creatiu.

Lectures canòniques *versus* lectures creatives

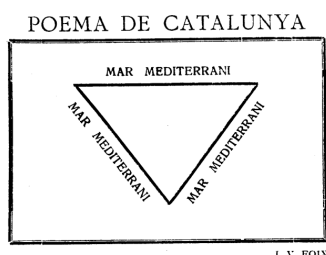
Amb l'observació de les sessions inicials d'aquesta seqüència, s'intueix que la mestra no concep la lectura tant com un acte de creació sinó de recreació, tal volta d'unes lectures canòniques, consensuades o bé pel mateix autor o bé per la crítica acadèmica. Aquests són exemples en què la mestra busca una validació del que està dient en la voluntat o la ideologia de fons dels autors:

Mestra: A en Joan Brossa li hagués agradat que les lletres caminessin, es belluguessin...

[sessió 1 - acte 16]

Mestra: Què ens vol dir en Brossa, amb això? [sessió 1 - acte 29]

Aquest és un implícit habitual en situacions didàctiques que treballen la lectura literària a Educació Primària i Secundària: cerquen, sobretot, que l'alumne encerti de veure en les obres literàries allò que veus autoritzades hi han vist anteriorment, i s'emetin els judicis de qualitat pertinents. Però en aquesta ocasió la mestra s'encara a la lectura conjunta sense unes lectures canòniques i sense notícia de cap procés de transposició entorn de la comprensió de poesia visual. Així doncs, l'ensenyant compta només amb les seves pròpies lectures, les seves impressions i relacions entorn de cadascun dels poemes que ha escollit (que, per altra banda, no ha tingut temps de madurar, ja que ha passat poc temps des que es va pactar de fer la seqüència fins a la posada en escena). Així doncs, el seu primer procés topogenètic consisteix a procurar que els alumnes facin el seu mateix procés de lectura, “vegin” en els poemes el mateix que hi ha trobat ella (assimila el topos dels alumnes al seu com a lectora). Inicialment, doncs, condueix molt la lectura, com en aquest cas, en què provoca que es relacioni el poema visual amb un mapa:



Mestra: M'agradaria que miréssiu això d'aquí dalt. Aquest triangle, mireu-lo bé aquest poema que jo hi estic amb la fletxa i digueu-me què us recorda, aquest poema de Catalunya, va! Penseu una mica, va, vingal!

Mahamadou: No, és la forma de Catalunya! [Ho diu fluixet sense demanar torn de paraula.]

Mestra: Això que dius és tan interessant! Aixeca el dit! I t'ho deixaré dir! Mahamadou, diga-ho!

Diga-ho! Què has dit? Què acabes de dir? Diga-ho, Ariadna!

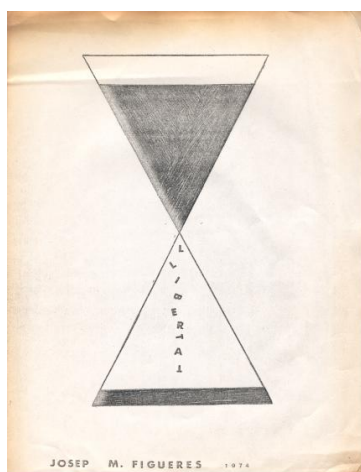
Ariadna: L'estrella de David?

Mestra: L'estrella de David. Una part de l'estrella de David, molt bé. Però per un poema visual hem de llegir, Ariadna. Si no mirem, sentim i llegim, no l'entendem. [La mestra s'assenyala els ulls insistentment.] A veure, Martí!

Martí: Un mapa de Catalunya.

Mestra: Ei! És un poema de Catalunya i és el mapa de Catalunya. [sessió 1 - acte 14]

Però, a mesura que va transcorrent la sessió, la mestra desisteix en aquesta estratègia i deixa que els alumnes facin aportacions més lliures (malgrat que en algunes ocasions també els reconduïx). En la lectura del poema de Figueres, els alumnes fan una metàfora de la llibertat amb la sorra, pel fet de ser una matèria informe i modelable i per la seva capacitat de filtrar-se pertot; un alumne relaciona llibertat amb solitud; la mestra dóna per bones aquestes lectures, i descarta de discutir el fet que es tracti d'un rellotge de sorra i la càrrega simbòlica d'aquest objecte en relació amb el pas del temps.



Mestra: Mireu, en Marcos ens està ajudant. Llibertat vol dir que podem fer el que volem. Però què té a veure aquest rellotge de sol [sic] amb la llibertat? Xxxt! A veure, Ariadna, perdona!

Ariadna: La sorra...

Mestra: ...la sorra...

Ariadna: ...cau i és lliure.

Mestra: És molt bona, eh?

Nen: La sorra cau...

Mestra: La sorra cau, passa per aquest lloc estret i després queda lliure?

Nen: I flota!

Mestra: Flota, eh? Eh que quan mirem això diem, ai aquesta sorra que ha passat per aquest forat tan prim, acaba, surt i és lliure, eh? Molt bé, m'agrada molt. A veure, Isaac! Quan mires aquest poema, què penses? O què sents? O què veus? Isaac! Te'n poso un altre i a veure si et va més bé? Marcos, què volies dir?

Marcos: Que... tenim llibertat?

Mestra: Tenim llibertat, de fer, i de pensar? I tant que sí! Els poemes visuals tenen molta llibertat! Digues! Arnau! Mohamad!

Mohamad: Que quan miro això, doncs, em penso *algo*, que podem estar sols i sense fer res.

Mestra: Podem estar sols... Et dóna sensació d'estar sol, sense fer res? Molt bé, doncs estic segura que el senyor Figueres, que el va fer, pensaria que ets molt intel·ligent, eh? Perquè has donat... [sessió 1 - acte 22]

Aquesta flexibilització de la situació didàctica es pot entendre com una renúncia a fer lectures més complexes o bé com un gir en el plantejament: la mestra decideix que les aportacions dels alumnes, per bé que molt subjectives i a vegades poc argumentades, comporten també un exercici interessant de relació i recreació, i alhora els motiven molt més de cara a l'objecte d'estudi. Si es compara la seqüència del 2007-08 amb la del 2008-09 que porta a terme la mateixa mestra sobre el mateix tema, veiem que la mestra va derivant cap a activitats de lectura molt més creatives i intimistes, en què l'alumne explica allò que el poema li transmet (què li recorda, què li fa sentir, etc.); aquesta forma de treballar s'adequa millor amb la concepció de poesia que la mestra institucionalitza, centrada en l'expressió del jo íntim.

Creació de poemes amb entranya

Així mateix, en els espais de creació de poesia visual, i d'acord amb aquest concepte de poesia, la mestra posa com a prioritat la devolució en el joc didàctic, entesa com la implicació responsable i sentida en els espais.

Aquest fet comporta que en més d'una ocasió la mestra validi composicions que s'allunyen del seu concepte de poesia visual –els considera tal vegada “construccions” o “collages” lliures– però, que per altra banda, serveixen als alumnes per expressar-se, per fer emergir el seu jo íntim. Aquest és el cas de la Mariama, la qual, després de fer el seu collage sobre els plats, fa aquesta segona obra:



La mestra el comenta així en l'entrevista final:

“Però potser quan ell [un alumne qualsevol] estava a casa sol, potser fins i tot per avorriment, ha agafat i ha fet un poema visual. Per tant, ja hem arribat al que preteníem: treure la poesia d'aquest pedestal. La poesia sempre sembla que està molt elevada. Un conte? Expliques un conte i et seguim tots. La poesia? És una cosa que dius... Ser poeta...? I ha de servir per expressar-nos. Veus aquest de la Mariama? De la cara que parteix, en surt molta sang, jo crec que això és la sang que surt de partir la cara. I escriu el seu nom amb tres signes d'exclamació. La Mariama és una nena contundent. Però si serveix perquè ella trobi un canal d'expressió i això faci que no s'hagi d'aixecar i donar cops, doncs ja hem aconseguit molt!” (6 d'agost de 2008)

És per això també que la mestra introdueix ja des de la primera sessió de creació la consigna d'haver d'explicar què representen els poemes un cop acabats, ja que això li permet reforçar aquest caràcter introspectiu del poema. Aquest és el cas d'una composició d'en Mahamadou feta a l'espai “Les lletres agafen forma”. Quan la té acabada, la mestra va fent preguntes de caràcter introspectiu:



Mestra: És una casa? Una casa de lletres?

Mahamadou: Sí.

Mestra: Sí? I qui és que mana en aquesta casa de lletres?

Mahamadou: La o.

Mestra: És aquesta, que mana la casa de lletres? La o? Què és, el pare o la mare?

Mahamadou: El pare.

Mestra: És el pare, la o? I on és la mare?

Mahamadou: Aquí.

Mestra: Ah! La mare és aquí. I està fora de la casa, no?

Mahamadou: Sí. Per què està tancada.

Mestra: Està tancada? I l'han tancat a fora, la mare?

Mahamadou: Sí.

Mestra: Per què l'ha tancat a fora el pare a la mare? Eh?

Mahamadou: No ho sé.

Mestra: No ho saps. Però l'ha deixat tancada a fora? I on són els nens d'aquesta casa?

Mahamadou: No n'hi ha.

[sessió 5 - acte 15]

Creació poètica i llibertat

Una de les preconcepcions que es desprèn també de l'actuació de la mestra és l'íntima relació de la creativitat amb la llibertat. Aquesta relació es tradueix sobretot en dos tipus d'intervenció. Pel que fa al treball de la poesia visual, la mestra accentua el caràcter rupturista de molts moviments de poesia visual i procura traslladar-lo a l'aula. Els tallers "Partim lletres i imatges" i "Una nova lletra, un nou so" volen tenir aquest esperit: es proposen agredir i ampliar l'alfabet, talment com els moviments lletristes. Aquests tallers, concebuts conjuntament amb els alumnes són vistos pels nens i nenes com "una bogeria", una activitat atípica i en certa mesura revolucionària. I té certament un punt transgressor, ja que convida els alumnes a transformar l'alfabet en una etapa en què tot just han consolidat el procés d'escriptura i lectura i li atorguen, en conseqüència, una gran transcendència.

La llibertat com a requisit per la creativitat s'observa també en els processos mesogenètics, ja que la mestra està sempre pendent de no intervenir directament en les composicions dels nens: no hi fa aportacions precises, ni correccions, no demana a cap alumne que en reelabori alguna part, gairebé no toca els poemes; totes les observacions que es fan són de signe positiu, no hi ha cap remarca en negatiu. I quan el nen considera que l'obra està acabada, es dona efectivament per finalitzada sense

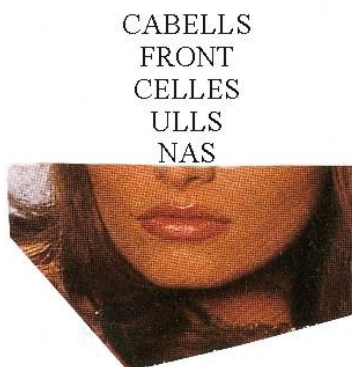
més dilacions. D'aquest comportament, que s'ha observat també en d'altres seqüències portades a terme en d'altres escoles, n'hem d'extreure que les correccions en activitats de creació artística i literària són considerades coercitives, limitadores de l'esperit creatiu del nen?

Amabile (2000: 49-50) descriu els següents inhibidors de la creativitat, i en conseqüència de l'aprenentatge: La supervisió, ser vigilats constantment. L'avaluació, preocupar-nos perquè serem jutjats. Un excés de recompenses, que ens priven del plaer que genera l'activitat creadora *per se*. La competició, perquè només un arriba al cim. L'hipercontrol, dir exactament com s'han de fer les coses: així qualsevol exploració esdevé una pèrdua de temps. Restringir la capacitat d'elecció. La pressió, establir grans expectatives.

Molts d'aquests inhibidors no tenen cabuda en aquesta ni en d'altres seqüències didàctiques precisament perquè les mestres els coneixen i els eviten volgudament potser fins i tot amb massa zel: No es poden fer propostes de millora a un poema infantil sense caure en l'hipercontrol? Es pot fer entendre a un alumne que el que ha fet no és un poema visual sense desmerèixer la seva obra i aplaudint el seu esforç? Les arts també tenen la seva part tècnica que a vegades queda desatesa en pro de la llibertat expressiva.

3.3.3. ELS GESTOS DEL PROFESSOR ENTORN DE LES ARTS INTERMEDIALS

El poema "Retrat", de J. M. Calleja, genera un debat alhora confós i interessant sobre l'íntima convivència entre el llenguatge escrit i el llenguatge de la imatge; sobre com fem servir-ne un i altre indistintament sense ni adonar-nos-en.



Mestra: Llegim tots! Va, Blai. Primera paraula.

Nens: Cabells! [...]Front! [...] Celles! [...] Ulls, nas, boca!

Mestra: Per què heu dit *boca* si no està escrit? Mariama? Què fa aquest poema visual? Arnau? Albert?

Nen: Perquè al final té la forma de boca.

Mestra: Per tant el poema visual ens està dient moltes coses. [...]

Nena: Però què vull dir que aquests són aquí? Front no hi és.

Mestra: No hi és front i què diu aquí?

Nena: Però al dibuix, sí que hi és!

Mestra: I què ha passat? Amb què hem suplrit el dibuix? El necessitem, la fotografia de la part de dalt? Què hi hem posat en comptes de la fotografia, Ariadna? Què hi has posat a dalt per saber cabells, front, celles, ulls, nas? Què són això, Blai? Molt bé, Blai! Va, que en Blai vol participar.

Nen: Que cabells, és *lo* de dalt, que com que no hi ha l'altra part, doncs ho diu *aixins*.

Mestra: Hi podem posar la fotografia, eh que sí? Vinga, Julià?

Nen: Ha d'anar per ordre. Perquè primer hi ha la boca, després el nas, després els ulls, després les celles, després el front i després els cabells.

Mestra: I per què creus que està ordenat amb ordre? Per què creus Martí? [...]

Nena: Perquè seria... Nosaltres ens imaginem com si ja hi haguessin el cabells, el front, els ulls, les celles i el nas i és com si ens imaginéssim la cara.

Mestra: Molt bé! Molt bé! [sessió 2 - acte 10]

Sembla que alguns alumnes conceben les lletres com a substitutes de la imatge (si cal substituir-la) i que en línies generals, es concedeix a la imatge la capacitat de reflectir més fidelment la realitat; o tal vegada es tracta només d'una prova més de la *concupiscentia oculorum* –la tendència natural de l'home a prestar atenció a la imatge, en detriment de la lletra, que sembla que fa sempre més mandra– que denunciava Bernat de Claraval ja al segle XII (citada a Jauss, 1992: 34).

És així també com explica el seu poema un alumne, però fent substitucions ludicopoètiques:



Arnau T.: Aquí hi ha una o i el punt de la i de rodes del carro. I llavors aquí ficaré la u enganxada aquí i la y grega, que s' agafarà aquí i representarà una bossa.

Investigadora: Ah, molt bé, està molt bé. Les lletres han substituït les coses.

Arnau T.: Sí, els objectes. [sessió 6 - acte 21]

Mirem abans de llegir? Llegim abans de mirar? En un poema visual mirem primer les formes o llegim tot el que és llegible? És possible mirar i llegir d'un sol cop d'ull, sinteticoideogràficament? Aquestes preguntes, que ben segur tindrien una resposta diferent no només per a cada receptor, sinó també per a cada situació en què un lector-espectador topa amb una nova obra, són quimeres antigues dels poetes visuals que viatgen també en la seva transposició didàctica: quan treballem la poesia visual, potenciem l'anàlisi i la creació visual o literària? Les activitats sobre arts intermedials s'aborden des d'una àrea o disciplina determinada, des d'una consciència didàctica en concret, o es busquen nous mètodes que generin interaccions? És evident també que els gestos de cada mestre en relació amb cada grup d'alumnes mereixeria una resposta diferenciada.

En tot cas, en la seqüència que ens ocupa es genera una paradoxa: es tracta la poesia visual com si fos una activitat literària però sembla que els alumnes la conceben sobretot com una activitat plàstica. Hi ajuda molt el fet de portar a terme les sessions de creació de poemes a l'aula de plàstica. La investigadora, en l'entrevista final, amb tota la prudència, pregunta si creu que els nens han concebut la poesia visual més com una activitat poètica o plàstica. La mestra dóna la següent resposta:

“Jo crec que bona part era plàstica però de sobte escrivien paraules i les escenificaven en funció del que volien dir. Hi havia, doncs, alguna cosa de poesia, encara que potser ells no la detectessin conscientment. A ells els ha agradat que fos tan plàstic i lúdic, tan lliure. Finalment, però, l'interessant és que tenen una nova via d'expressió. [...] Sí que és plàstic, però que bé que l'escola tingui recursos per ajudar a expressar-nos.” (6 d'agost de 2008)

Davant d'aquesta resposta, de la qual se'n deriva que els nens consideren més lliures i lúdiques les activitats de plàstica que les de literatura, la investigadora no es pot estar de preguntar què es fa malament en l'àrea de llengua i literatura (en tots els nivells educatius) que faci que els nens no s'hi expressin lliurement:

“Potser no fem res malament, es tracta només d'obrir nous canals perquè els nens hi entrin. Jo vull que entenguin que la poesia els servirà per aprendre i per expressar-se i busco maneres perquè hi entrin. Potser ho fèiem malament quan creïem que només ens podíem expressar

efectivament amb la llengua. Potser encara no tenim prou repertori lingüístic per expressar-nos com volem i cal reforçar-ho amb altres canals.”

Aquesta resposta sembla que entri en contradicció amb un dels processos mesogenètics més repetits al llarg de les sis sessions: demanar als nens que siguin capaços d'explicar la seva obra un cop l'han acabat. Emergeix aquí un altre concepte de la nostra ecologia representacional: la llengua com un llenguatge de gran solvència i precisió, fins i tot en l'expressió del jo íntim.

Narrativitzar els poemes

Si bé la poesia visual té tants components visuals com lingüísticoliteraris, s'observa el que podríem anomenar un predomini del verb: s'exigeix als alumnes que siguin capaços d'explicitar en paraules tot allò que han explicat gràficament.

Però aquests diàlegs posteriors mestra-alumne no són tancats sinó que agafen moltes derivades. En algunes ocasions, la mestra s'interessa pel procés creatiu, demana que li expliquin: per què han fet servir una determinada lletra o imatge, què simbolitza un element concret, etc; i mitjançant aquest intercanvi, la mestra continua institucionalitzant el concepte de poesia visual. Aquest és el cas de la Mariama i els seu collage (o poema?) sobre els plats i també és el cas de l'Isaac, quan explica la seva composició en l'espai “Les lletres agafen forma”:



Mestra: Vinga, Isaac! I tu quina has dit que era?

Isaac: Un parc d'atraccions.

Mestra: Per què has fet servir les lletres que has fet servir? Per què has fet servir una u aixís?

Isaac: Per fer la porta.

Mestra: Per què era la porta? I la essa?

Isaac: Perquè és la casa de la por i hi ha un sostre de serp.

Mestra: És la casa de la por i al sostre hi ha una serp. I aquesta? La doble ve baixa?

Isaac: És la sortida.

Mestra: És la sortida, sortida, eh? Molt bé, pots posar-la allà. [sessió 8 - acte 5]

En canvi, quan la mestra i aquest mateix alumne parlen del poema fet a l'espai "Partim lletres i imatges", acaben generant un personatge amb un petit argument:



Mestra: [...] A veure, Isaac. Et toca a tu.

Isaac: He fet una K, però una medusa [...] partit

Mestra: Una què?

Isaac: Una medusa [...]

Mestra: Una medusa ha partit la ka. I per què ha partit la ka, la medusa? [...]

Isaac: És com si un nen l'hagués dibuixat i li hagués sortit malament i sigués una medusa que es borra.[...]

Mestra: És un poeta, m'encanta. I aquests ulls, Isaac?

Isaac: Són els ulls de la K.

Mestra: I per què té ulls, la K?

Isaac: Perquè és el nen que els l'ha dibuixat i li ha sortit malament.

Isaac: I el té tigre.

Mestra: Com?

Isaac: I el tigre.[...]

Mestra: Ah! I el tigre. I què hi fa, aquest tigre, aquí? No era una medusa?

Isaac: Perquè és una medusa-tigre.

Mestra: És una medusa-tigre. Molt bé. [sessió 3 - acte 24]

L'alumne Blai converteix la seva nova lletra en un gos *punky* [sessió 6 - acte 5] i l'alumne Eloi, en l'espai "Una nova lletra, un nou so", també va modelant un petit personatge, motiu pel qual la mestra no insisteix més en la consigna que les noves lletres han d'expressar un sentiment:

Mestra: Diques, Eloi.

Eloi: He escrit una diana. És com una diana.

Mestra: Ja, i per què has escrit aquest so o aquesta lletra...?

Eloi: Perquè m'agrada molt fer punteria.

Mestra: T'agrada molt la punteria, t'agrada molt la punteria. I aquesta lletra seria una lletra de punteria? I quan la faries servir, aquesta lletra?

Eloi: Aaaaaahm. No ho sé.

Mestra: Doncs pensa una mica. Quan la faries servir? Perquè jo sé molt bé quan faria servir la meua lletra. Quan hi ha una cosa que em posa trista, que no m'agrada..., i que em capfico...

Quan la faries servir, tu...? [...] A tu t'agrada molt la punteria. Quan és que necessites punteria?

Eloi: Quan estigui al parc.

Mestra: Per tant, quan fessis un esport la podries fer servir, aquesta lletra? [...] Quan necessites tenir punteria?

Eloi: Quan faig bàsquet.

Mestra: Quan fas bàsquet...

Eloi: Quan vull tirar-la, la pilota, a la porteria.

Mestra: Per tant, cada vegada que fessis aquest esport tu la faries servir, aquest lletra? I quin so tindria aquesta lletra?

Eloi: Mmm... [El nen rumia.]

Mestra: Quin so tindria? Vés pensant.

Eloi: Punt!

Mestra: Punt? Punt?

Eloi: Punt, perquè ve de punteria.

Mestra: Ah, molt bé, ve de punteria i tu et quedes amb punt. Doncs vinga, ja ho pots apuntar.

[sessió 6 - acte 8]

Les explicacions finals deriven, doncs, en alguns casos cap a retrats, anècdotes o petites narratives. En aquests casos, l'explicació final s'erigeix gairebé com un nou exercici en certa manera independent que consistiria a generar històries a partir de la pròpia creació.

En d'altres casos, els nens i nenes no són capaços d'explicar la seva creació: no saben justificar el procés creatiu ni tampoc crear nous arguments a partir del poema

visual, i el diàleg final s'encalla contínuament; la mestra, llavors, prova diferents opcions, i mira, per exemple, que els nens vinculin l'obra a un sentiment.

Mestra: A veure, que xulo! Quan el faràs servir, aquest so? Es veu que ets marroquí, perquè té un traç... Quan utilitzaries aquest so? I aquesta lletra. Quan l'utilitzaries, Omar? Mira: L'Eloi, quan estigues a punt d'apuntar, a educació física, alguna cosa. En Martí, quan està a la classe o en algun lloc, i què li passa, Martí? Està supercontent. És una lletra supercontenta. I el so és iuu. La Mar, quan està tranquil·la abans de fer una competició de natació, abans de començar una feina. I la teva? Quan faríem servir aquesta lletra?

[L'Omar rumia i mira cap als costats.]

Omar: No ho sé.

Mestra: Doncs, home! Ho hem de saber! Totes les...[...]

Omar: Quan toca la porta!

Mestra: Quan toca la porta? Cada vegada que toqui la porta tu pensaràs amb aquest so? Eh?

[L'Omar no respon.] Molt bé, em sembla molt bé. Però has agafat el so de toc i has dit, ai! [La mestra fa un gest amb la mà que ressegueix el cargol que compon la lletra de l'Omar]. I si et faig una cosa molt dolenta? No pot tenir res a veure el so toc amb aquesta lletra. Com podríem fer servir toc, aquest so? Toc! Quan estiguéssim com? [L'Omar va mirant cap als costats.] Tu quan estiguessis enfadat seria un toc, un so fort, contundent. [La mestra fa un gest que acompanya aquest significat.] Enfadat, mireu. [...] *Bueno*, quan truquen a la porta potser que estem molt enfadats. Potser sí que faríem servir aquest toc. [sessió 6 - acte 13]

En casos com aquest, l'exigència d'una explicació a la llarga es pot interpretar per part dels alumnes com una evidència que qualsevol imatge es pot traduir en paraules i les paraules es poden representar en imatges, com si fossin codis equivalents, i els missatges es poguessin transvasar sense dificultats; a posteriori, es fa palès que els alumnes, a través de la imatge s'han expressat d'una manera que no els era possible a través del llenguatge. Si el mitjà és el missatge (McLuhan, 1969), és evident que el nen s'expressa de forma diferent mitjançant el dibuix, o la combinació d'imatges i mots, o amb les lletres en volum; i també és evident que serà diferent la seva creació de l'explicació que en faci a posteriori. Aquest malentès s'esdevindria si la mestra sotmetés els alumnes a un interrogatori inflexible sobre la seva obra; però, ben al contrari, la docent deixa fluir el diàleg per on vulgui l'alumne, no obliga a cap resposta concreta sinó que deixa que els alumnes derivin el diàleg cap on els abelleixi. La seva proposta consisteix més aviat a fer una defensa argumentada de la pròpia obra.

En l'entrevista final, la investigadora pregunta per què té interès en què els nens s'expliquin. La mestra defensa novament una concepció de l'art com una forma d'expressió íntima però remarca la importància de saber expressar-se en paraules.

“Mestra: Jo crec que tots portem un poeta dins: alguns seran reconeguts i d'altres es quedaran a mig camí, però la capacitat hi és. Però són nens de segon i a vegades dir-ho en paraules els costa molt més; però hem de partir de la premissa que en són capaços. El que passa és que després el professor el que ha de fer és ajudar-los en tot aquest buidatge; en aquest voler dir coses però no saber com dir-les, a organitzar-les. Si al final agafes un nen i li demanes que t'expliqui el seu poema, potser no tindrà paraules per expressar-lo, però llavors hem de ser nosaltres que l'haurem d'ajudar, estirant-lo, a treure... Els poemes visuals que hem fet, quan els assèiem i dèiem: *explica'm aquesta nova lletra amb aquest nou so*, nosaltres analitzàvem darrere les paraules que deien ells.”

Investigadora: Però llavors és com un segon exercici, no? Si han fet un poema visual, el fet que llavors no el sàpiguem explicar i raonar, no el deslegitima, no?

Mestra: Ara! Jo crec que en aquest sentit els va anar molt bé Brossa per veure que amb un poema podem dir coses, i el podem entendre, perquè està obert.”

Com es pot interpretar aquesta resposta? La mestra concep l'argumentació com la validació del poema visual, la narrativa com el port segur de l'obra d'art, ja que li dóna pes i li atorga un significat del cert? O bé defensa que el treball conjunt de la literatura i les arts visuals ha de crear una dinàmica de reciprocitat, per la qual el conreu d'un gènere estimuli la millora expressiva en l'altre o els altres gèneres? Cal plantejar-se també si aquesta estratègia respon a la por de la mestra que els nens completin l'activitat a la babalà, no li donin transcendència, la gran creu de la poesia visual? Potser en realitat, aquest exercici final de narrativitzar els poemes té la voluntat de garantir que els alumnes s'hi han implicat i esforçat. La defensa del propi treball té l'objectiu de donar evidències a la mestra de si hi ha hagut o no devolució.

Aquest pot ser un dels motius que provoqui que la mestra repeteixi contínuament la consigna de *pensar abans de posar-se a treballar*. Vegem-ne alguns exemples:

Mestra: No, podeu fer-ne dos o tres. D'acord? Heu d'anar creant. Si teniu necessitat de passar tota l'estona per fer-ne una, doncs ben fet estarà. Jo el que no vull és que no hàgiu pensat i no hàgiu dit: A veure, *cadira*; quines lletres m'ajudaran a fer aquesta forma de...! Com la faig? D'acord? Vull que penseu molt bé, abans. Sí? [sessió 4 - acte 2]

Mestra: Sí? Penseu, eh, primer? Com esteu i quina lletra podrieu fer amb l'estat... xxxxt... i quin so tindria aquesta lletra, eh, *cariños*? [sessió 6 - acte 2]

La consigna de pensar abans de crear altre cop negaria la possibilitat d'una concentració no eidètica, de la concreció d'una idea sense necessitat de filtrar-la en paraules. És possible que el nen-creador no sàpiga què sent o no sàpiga què vol expressar i ho descobreixi amb l'ajuda de llenguatges no lingüístics (com el visual) i en contacte amb nous materials (les imatges, les lletres en volum, etc.).

Probablement, però, com ja s'ha apuntat, cal interpretar aquesta consigna com una remarca perquè s'agafin el treball en poesia visual seriosament i no l'enllesteixin de qualsevol manera. Aquests són exemples de definició de les activitats que reforcen aquesta hipòtesi, ja que la mestra demana també concentració i calma.

Mestra: Júlia. Arnau. No es pot aixecar per anar a un altre espai que no sigui el nostre, i ho sabeu pels espais de plàstica. Segon. Un poeta visual mai crida. Sent. Sentir molt, eh que sí? Pensar molt però la boca no. D'acord? Per tant, és molt important perquè surtin coses boniques, com l'altre grup, que de xivarri no n'hi hagi gens. Venim a passar-ho bé. [sessió 4 - acte 5]

I així s'introdueix també el taller "Partim lletres i imatges", procurant que els alumnes s'inspirin, treballin relaxadament:

Mestra: No, preciós, has d'anar amb aquesta, que t'ho passaràs molt bé, ja ho veuràs. Mireu! Teniu moltes imatges. Us demano unes quantes coses: Que les tractem bé. N'hi ha moltes. Abans de fer una creació hem d'observar, pensar què volem. Com estem ens pot ajudar, fins i tot. Si avui estem una mica tristos i potser el poema visual que farem serà de sentiments. O potser estem molt contents. O potser volem fer un poema visual ben esbojarrat, o potser... D'acord? Primer hem de pensar què volem. Segon: després d'haver pensat què volem, com el volem fer, què necessitem, hi ha moltes imatges. No aneu ràpid. Teniu tot el temps del món. [sessió 3 - acte 3]

Malgrat tot, cal remarcar que aquestes dues regulacions –demandar de pensar abans de crear i fer explicar les composicions- potser tenen l'objectiu d'accentuar el pes lingüísticoliterari de l'activitat, ja que incorporen un exercici complementari de narrativa o argumentació, no només a partir del llenguatge escrit sinó també a partir de l'expressió oral.

El treball en arts visuals

Com ja hem observat de bon principi, en molts moments s'observa que a la mestra li és difícil atendre equitativament aspectes lingüísticoliteraris i aspectes visuals alhora.

Aquest equilibri requeriria, si més no, molt rodatge en seqüències sobre arts intermedials, que permetessin anar desplegant dinàmiques i estratègies que fomentessin la integració de les arts, tant en els processos de recepció com de creació. Considerem que la mestra, en aquesta seqüència, no pot evitar de desatendre un xic la part visual i centrar-se en el vessant literari. Així, en les sessions de lectura, els alumnes fan comentaris relacionals dels poemes amb altres imatges que l'agafen d'imprevist: li costa, per tant, gestionar-los i treure'n partit. Aquests són alguns exemples de situacions complexes, que obren una oportunitat didàctica interessant però que no acaba de reeixir:

La mestra relaciona la forma del poema de Junoy amb un cor: En què es basa aquesta lectura? Es refereix ella també a un electrocardiograma, així com l'alumne que intervé? La situació acaba en taules.

Digues... Gerard? A què et recorda això? Té unes lletres, llegeix aquestes d'aquí al mig.

Gerard: Ànima...

Mestra: Molt bé. Mar! Júlia, perdona, *cariño*! Has vist alguna pel·lícula de metges, Júlia?

Júlia: [Fa que no amb el cap.]

Mestra: No? A veure! Mireu un moment aquí a l'ànima. L'ànima. Qui fa bategar l'ànima? Arnau T.?

Arnau T.: Aquella petita tele que tenen els metges que va fent aquells triangles?

Mestra: I l'ànima, Bilal, qui la fa bategar, l'ànima? Qui la fa bategar, l'ànima, Marcos?

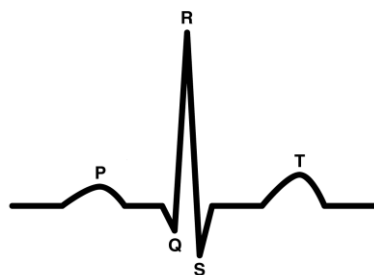
Marcos: El cor?

Mestra: Torna-ho a dir!

Marcos: El cor?

Mestra: Per tant, mireu, mireu aquesta ànima com batega. Eh? Mireu com batega! Eh que és bonic?

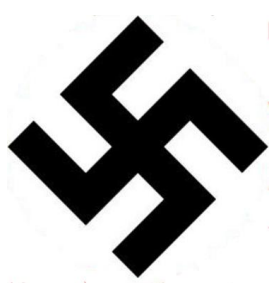
[sessió 1 - acte 15]



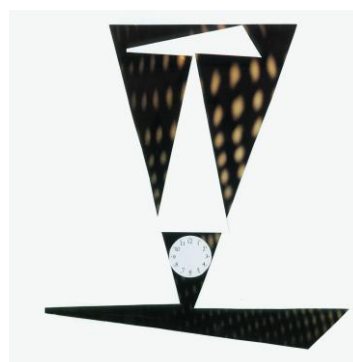
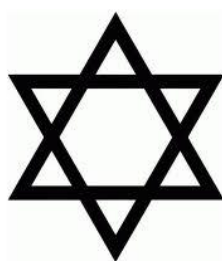
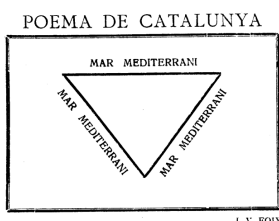
Al cap d'una estona un alumne relaciona el poema de Viladot amb una esvàstica, una lectura certament suggerent, però la mestra no recull el comentari i per tant tampoc no s'amplia.

Arnau T.: Són moltes es. [...] a França, la guerra mundial que van fer els francesos, i el signe dels alemanys era una cosa així.

Mestra: S'assembla a un signe dels alemanys. Carai! Mira, són moltes es però què els hi ha passat, a aquestes es? Què els hi ha passat, Mariama, a aquestes es? [sessió 1 - acte 28]



També el primer dia, una alumna relaciona el poema de Foix amb l'estrella de David. L'aportació és certament sorprenent, sobretot si tenim en compte que, en la sessió següent, un altre alumne també relaciona el poema "T" de Calleja amb aquest mateix símbol:



Mestra: M'agradaria que miréssiu això d'aquí dalt. Aquest triangle, mireu-lo bé aquest poema que jo hi estic amb la fletxa i digueu-me què us recorda, aquest poema de Catalunya, va! [...] Ariadna?

Ariadna: L'estrella de David?

Mestra: L'estrella de David. Una part de l'estrella de David, molt bé. Però per un poema visual hem de llegir, Ariadna. Si no mirem, sentim i llegim, no l'entenem. [sessió 1 - acte 14]

Nen: A on són les broques?

Mestra: A on són les broques?

Nen: Fora del rellotge

Mestra: Fora del rellotge! Hem perdut les broques fora del rellotge. Irina! Podeu dir!

Nena: Sembla la lletra a!

Mestra: Podem trobar mil lletres.

Nena: La te i la de.

Nen: L'estrella de David.

Mestra: L'estrella de David, eh? [sessió 2 - acte 6]

Què porta els alumnes a relacionar les formes triangulars amb l'estrella de David? Per què tenen tan present aquest símbol jueu? Haurien estat camins interessants d'explorar, però la mestra prioritza la institucionalització d'una definició de poesia visual i descarta lectures centrades sobretot en la imatge.

Pel que fa a les sessions de creació, altre cop la mestra prioritza la configuració d'un significat de l'obra, l'expressió d'un sentiment i opta per no treballar aspectes més relacionats amb la didàctica de les arts visuals: així la mestra no fa cap observació sobre aspectes compositius, de perspectiva o proporció, de color; en el taller "Les lletres agafen forma" tampoc no es treballa la fotografia com una segona fase del treball creatiu, la qual també requereix una tècnica i pot donar resultats molt diversos en funció de la proximitat, el fons, l'angle, etc. Cal remarcar també que ni la mestra ni el temps que es dedica a la seqüència no permeten atendre més aspectes dels que ja s'atenen. La limitació cronogenètica és evident, com ho demostra el fet que l'any següent es dedica gairebé el doble de sessions a aquest mateix objecte d'estudi.

3.4. COMPARATIVA DE DUES SEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES DE LA MATEIXA MESTRA: REVISIONS I EVOLUCIÓ

El setembre de 2008 la mestra dissenya una nova seqüència didàctica sobre poesia visual per portar a terme amb el nou grup-classe que se li ha assignat, de primer curs de cicle inicial d'Educació Primària.

Aquesta nova seqüència es porta a terme al cap de pocs mesos respecte de la primera: la mestra, doncs, parteix de l'experiència adquirida durant el curs 2007-08 i hi fa les modificacions pertinents. La comparació d'aquestes dues propostes és, doncs, molts interessant, ja que es pot considerar el nou disseny com una evidència dels punts que la mestra considera que s'han d'esmenar respecte de la primera experiència. També, el fet que la mestra hagi aprofundit en la poesia visual i s'hi hagi familiaritzat fa que s'animi a introduir canvis substancials, tant en els objectius, com en les activitats proposades, l'organització temporal, els agents implicats i els camps de saber relacionats.

3.4.1. DESCRIPCIÓ MACRO I JUXTAPOSICIÓ DE LES DUES SEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES

A continuació es fa una descripció i juxtaposició de les dues seqüències didàctiques. En aquesta aproximació s'ha tingut en compte només l'enfocament macro, per tal com interessava estudiar sobretot els canvis estructurals que introdueix la mestra, els quals reflecteixen un nou graó en el procés de transposició didàctica que fa en relació a l'objecte de saber i el seu potencial competencial.

Es descriuen, doncs, els objectius estipulats per a cada seqüència, extrets de les escriptures de suport de la mestra, i com es desenvolupa la planificació, la posada en escena de la seqüència didàctica, el joc i l'avaluació:

Objectius:

Seqüència curs 2007-08	Seqüència curs 2008-09
- Tenir una actitud oberta i creativa envers una nova forma de poesia. - Introduir una manera diferent d'entendre la poesia, com un acte també de creació lliure, personal i artístic. - Adonar-se que la poesia no només s'ha de llegir, sinó sentir i veure. - Crear obres d'art a partir de les lletres. - Apropar la poesia visual als nens.	- Observar les lletres i apreciar la seva tipografia. - Jugar amb les lletres, canviar la seva forma. - Establir un diàleg amb la mestra sobre les lletres i el perquè de la seva forma. - Fomentar l'esperit crític i la conversa al voltant de les lletres i la seva tipografia. - Iniciar-se en la literacitat. - Estimular l'esperit creatiu, tant en lectura com en escriptura.

Organització de les activitats:

	Seqüència 2007-08	Seqüència 2008-09
Planificació	Entrevista de la mestra amb la investigadora. S'acorda fer una seqüència de poesia visual. La investigadora proporciona materials a la mestra. La mestra fa les seves recerques. La mestra dissenya una primera seqüència que va adaptant amb les aportacions dels alumnes (i la investigadora).	La mestra avalua el projecte de l'any anterior 2007-08 i a partir d'aquí dissenya la nova seqüència didàctica. Fa una nova recerca documental: aprofundeix en la poesia visual i coneix també experiències didàctiques sobre aquest tema o afins (cal destacar-ne, sobretot: Huerta, <i>Museo tipográfico urbano</i> (2008) i el web www.viulapoesia.com , del grup de recerca Poció-Poesia i Educació.) Es revisen els tallers portats a terme l'any anterior, es jerarquitzen segons la dificultat que impliquen i els aprenentatges que mobilitzen i es reordenen.

		Sorgeix la possibilitat de convidar el poeta visual J. M. Calleja a l'escola: es fan les gestions pertinents i la mestra proposa que el poeta expliqui la seva obra i alhora contribueixi en els tallers dels alumnes.
Fase prèvia: Activitats pilot de poesia visual amb els infants.	La mestra comença a aproximar els alumnes a l'objecte d'estudi a partir dels projectes que ja té engegats i activitats paral·leles: - A partir d'una seqüència didàctica sobre l'obra pictòrica de Lluís Güell: s'aprofita un quadre que l'artista dedica a Brossa per parlar d'aquest poeta. - Disfressem lletres: aquest projecte de cooperació entre els alumnes de P-5 i segon de Primària perquè els nens d'infantil s'iniciïn en el traç de la lletra lligada amb l'ajuda dels grans. -Elaboració d'un cal·ligrama conjunt de tota la classe per Sant Jordi. - Lectura de poesia discursiva de Miquel Martí i Pol, Joan Salvat-Papasseit i Joan Brossa.	Activitats prèvies. La mestra comença a aproximar els alumnes al tema que es proposa treballar a partir dels projectes que ja té engegats i activitats paral·leles: - Es proposa fer un cartell per a la botiga que tenen en el racó que sigui suggerent, que tingui una tipografia adequada. - Les alumnes de pràcticum fan activitats on es procura potenciar la reflexió metalingüística, la dinàmica de raonar el perquè de les decisions preses.
Sessió de lectura	Lectura conjunta d'una presentació en diapositives amb poemes visuals (dos sessions).	Lectura conjunta d'una presentació en diapositives amb poemes visuals (la proposta no funciona, els alumnes no participen i s'hi dedica només una sessió; es decideix deixar-ho per més endavant).
Activitat relacional	<i>Cerca d'un poema.</i> La mestra reparteix el poema de Joan Brossa en què es reproduïx les lletres d'una bombeta i demana als alumnes que les busquin a casa seva o per l'escola. A la tarda els alumnes expliquen on l'han trobat i l'activitat genera un petit debat pel qual els	<i>Robar lletres.</i> La mestra mostra als alumnes poemes visuals de Brossa fets a partir d'antifaços negres i els comenten. Als alumnes els evoca la figura del lladre. Es porta una caixa (un tresor) a classe i es demana als alumnes que a partir de llavors robin

	alumnes expliquen la gran diversitat de llocs on es poden trobar lletres (mitja sessió).	lletres del seu entorn amb l'ajuda de la família i les portin a classe (per a la caixa): les premisses són que robin només lletres que considerin valuoses. Poden retallar, fotografiar, recollir díptics, pàgines, etc. Quan els nens porten les lletres a classe expliquen perquè les han triat i les posen a la caixa, el tresor de lletres.
Sessions prèvies a la creació	Preescalfament creatiu. La mestra porta una fitxa amb exercicis pautats en què hi ha conceptes com alt-baix, silenci-soroll, concentrat-dispers, i es demana que s'escriguin procurant reflectir el seu significat en la tipografia.	
Sessions de lectura de poesia visual		Lectura conjunta d'una presentació en diapositives amb poemes visuals (quatre sessions amb mig grup, dues sessions per a cada grup).
Sessions de lectura de poesia visual		Durant cinc setmanes, una tarda la setmana, es fa treball per racons amb tot el curs (les dues línies). S'organitzen diversos tallers de treball autònom conduïts per parels voluntaris, per la mestra de suport o per les mestres tutores de temàtica diversa: dibuix de sanefes (de treball autònom), activitats informàtiques sobre llengua (conduït per la mestra de suport), lectura (conduït per parels). S'hi incorporen dos tallers relacionats amb poesia visual: <i>Juguem amb la llengua</i>, conduït per les mestres tutores, consisteix a fer poemes visuals amb lletres de fusta, plàstic o espuma i fer-hi una fotografia. <i>Fitxa entorn de les lletres robades:</i> "Consistia a remenar la capsa de les lletres robades i buscar-ne una que els

		agradés. Llavors l'enganxaven en una fitxa i explicaven què els atreia d'aquelles lletres.”
Sessions de lectura		<i>Lectura de les formes en publicitat.</i> Mitjançant una presentació en diapositives (elaborat per les alumnes de tercer d'Educació Primària de la UdG en pràctiques a l'escola però fortament tutoritzat per la mestra), es fa una lectura d'anuncis publicitaris, per tal de comprovar si els alumnes són capaços de transferir tot el que han après sobre poesia visual a la lectura d'altres tipus de missatge (dues sessions).
Sessió de lectura-debat		<i>Explorem l'obra de J. M. Calleja.</i> Es convida el poeta visual J. M. Calleja al CEIP La Draga a fer una xerrada per a cicle inicial i mitjà de Primària.
Sessions de creació	<i>Tallers de creació de poesia visual.</i> S'organitzen tres tallers de creació de poesia visual. Es treballa amb mig grup classe dimecres durant una hora i amb l'altre mig grup els dijous. Els mig grups es reparteixen pels tres tallers. Cada setmana els toca anar a un taller diferent. Aquest són els tres tallers: <i>Les lletres agafen forma!</i> Es proporcionen als alumnes un alfabet de fusta, amb volum i un altres lletres de colors també amb volum i dimensions més petites. “A partir d'aquestes lletres creem una “escultura de lletres”, la transformem i hi tirem una fotografia.”	<i>Collage cooperatiu.</i> El mateix dia de la xerrada del poeta els alumnes fan uns tallers de creació de poemes visuals a partir de la tècnica del collage. El punt de partida és una lletra majúscula (de tipografia molt estàndard) que se'ls dóna impresa en Din-A3. També disposen de totes les lletres que han robat durant les primeres sessions i una gran quantitat d'imatges extretes de revistes i publicacions. Treballen en grups de sis o set alumnes: a cada grup hi ha dos nens de primer, dos nens de segon, dos de tercer i dos nens de sisè de Primària ⁷³ . Els tallers es distribueixen per diverses aules del centre i diversos professors hi

⁷³ Els nens de tercer de Primària havien fet la seqüència didàctica sobre poesia visual l'any anterior. Els nens/es de sisè van treballar també la poesia visual els dies abans de la visita del poeta a l'escola (i amb la participació de la mestra Sandra Masdevall) amb aquestes activitats: estudi d'algunes de les obres de Brossa; lectura conjunta de poesia visual mitjançant una presentació en diapositives, i una lectura conjunta de publicitat mitjançant la presentació elaborada per les practicants d'educació.

	<i>Partim lletres i imatges.</i> Es proporcionen als alumnes diverses lletres (alfabets escolars) i imatges (revistes i retalls de revistes); la consigna que es dóna és que poden transformar les lletres com vulguin, amb l'ajuda d'imatges. <i>Una nova lletra, un nou so.</i> Es proposa als alumnes d'inventar una nova lletra i atorgar-li un nou so. La consigna va anar derivant al llarg de les tres setmanes i es va acabar proposant també als alumnes que la lletra expressés un sentiment, que servís per donar forma a un determinat estat d'ànim.	col·laboren (cada mestre té tres grups de sis alumnes aproximadament). El poeta visual J. M. Calleja va passant per totes les aules a veure el treball dels nens i donar-los consells.
Sessió de creació		<i>Collage individual.</i> El grup d'alumnes de primer de Primària fan una sessió de creació de poemes visuals mitjançant la tècnica del collage i en treball individual.
Avaluació	La mestra fa una avaluació inicial (mitjançant la lectura conjunta de la presentació sobre poesia visual), una avaluació formativa (en què potencia una definició pròpia de cada alumne sobre el concepte <i>poesia visual</i>) i una avaluació sumativa (durant el treball creatiu dels alumnes en els tallers). En acabar la seqüència, la mestra fa únicament autoavaluació (per manca de temps, no fa una sessió d'avaluació conjunta amb els alumnes): Juny-agost de 2008: recollida i sistematització dels treballs dels alumnes i reflexió de la mestra sobre el funcionament de la seqüència.	Elaboració del cartell d'una botiga (el racó de la botiga de l'aula), l'eix motivacional de la seqüència. Sessió d'avaluació conjunta, en què els alumnes expliquen a la mestra què els ha agradat de la seqüència, què consideren que s'ha de modificar i què consideren que han après.

3.4.2. ANÀLISI COMPARATIVA DE LES DUES SEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES

A continuació hem portat a terme una anàlisi comparativa a nivell macro de les dues seqüències, per tal de fer-ne emergir encara algunes característiques organitzatives i idiosincràsies condicionades per l'objecte a ensenyar; la comparativa dóna notícia també de la transposició didàctica que fa la mestra de la poesia visual havent finalitzat l'experiència del curs 2007-08 i com és capaç de plantejar noves activitats en funció d'aquestes reformulacions de l'objecte de saber; per altra banda, cal remarcar que la idea de poesia visual de la mestra va madurant (hi ha una evolució dels seus coneixements) i això afecta també necessàriament la transposició.

Un enfocament competencial

En la nova seqüència del curs 2008-09 la mestra decideix treballar la poesia visual no només com un mitjà d'expressió i un objecte de valor cultural, sinó que també busca l'enfocament competencial; ja més familiaritzada amb l'objecte de saber, més que una transposició didàctica, fa el que J-F. Halté (1998) anomena una “elaboració didàctica” (citada a Gómez, 2005: 96) i es planteja en què pot ser d'utilitat a l'alumne. Així, decideix servir-se'n per treballar la literacitat crítica, concretament la lectura davant les línies (vegeu l'apartat 4), tal com es remarca en els objectius. També s'ha de tenir en compte que durant el curs 2008-09 comença la implantació del nou currículum, el qual potencia aquest enfocament competencial dels continguts.

Vinculació amb altres camps

Aquest enfocament competencial porta la mestra a eixamplar els límits temàtics de la nova seqüència i proposar-se la lectura de tot tipus de textos que posen especial atenció a la tipografia i la forma de les lletres en general, però se centra sobretot en la publicitat i les lletres de la pròpia ciutat (rètols de botigues, panells publicitaris, indicadors, etc), entesa com un museu tipogràfic urbà amb tipografies que donen notícia de la història de la ciutat, dels seus habitants, dels corrents estètics i culturals i de les modes que l'han anat modelant, etc. (Huerta, 2008, llibre del qual la mestra fa una lectura i en transposa alguns conceptes en les seves activitats). Així, la lectura davant les línies que es treballa a través de la poesia visual, la capacitat d'interpretar les formes de les lletres i els textos i els missatges que vehiculen, ha de servir també als alumnes per saber veure de forma més crítica i perspicaç la publicitat. Els alumnes també han de ser capaços de prestar més atenció al petit patrimoni (el patrimoni no

monumental) urbà, tant cartells com papers de botiga, els quals són trets d'identitat de la pròpia ciutat i tenen també el seu valor artístic i històric.

Hibridació de la lectura i l'escriptura

La mestra trenca així amb el patró més clàssic de les seqüències didàctiques que treballen primer la recepció d'un determinat tipus de text i llavors en fan un treball pràctic i productiu. Activitats com "Robem lletres" aposten per una hibridació de la lectura i l'escriptura: es convida els alumnes a robar lletres de la ciutat que considerin valuoses (fent-ne fotos, o retallant-les o recollint fulletons), a fer una selecció de tipografies d'entre els milers d'impactes que reben diàriament en tot tipus de suport i format. La lectura esdevé així un acte creatiu que exigeix criteri, ulls de poeta visual. Aquesta lectura selectiva és la base de la creació dels poemes, ja que els alumnes faran servir el botí per crear els seus poemes.

Durant el curs 2008-09, la lectura conjunta de poemes visuals també es porta a terme quan la seqüència ja està més avançada i els alumnes ja han fet els seus primers poemes visuals mitjançant lletres de fusta amb volum. I si bé es tracta, en aquesta ocasió, d'alumnes de primer curs d'Educació Primària, els comentaris que sorgeixen són molt rics i posen atenció a aspectes molt diversos del poema, tant lingüístics com visuals.

La lectura creativa

Aquesta riquesa en les lectures és possible, en part, perquè aquestes sessions s'enfoquen amb plantejaments diferents. La mestra ha tingut més temps per familiaritzar-se amb l'objecte de saber; també té present l'experiència de l'any anterior i compta d'entrada que la poesia visual agradarà als seus alumnes. Aquests dos canvis, juntament amb la voluntat de donar un enfocament més competencial a les activitats, fa que la mestra ja d'entrada descarti la possibilitat de consensuar una única lectura amb el grup-classe o de fer-los veure el que ella hi ha vist i interpretat. L'objectiu és, doncs, fer una lectura més creativa dels poemes visuals, que faci possible gaudir-ne i inserir-los en l'entramat d'experiències estètiques de cada nen. I, en última instància, fomentar també la lectura, donant als alumnes més llibertat de llegir i mirar segons els propis interessos. Aquest nou enfocament es fa palès en la xerrada del poeta J.M. Calleja a l'escola durant el curs 2008-09. Quan el poeta ja ha explicat alguna de les

seves obres, la mestra s'atreveix a demanar-li de capgirar els papers, i que siguin els alumnes qui li expliquin com els han interpretat:

“Mestra: [es dirigeix als alumnes] Escolteu, voleu que fem una cosa? Mira, en J. M. Calleja ens l'explica però, [es dirigeix al poeta] si et sembla, abans que ens l'expliquis aixequem el dit i mirem a veure què hi veiem, perquè em sembla que també tenen ganes de dir...

J. M. Calleja: Participar-hi, vols dir?

Mestra: Sí. Ho farem amb ordre, però, d'acord?” [Visita del poeta visual J. M. Calleja a l'escola de la Draga, 14-4-2009]

Una aproximació multifocal

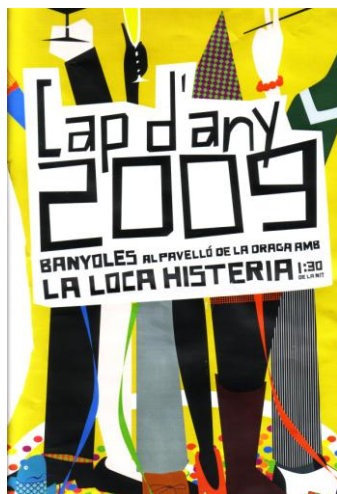
El poeta J.M. Calleja és un dels molts actors de la segona seqüència que organitza la mestra. A diferència del primer any, en què una sola docent va dirigir totes les activitats, tant de lectura com de creació, durant la seqüència del 2008-09, la mestra implica moltes més persones i garanteix, així, una aproximació plural, rica en matisos i divergències, lluny de definicions estrictes i d'institucionalitzacions unívokes. Hi col·laboren, doncs, el poeta visual J. M. Calleja, un fet que suposa una motivació important; també en prenen part les estudiants d'Educació Primària en període de pràcticum a l'escola i al cicle inicial, les quals s'ocupen d'elaborar activitats relacionades amb la publicitat; i els alumnes de sisè, amb qui fan un primer taller de creació de poemes de forma cooperativa.

La reflexió metalingüística

En la definició inicial de l'objecte de saber –la poesia visual–, es posava èmfasi en la seva dimensió metalingüística, la capacitat de fer distanciar al lector d'un dels seus codis de comunicació habituals, el llenguatge escrit, per tal de reflexionar sobre els seus matisos i ambigüitats. Un dels interessos de la investigadora era veure si aquest aspecte, en la transposició didàctica, s'abordaria i si als alumnes de cicle inicial els seria possible distanciar-se d'un codi que tot just estan consolidant. En aquest segon any s'observa que justament per aquest motiu als alumnes els és senzill considerar les lletres com a formes. Els poemes en aquesta línia que es van fer en la seqüència de 2007-08, explorant la part material del llenguatge escrit, van ser abundants: la essa és vista com una serp [sessió 8 - acte 5], la efa com una bandera [sessió 8 - acte 5], la o com el món [sessió 4 - acte 9], la ela com una pistola [sessió 4 acte 16, un alumne dispara amb una ela en una mena de poema-acció improvisat], etc.

És cert també que hi ha molts alumnes que entenen la invitació a emancipar les lletres i dotar-les de vida al peu de la paraula i les personalitzen, els posen ulls, boques, cames, etc, o bé les doten d'una petita biografia: "Nen: Són lletres que han trencat un patinet i tenen por que el seu pare els renyi perquè han trencat un patinet." [sessió 8 - acte 17]

Però aquesta reflexió metalingüística esdevé molt més important durant el curs 2008-09, probablement gràcies a l'activitat inicial "Robem lletres", en què els alumnes, d'una forma lúdica i participativa, fan una primera lectura de les tipografies. A continuació es mostren algunes de les lletres que roben els alumnes, de les quals en comenten el seu caràcter en una sessió conjunta:



SABATERIA MARIA TERESA

Passeig Mossèn Constans, 296
17820 Banyoles
Telf. 972 57.46.80
N.I.F: 77.890.009-A

Ates per: DOLORS

Tiquet: 15439 17/01/09 20:06

Article	Descripció	Talla	P.V.P
4587	MERCEDITA NINA	28	22.28
Import :			22.28

VISA : 22.28

Gràcies per la seva compra.

Per devolucions cal el ticket



Projectes, mobiliari

Així, de les lletres *bizcochitos* en comenten que són grassones i vénen ganades de queixalar-les; contrasten les lletres festives de la festa de cap d'any amb les lletres

serioses del tiquet de compra; i troben aquests petits poemes visuals a partir de la paraula *hippopotamus*, escrit amb unes lletres rotundes com el mateix animal, i la botiga de disseny d'interior d dins, que fa un logotip amb lletres en forma de cadira.

Aquesta activitat inicial es reflecteix en les seves creacions finals, ja que s'hi entreveu una major atenció a les tipografies i els significats que vehiculen; les creacions dels nens exploren tècniques molt diverses de la poesia visual. La mestra, aquesta vegada, no els demana que expliquin necessàriament l'obra, tal vegada perquè ja no ho considera necessari.



Així, en aquesta segona ocasió aborda el repte de fer observar la llengua a una certa distància, com un objecte cultural. És, en general, una seqüència més ambiciosa i interdisciplinar i per això hi fa canvis estructurals importants respecte de l'anterior. No obstant, la mestra ja compta amb una certa experiència transpositiva entorn de la poesia visual que li permet generar unes expectatives de recepció i creació, escollir quins aspectes vol potenciar de forma prioritària i, sobretot, donar un enfocament més competencial, i de més volada, a la seva proposta didàctica.

De l'anàlisi micro de la seqüència del curs 2007-08, se'n deriva un mostrari de gestos del professor molt dens i complex, que ens porta sovint a mirar de reconstruir les preconcepcions de la mestra entorn de l'objecte d'estudi (però també d'altres objectes d'estudi marc –com la literatura o el llenguatge escrit–) per tal de comprendre'ls en profunditat. La transposició es configura així com un procés necessàriament subjectiu, tant en la planificació, en la tria d'objectius i l'elaboració d'activitats, com en l'acció didàctica, en què les regulacions i les institucionalitzacions de la mestra estan molt condicionades per les seves experiències prèvies i interpretacions. De l'anàlisi macro i comparativa d'aquesta seqüència amb la de 2008-09 en volem remarcar, a grans trets, el fet que la mestra millora la seva proposta, la innova, sobretot a partir d'una estratègia global comuna a totes les activitats: adopta ella també el topos d'observadora de lletres i poemes visuals i proporciona als alumnes diferents estímuls i punts de vista entorn de l'objecte del saber; i evita en tot moment d'imposar una institucionalització última i homogènia d'aquesta forma poètica a tots els alumnes i en respecta les diverses concepcions.

Finalment remarcuem l'interès d'abordar qüestions com la intermedialitat i la creativitat des de l'observació i anàlisi de l'acció didàctica, ja que cada gest del professor enclou uns dilemes i plantejaments entorn d'aquestes qüestions que cal debatre a fons per assumir els nous reptes de lectura i escriptura del segle XXI. A continuació reflexionem sobre alguns d'aquests eixos.

4

APORTACIONES A LA DIDÀCTICA DE LA LITERATURA I LA LLENGUA

4.1. VALOR I SIGNIFICACIÓ DE LA POESIA VISUAL (ANÀLISI A POSTERIORI)

Davant la quantitat ingent de nous continguts que lluiten per fer-se un lloc en els currículums i les programacions de l'Educació Primària, és interessant plantejar-se si cal treballar la poesia visual a les aules. És una forma poètica interessant per a alumnes d'entre sis i dotze anys? Quines competències podem treballar a través de la poesia visual?

Els arguments i propostes que s'exposen a continuació són sobretot eixos de reflexió que deriven tant de l'estudi de la poesia visual com de l'observació i anàlisi de seqüències didàctiques entorn d'aquest objecte durant el curs 2007-08 i també el següent; cal afegir-hi, a més, el contacte continuat amb altres escoles i, en la facultat d'educació, amb els futurs mestres.

Es tracta, doncs, de la reelaboració de les expectatives inicials contrastades amb la pràctica, les quals, al seu torn, han generat noves expectatives. L'objectiu primordial és contribuir a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura. Ens afegim, doncs, a la forma de concebre la didàctica de la llengua i la literatura d'Uri Ruiz i Anna Camps: "la didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos" Creiem, doncs, que la investigació ha d'estar "orientada a la intervención y análisis de sus procesos y resultados." (Ruiz i Camps, 2009: 216 i 222).

4.1.1. LA POESIA VISUAL COM A OBJECTE SOCIOCULTURAL

Proposem buscar temps i espais de qualitat a les aules de Primària per treballar la poesia visual. El tractament que se'n fa sobretot des dels llibres de text de llengua i literatura catalanes (i de retruc a moltes aules) és sovint simplificador i limita l'esperit experimental de molts dels poemes visuals. Així, sovint se ceneix la presència de la poesia visual als cal·ligrames, en els quals la disposició espacial del text en rebla el contingut. També sovint es limita la selecció de textos a les primeres avantguardes i excepcionalment, s'hi inclou algun poema de Joan Brossa, fet que es pot interpretar des de la perspectiva dels alumnes com si la poesia visual fos una provatura excepcional d'un període molt determinat en la història de la literatura. En el cicle superior d'Educació Primària i en l'Educació Secundària la poesia visual també té

molt poca presència als llibres de text i queda a mercè de la iniciativa espontània dels professors que s'hi interessin *motu proprio*. Probablement, aquesta poca presència de la poesia visual a les aules, sobretot en cicles superiors, s'explica en part pels prejudicis que han pesat al llarg de la història sobre aquesta forma poètica, sovint titllada d'*estirabot*, *giocatolo* o *Spielerei*, qualificatius pejoratius encunyats en totes les llengües.

Ben al contrari, convindria considerar la poesia visual com a part fonamental del patrimoni artísticoliterari del segle xx, amb arrels en segles posteriors i continuïtat en el nou segle, amb un valor que es pot sospesar en funció del context històric en què es va generar i la recepció que se'n fa actualment i se n'ha fet al llarg dels anys. La història de la poesia visual és també part i reflex de la història de la literatura, l'art i l'estètica. Cal treballar-la, doncs, de forma fonamentada i sense prejudicis.

Així doncs, la poesia visual és una forma artística que beu i s'inclou en molts moviments artístics i literaris que es poden començar a introduir sobretot en el cicle superior de Primària i l'Educació Secundària. Mòns poètics com el de Joan Brossa o Joan Salvat-Papasseit es poden abordar amb profunditat des de projectes i seqüències didàctiques, desplegant-ne totes les tècniques i les temàtiques que proposen en els seus poemes. Brossa i els seus coetanis –Josep Iglésias del Marquet i Guillem Viladot– o alguns moviments de les neoavantguardes també suggereixen propostes didàctiques interessants per explicar la postguerra: el discurs poeticovisual comparat amb la retòrica franquista reflecteixen dues visions del món contemporànies comprensibles a moltes edats.

Com a gènere experimental, la poesia visual integra tècniques artístiques molt diverses, tant de l'art com de la literatura, que es poden analitzar i experimentar en les diverses etapes educatives.

Per altra banda, els poemes visuals, com totes les obres d'art, permeten aprofundir en problemes socials i humans de caràcter molt divers: alguns poemes de denúncia poden fer reflexionar sobre les injustícies i les relacions de poder en la nostra societat, i com aquestes relacions arrelen en el llenguatge. D'altres poemes vehiculen l'expressió de sentiments i emocions. Si bé aquesta temàtica no és habitual en poesia visual, les experiències portades a terme a les aules al llarg dels tres últims anys, mostren que pot ser una eina d'expressió del jo íntim suggerent i engrescadora en el

cicle inicial d'Educació Primària, en què tal vegada no es domina a bastament el llenguatge escrit i l'expressivitat es pot reforçar amb l'ajuda de codis visuals.

Finalment, malgrat la seva antiguitat secular (si tenim en compte que hi ha poemes visuals del segle IV a.C.) la poesia visual és una novetat per a molts alumnes: molts nens i nenes de Primària no han vist mai cap poema visual, i aquest fet en si ja és un atractiu pedagògic. La manca de tradició de la poesia visual a l'escola i d'una transposició didàctica arrelada consegüent, fa que tant els mestres com els alumnes, s'hi hagin d'acostar amb perícia. No hi ha preconstruccions didàctiques entorn a aquest objecte d'ensenyança, fet que permet assajar nous enfocaments didàctics de la lectura: propostes que demanin una implicació activa i creativa de l'alumne; i activitats en què la mestra sàpiga acceptar i gestionar l'ambigüitat de l'obres com una riquesa que no cal reduir sinó que, ben al contrari, dóna peu a moltes interpretacions per part dels alumnes, en un exercici de relació i argumentació molt enriquidor.

Vigotski (2003: 18) remarca “la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle una base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.” Dins aquest bagatge d'experiències que cal proporcionar al nen des de l'escola, les experiències estètiques i artístiques són primordials, i cal que siguin eclèctiques, en formats i tècniques; i que siguin contemporànies.

Aquest eclecticisme és bàsic per al foment de la lectura: nous gèneres poètics poden suscitar noves experiències estètiques; els nens i nenes han de poder escollir entre una àmplia gamma de possibilitats per tal d'arribar a descobrir els gèneres i autors que els agraden i els conviden a llegir; i han de provar també diverses tècniques expressives que els serveixin o els incitin a crear.

4.1.2. LA POESIA VISUAL COM A PRETEXT

Així mateix, la poesia visual no és només un contingut d'interès sinó també un mitjà per treballar tota una sèrie de competències i habilitats bàsiques en l'àmbit comunicatiu i artístic. Amb un enfocament innovador per part dels mestres, aquest tipus de poesia pot esdevenir un pretext molt suggerent per incidir en

determinats aspectes de la recepció o la producció tant de textos d'ús quotidià com d'obres artístiques.

Omnipresència de la poesia visual

Primerament, volem fer palès que la poesia visual és present en tots els mitjans de comunicació: trobem petits poemes visuals en contes infantils, publicitat, inicis de pàgines web, anagrames i logotips. Bou (2003: 25) fa una distinció entre la poesia visual i la prosa visual: la poesia visual, ja l'hem definit a bastament; la prosa s'entén en aquesta metàfora (de connotacions modernistes) com una extensió més utilitària, si es vol prosaica, dels recursos de la poesia visual amb finalitats informatives o comercials: "La vida quotidiana en la (post)modernitat ens obliga a una operació de lectura singular: llegir textos i mirar dibuixos en combinació els uns amb els altres. Això és el que fem en tants moments: circulant per l'autopista, quan llegim els cartells que ens informen sobre les ofertes de consum, a les àrees de servei, o bé turístiques; a les sortides. Aprenent a fer funcionar l'ordinador. O en desxifrar el desfici dels anuncis a la premsa i als plafons del carrer. Tot plegat, variants de la prosa visual."

Aquest autor considera que hi ha una diferència essencial entre prosa i poesia visuals: "una mena a la identificació inequívoca, suport a la informació/comunicació; l'altra s'adreça a suggerir, es fonamenta en el joc ambigu, és art; l'una és transparent, l'altra absorbent: l'una denotativa, l'altra connotativa" (Bou, 2003: 26).

Les delimitacions entre tipus de text, tant si ens atenem als mitjans, com als objectius o a la funció, són cada cop més difícils de traçar. Si bé és innegable que el plantejament a l'aula dels gèneres literaris respecte alguns gèneres d'ús quotidià (com la publicitat) exigeixen un tractament diferenciat, atenent la seva autoria i la ideologia de fons, és cert també que alguns dels recursos i tècniques de lectura (i composició) que exigeixen són compartits i es poden extrapolar d'un àmbit a l'altre i potenciar-se mútuament.

Totes les estratègies de lectura que ajudin els alumnes a aprofundir en les simbiosis entre arts visuals i literatura serviran no només per a la publicitat, sinó també per a molts altres gèneres i tipus de text: la il·lustració periodística, el cartellisme, la senyalètica i la retolació, els grafitis, les instruccions, els contes il·lustrats, els mapes conceptuals, el còmic i l'auca, etc.

Quin és l'element més destacat en la pàgina? Quines formes i colors tenen les lletres? I quin caràcter? Les lletres són serioses, antigues, alegres, infantils? I quina mida tenen els diferents mots o frases? Quines imatges hi ha? Són fotografies, dibuixos, fotomuntatges? Quins colors hi predominen? Quin pes té la imatge comparat amb la paraula? Plantejar-se tots aquests aspectes és important per a la lectura de poesia visual, així com d'anuncis publicitaris i molts altres tipus de text, ja que molta de la informació que rebem avui dia ha estat modelada amb el mateix rigor i consciència, tant pel que fa a la forma com al contingut.



Tots els escrits, de fet, tendeixen a ser multimodals: correus, presentacions, informes, inclouen cada vegada més sovint una part visual; i també elements sonors i enregistraments audiovisuals. Els nous textos tendeixen a abordar tots els sentits fins a l'atonia.

Continents i continguts dels textos

Certament, l'abast creixent del disseny no es pot negligir en els exercicis de lectura: les tipografies, els marges i l'interlineat d'un text, i tots els aspectes relacionats amb la llegibilitat, condicionen indiscutiblement la recepció dels seus continguts i la construcció de coneixement.

També condicionen els portadors de text: els web i els llibres –amb totes les seves possibilitats–, la composició espacial i l'organització de continguts, les entrades i portades, i fins i tot el gruix del paper, desencadenen expectatives de lectura diferents, predisposen el lector en el seu primer contacte amb l'obra i al llarg de tota la lectura.

Cal, doncs, un treball específic i explícit de lectura formal del text: el lector expert d'avui també ha de prestar atenció als continents dels textos, i no només als seus continguts. L'anàlisi de la tipografia, l'organització del text, etc. han de ser el primer nivell de lectura i s'han de fer de forma explícita abans d'endinsar-nos en els continguts. I amb una mirada de més abast, podem afirmar que cal replantejar-se el procés d'alfabetització artística a l'ensenyament primari, renovar-lo amb estratègies d'ensenyament-aprenentatge integradores i interactives entre totes les arts.

La lectura de l'entorn, el patrimoni tipogràfic

Aquesta mirada crítica dels textos, però, no ha d'estar renyida amb la mirada creativa respecte de la gran diversitat de textos i lletres que hi ha al nostre entorn. "L'atmosfera alfabetitzadora" en què vivim, emprant el terme de Teberosky (2001) que designa la gran quantitat de textos que poblen la nostra vida quotidiana, és un recurs per incentivar el nen a aprendre a llegir, adonar-se de la gran utilitat del codi escrit en societat. Però és també una possibilitat de fomentar la seva mirada creativa, de fer-lo adonar que les lletres i els textos són fruit d'un temps i d'unes modes, d'uns objectius comercials, ordenadors, etc. i per això mateix són part del petit patrimoni urbà que dóna caràcter als pobles i ciutats (Huerta, 2008).

La reflexió meta

Aquesta lectura de les formes dels textos i dels seus continents, amb voluntat crítica o creativa, pot esdevenir un primer pas cap a una reflexió metalingüística o metaliterària. En la mesura de la possibilitat dels alumnes, és important fomentar la capacitat de distanciar-nos dels llenguatges de comunicació i els llenguatges artístics, reflexionar sobre la seva eficàcia i la seva vaguetat, la seva bellesa i la seva força.

Així mateix, un cert distanciament respecte dels codis artístics, ha de servir a l'alumne per escollir el que més s'ajusti a les seves necessitats expressives, i adonar-se que una obra d'art és una concreció formal (entre moltes altres de possibles), d'un sentiment, idea o desig, que alhora pot desencadenar noves sensacions, idees o

desitjos. En un poema visual, doncs, es pot treballar el seu simbolisme com a obra d'art i alhora el simbolisme del llenguatge.

Per altra banda, molts poemes visuals són volgudament ambigus, oberts a moltes interpretacions. Per això exigeixen una gran implicació per part de nens i nenes, i els engresca a assumir el risc de la lectura i la incertesa dels significats.

La comunicació intermedial

Finalment, la poesia visual és una forma senzilla i consolidada d'art intermedial i, com a tal, obre tota una sèrie de possibilitats competencials i de reflexió. Com que s'instal·la en la frontera entre les arts visuals i la literatura, i especula sobre els pretesos límits de totes dues arts, incita a replantejar-se certes concepcions sobre el llenguatge escrit (la discursivitat i linealitat...). Així doncs, els poemes visuals fan que llegim les imatges i que mirem les lletres i les paraules i, per tant, poden ajudar que els alumnes entenguin els gèneres artístics i literaris d'una forma fluïda i interactiva: cal que distingeixin les seves idiosincràsies però alhora els punts en comú, les interrelacions tècniques i intertextuals entre poesia i fotografia, o entre poesia i cinema. És interessant que distingeixin les tècniques bàsiques de diversos gèneres artístics però alhora que sàpiguen transgredir-ne els seus límits.

La poesia visual també permet experimentar amb els “processos migratoris entre els diferents mitjans de comunicació” (Torres, 2010: 51); cal ser conscients de com els mitjans determinen els textos, tant en els processos de producció, com de recepció. L'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació en el treball de la poesia visual a l'aula permet experimentar amb noves formes de composició i difusió digitals d'una forma molt significativa, tal i com se n'estan servint els poetes visuals d'avui.

Iniciació a la lectura

Per tots els motius esmentats, el treball de la poesia visual a Educació Infantil també pot ser un magnífic recurs de suport en els inicis de la lectura, ja que ajuda a reforçar mètodes de lectura globals imprescindibles: mirar la paraula, fer hipòtesis del seu significat en funció de la seva situació, la tipografia, les imatges que l'acompanyen, etc.

4.2. EMPODERAMENT I LITERACITAT CRÍTICA

4.2.1. APRENDRE A LLEGIR I ESCRIURE AVUI

És de consens dins la disciplina de la didàctica de la llengua i la literatura que l'aprenentatge del llenguatge escrit ateny molts altres aspectes a més del domini del codi (en les seves correspondències grafofòniques i les relacions primàries significant-significat): els aspectes pragmàtics i culturals són també de gran importància per assolir-ne un domini efectiu, fet que comporta treballar la lectura i l'escriptura d'una forma més complexa, tenint en compte els objectius comunicatius, els contextos i els mitjans de comunicació.

Tolchinsky (1990: 53-62) planteja la necessitat de dominar el llenguatge escrit per a qüestions pràctiques i científiques i saber gaudir de la seva bellesa. Pel que fa a les qüestions pràctiques, es refereix a totes les exigències de la vida quotidiana i social que demanen la mediació de l'escrit per ésser resoltes, des de la consulta d'uns horaris a la comprensió d'un certificat oficial. Les qüestions científiques exigeixen la capacitat de servir-se del llenguatge escrit per ampliar coneixements, amb totes les habilitats que comporta avui aquest procés: des de la cerca d'informació fins a la seva selecció, la lectura crítica de continguts i la seva reformulació segons els usos que se'n vulguin fer. Però, a part d'aquests usos més aplicats, la llengua és també un mitjà de goig estètic: s'ha de ser capaç de gaudir del llenguatge en tota la seva bellesa, com a construcció cultural de gran riquesa i com a eina de creació artística.

Amb la mateixa voluntat de reflectir la complexitat dels usos del llenguatge escrit, Wells (1987: 57-72) en distingeix un domini executiu –que es refereix a la possessió del codi i a les destreses bàsiques de codificació i descodificació–, el domini funcional –la capacitat d'intercomunicar-se i solucionar les exigències quotidianes bàsiques–, el domini instrumental –l'habilitat de gestionar la informació– i el domini epistèmic –que es refereix a procediments de reflexió crítica i imaginativa: la capacitat d'interpretar la informació i els seus significats i relacionar-la amb aspectes de la vida quotidiana, amb fets reals o conceptuals.

Certament, en la societat europea occidental tot porta els infants a aprendre a llegir: l'atmosfera alfabetitzadora és un reforç bàsic –gairebé una garantia– del procés d'ensenyament-aprenentatge del codi escrit a l'escola, de l'alfabetització entesa en el

sentit tradicional (la capacitat de descodificació i producció de textos escrits). El domini executiu i funcional definits per Wells han esdevingut gairebé una necessitat primària de subsistència en el nostre entorn i els estímuls són constants, abassegadors.

Aquests processos, a més, han sofert notables transformacions les últimes dècades des dels enfocaments constructivistes generals de les didàctiques i en el marc de l'enfocament comunicatiu propi de la didàctica de la llengua i la literatura, fet que ha contribuït que els aprenentatges en aquesta disciplina esdevinguessin més significatius. En l'àmbit català, des del restabliment de la democràcia, s'han anat consolidant unes pràctiques docents rigoroses per tal de garantir l'adquisició dels dominis pràctic i científic o bé els dominis executiu, funcional i instrumental.

Però la gran importància de l'escrit en la nostra societat, la seva omnipresència en tots els mitjans i espais físics del nostre entorn, demana posar l'èmfasi en altres aspectes del seu procés d'ensenyament-aprenentatge: cal més que mai aprendre a escollir les lectures amb criteri propi i encarar-les amb sentit crític, per tal de garantir que siguin una font de goig intel·lectual i no una eina alienadora. Són també, encara, motiu de preocupació i investigació avui el goig per la bellesa del llenguatge escrit (Tolchinsky), és a dir, el foment del gust per la lectura i l'escriptura creativa; i el domini epistèmic (Wells).

Conceptes com *literacitat* contribueixen a abordar aquests reptes educatius des de noves perspectives i tenir en compte nous aspectes a l'hora d'ensenyar a llegir i escriure.

4.2.2. LA LITERACITAT CRÍTICA

És evident que les formes de comunicació han canviat molt; això ha comportat transformacions profundes en les concepcions, els protocols i els hàbits de lectura i escriptura que estaven molt arrelats fins avui. Els nous hàbits i protocols que s'imposen a poc a poc generen alhora noves concepcions del text escrit:

- Canvien les fonts de publicació: es multipliquen i diversifiquen.
- Canvia l'autoria: conceptes com la creació col·lectiva i la innovació oberta fan que els objectes de discurs es modelin i diversifiquin en la interacció de molts autors-lectors. L'autoria avui sovint no és atribuïble a una única persona ni a una sola institució identificable.

- Canvia l'autoritat de les fonts: perden relleu les fonts a qui es donava autoritat de forma consensuada –govern, mitjans de comunicació majoritaris– i s'atorga la confiança a fonts d'informació molt diverses en funció de criteris propis. Desapareixen, doncs, les fonts totèmiques d'informació.
- Canvia la morfologia dels textos en l'hipermèdia: contínuament apareixen nous textos multimodals i intermedials amb característiques i usos molt diversos; els gèneres textuais evolucionen i es diversifiquen constantment (si bé com a usuaris anem configurant i actualitzant sempre una tipologia textual que ens permeti generar expectatives, entendre'ns i comunicar-nos amb èxit).
- Canvien els referents culturals: són continus els impactes que rebem d'altres cultures a través dels mitjans respecte tots els àmbits: música, menjar, moda, formes de relacionar-nos, etc.; els nostres referents culturals no són necessàriament una garantia per entendre els textos amb què convivim, són només un punt de partida.
- Canvien les formes d'estructurar el discurs: la convivència amb diferents eines de treball (processadors de textos, programes de disseny de presentacions, de gràfics, càmeres, llibretes, etc.) fan que ens acostumem a modelar el discurs de formes molt diverses; les eines ajuden a articular els textos però alhora en condicionen el resultat final. Sens dubte, la forma com consumim i modelem els continguts acaba tenint un pes important en les formes de processar-los.

Tots aquests aspectes cal tenir-los en compte a l'hora de treballar la literacitat amb els alumnes d'Educació Primària (i Secundària). Entenem aquest concepte segons la definició de Luke, Freebody *et al.* (2000: 20):

“Literacy is the flexible and sustainable mastery of a repertoire of practices with the texts of traditional and new communications technologies via spoken language, print, and multimedia. By ‘flexible’, we mean that students are able to adjust and modify their performance to better meet contextual demands and varying situations. By ‘sustainable’, we emphasise maintenance and achievement over time. ‘Mastery’ involves performance characterised by high achievement. A ‘repertoire’ involves a set of options for complex performance of literacy practices.”

Freire (1987: 123-142) fa importants aportacions al concepte de literacitat, dotant el terme també d'un vessant social i recordant que la lectura tant pot ser una eina de formació i emancipació com de submissió i renúncia. S'ocupa també de la consciència crítica, una competència que es pot reforçar amb el llenguatge escrit si els textos que

s'aborden tenen relació amb el context del lector o escriptor. A aquest autor el preocupa sobretot que els processos d'alfabetització mantinguin relació amb el context de cada dona o home, el món que habitem cadascun de nosaltres; considera que textos, paraules i lletres s'han de poder encarnar en el nostre context per mantenir-hi una relació crítica, per poder-los debatre en relació a les nostres experiències:

“Llenguatge i realitat es vinculen dinàmicament. La comprensió del text amb una lectura crítica implica una percepció de les relacions entre el text i el context.”

Només així, el lector s'apropia i es fa seu el codi de la classe dominant per donar relleu a la seva cultura i visió del món. Així, el treball de la literacitat esdevé un projecte d'emancipació política. Per Freire i d'altres autors com Giroux, el concepte de *literacitat* es contextualitza en els processos d'alfabetització i educació i sovint sobrepassa les dimensions del codi escrit i és gairebé una forma de relació amb el món. “In the broadest political sense, literacy is best understood as a myriad of discursive forms and cultural competencies that construct and make available the various relations and experiences that exist between learners and the world.” (Giroux, 1987:10). La literacitat ofereix les eines culturals per pensar-se un mateix i posicionar-se en societat. Així, la pedagogia de la literacitat no es pot reduir a l'anàlisi crítica de productes culturals: “Theories of literacy tied to this form of ideology critique obscure the relational nature of how meaning is produced, i.e., the intersection of subjectivities, objects, and social practices within specific relations of power.” (Giroux, 1987:11)

Cassany (2006) a *Rere les línies*, fa una aproximació històrica i actual a aquest concepte i n'assenyala diversos aspectes. Partint de la base que “No hi ha discursos neutres”, considera que la comprensió crítica ha d'assumir que “El discurs no reflecteix la realitat, sinó que n'ofereix una mirada particular i situada. (...) El lector crític examina aquest coneixement des de la seva perspectiva i el discuteix i proposa alternatives. Per construir aquesta interpretació crítica, el lector elabora inferències pragmàtiques, estratègiques o elaboratives, projectives i no obligatòries. (...) El coneixement és sempre situat i relatiu.” (Cassany, 2006: 86-87)

El treball de la literacitat, segons Cassany (2006: 36-37), inclou:

El codi escrit: la normativa lingüística (gramatical, sintàctica, morfològica, (fonètica)) i les convencions (disseny i formats).

Els gèneres discursius: els diferents tipus de text i les convencions (discursives, pragmàtiques o culturals) que el regeixen. Per tant, inclou les formes que li són pròpies (estructura, registre, fraseologia), la seva funció social i els seus temes.

Els rols d'autor i lector: la funció dels interlocutors, drets i deures, la imatge de cadascun, les formes de cortesia (tractament, referències, grau de subjectivitat)

Les formes de pensament: “els procediments d'observació de la realitat (punt de vista, enfocament, metodologia), de presentació de dades i de raonament (estil retòric, tipus de lògica) associats amb el discurs escrit. El contingut de cada discurs s'ha elaborat a partir d'uns mètodes i d'uns sistemes conceptuals particulars.” És a dir, les formes metodològiques i retòriques: com s'elabora, es construeix i es transmet el pensament.

La identitat i l'estatus com a individu, col·lectiu i comunitat: “les característiques i els atributs (estatus, poder, valors, reconeixement, etc.) que les persones i els grups han aconseguit a través del discurs escrit i a través de la producció i recepció d'escrits.”

Els valors i les representacions culturals: “els trets i els atributs de qualsevol element de la realitat (religió, esport, ecologia, política, etc.) que s'han elaborat i disseminat a través del discurs escrit. Moltes de les formes culturals d'una comunitat s'han construït amb l'escriptura, de manera que són components de la *cultura escrita* o literacitat.”

Aquest compendi de factors té en compte les característiques intrínseques del text (gramaticals i de gènere) però també s'ocupa del rol de l'autor i el lector com a subjectes actius en el procés de lectura. Al llarg d'aquesta investigació hem observat la importància de treballar la literacitat a Educació Primària garantint sobretot una certa autonomia dels lectors respecte del text i respecte dels altres lectors (la mestra en primera instància i els altres companys). Ens sembla important potenciar la lectura com un procés de construcció i de reconstrucció de significats en què el lector fa aportacions pròpies, sobretot en l'àmbit literari.

4.2.3. LLEGIR DAVANT LES LÍNIES

Cassany (2006), així com Alderson (2000), recuperen la metàfora de Gray (1960) per explicar els diferents graus d'aprofundiment o de criticitat en la lectura:

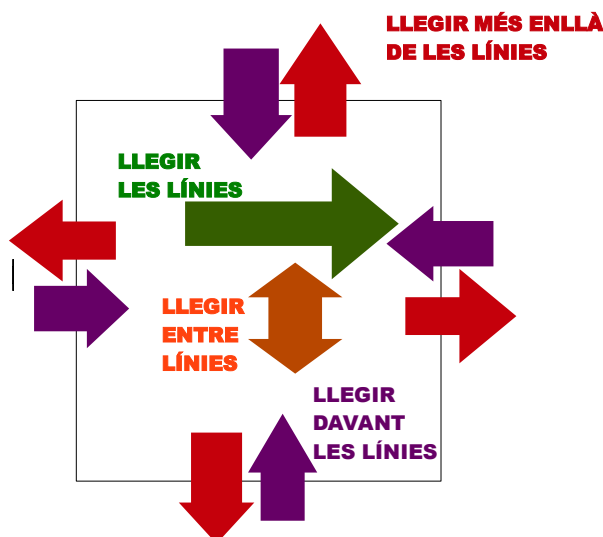
“the attainment of competence in understanding what is read requires steady growth in ability to read the lines, to read between the lines and to read beyond the lines.” (Gray, 1960: 17)

Alderson (2000: 7-8) explica aquests tres estadis de la següent manera: “The first refers to the literal meaning of text, the second to inferred meanings, and the third to readers’ critical evaluations of text.”

Cassany opta per denominar aquest tercer estadi “el que s’amaga *rere les línies*”, a diferència de Gray i Alderson que fan servir la preposició *beyond*, més enllà. Tal vegada aquesta adaptació de Cassany de la metàfora posi èmfasi en l'autor: els objectius que el mouen, la seva ideologia, etc:

“Així, distingiríem tres plans: *les línies*, *entre línies* i *rere les línies*. Comprendre *les línies* d'un text es refereix a comprendre el significat literal, la suma del significat semàntic de tots els mots. Amb *entre línies*, parlem de tot el que es dedueix de les paraules, encara que no s'hagi dit explícitament: les inferències, les pressuposicions, la ironia, els dobles sentits, etc. I el que hi ha *rere les línies* és la ideologia, el punt de vista, la intenció i l'argumentació a què apunta l'autor.” (Cassany, 2006: 47)

Arran del treball en poesia visual a les aules han emergit alguns aspectes que ens semblen també molt importants de tenir en compte per garantir un bon aprenentatge de la lectura (i també de l'escriptura), per assegurar un treball polièdric de la literacitat: l'atenció a la forma dels textos, la seva presentació, el seu disseny. Aquest aspecte, avui dia, demana una aproximació més crítica i pausada. El suport dels textos, la distribució de la lletra i la imatge (si s'escau) en l'espai, la tipografia, el cos de lletra, els interlineats, les direccions de lectura alternatives, etc. Tots aquests aspectes generen unes expectatives que condicionen fortament el procés de comprensió i, per tant, demanen ser debatuts de forma explícita durant el procés formatiu. És per això que, a la descripció de Gray, hi afegim un quart nivell de lectura íntimament relacionat amb la literacitat o la lectura més enllà de les línies: la lectura *davant les línies*, que es refereix a la necessitat d'analitzar amb atenció i criticitat els formats i les formes del text i tots els significats afegits que vehiculen.



Abans de llegir un text, ens fem una idea prèvia del seu contingut, el possible autor i els seus objectius per la forma, la presentació. A vegades, fins i tot, descartem un text mitjançant aquesta lectura davant les línies (i ja no ens posem a llegir les línies, ni entre línies, ni rere les línies): és així, per exemple, com solem abordar la majoria de fulletons publicitaris que ens arriben a les mans. Llegim davant les línies.

El dissenyador Andreu Balius adverteix que les tipografies tenen caràcter i que aquest caràcter també intervé en la creació de significats (per part de l'escriptor i per part del lector): "Pocas veces nos paramos a pensar que esas diminutas formas –a las que llamamos letras– conllevan en su diseño su propio carácter, su propia voz. Y es ese carácter aquello que impregnará todo el texto, dotándolo de significado más allá de aquél que la convención del lenguaje le haya otorgado." (Balius, 2008: 11)

És important, doncs, llegir la forma dels textos de forma crítica: saber distanciar-nos, de forma explícita de tots els implícits que vehiculen les tipografies, la distribució del text en l'espai, les combinacions de text i imatges, tan freqüents en la comunicació actual.

La lectura davant les línies no s'ha de confondre amb la llegibilitat⁷⁴, la qual es preocupa que un text sigui sobretot funcional i accessible, estigui al servei dels continguts.

⁷⁴ Aquest concepte engloba els dos termes anglesos de *legibility* i *readability*. Mentre el primer es refereix al disseny de les tipografies tenint en compte que cadascuna de les seves lletres sigui identificable i distingible, el segon es refereix a l'arquitectura del text: la seva organització en la pàgina o la pantalla, els

Es pot fer un paral·lelisme entre les tonalitats de veu i la modulació en el llenguatge oral i les tipografies en el llenguatge escrit; i, estirant una mica més la comparació, la distribució del text escrit en l'espai (el paper o la pantalla) es pot comparar al llenguatge corporal que acompanya el discurs oral. Aquests aspectes matisen, suggereixen, confonen i fins i tot contradiuen els continguts del text i, per tant, en condicionen notablement la interpretació que en fa el receptor.

Aquests matisos que aporta la forma del text s'han d'abordar amb els alumnes, és un dels factors importants a tenir en compte en el treball de la literacitat avui, sobretot si considerem la importància que ha adquirit el disseny gràfic en la nostra societat: gairebé tots els textos publicats han estat dissenyats premeditadament i els seus aspectes formals no són en absolut gratuïts. En la lectura quotidiana davant les línies, a més, es generen tota una sèrie d'automatismes que convé posar damunt de la taula i debatre a fons, com ara: els preus dels productes escrits en fluorescent o amb lletra vermella i gran són necessàriament els més barats? La lletra impresa és una garantia de seriositat i rigor respecte de la lletra manuscrita? I, al contrari, per què en primera instància tendim a considerar que els textos manuscrits són més personals o íntims? També cal plantejar-se com les tipografies corporatives, vinculades a una marca, acaben essent reconegudes pels consumidors de forma gairebé automàtica i com aquesta identificació predisposa a escollir un producte en detriment d'un altre de tipografia no identificada. Els poemes visuals són un magnífic pretext que convida a debatre el caràcter de les lletres i a adonar-nos de com llegim linealment però també que la pàgina o la pantalla tenen altres jerarquies de lectura (un fet que els diaris tenen perfectament identificat i tarifat), entre altres aspectes.

Miguel Ángel Biastutto García (1995: 51), en un article sobre publicitat i mitjans, sintetitza què entén per llegir avui críticament en dos vessants: entendre *què* s'explica però també *com* s'explica: "Leer los medios no significa solamente enterarse de las informaciones que se muestran, sino también tener en cuenta cómo utilizan cada uno de los elementos del lenguaje que lo constituyen y que revelan su identidad y expresión." Munby (1978), per altra banda, destacava en la lectura la importància de saber "interpretar el text des de fora" (citat a Alderson, 2000). D'aquestes aportacions se'n desprèn que la literacitat té a veure amb adoptar distància, sostreure's de

marges i interlineats, les formes de ressaltar els apartats, els títols i els subtítols, etc. Autors com Cassany també inclouen en el concepte *llegibilitat* aspectes relacionats amb la composició i estructuració del discurs, del seu contingut, com l'estalvi de paraules llargues i complexes o l'estalvi de formulacions negatives innecessàries.

l'encanteri del text, d'allò que ens explica per apreciar també la manera com s'explica: però cal distanciar-se no només dels mots, sinó de la seva concreció física.

Un concepte interessant també en aquest sentit, limítrof a la literacitat i sobretot a la lectura davant les línies, és la graficitat.

4.2.4. LA GRAFICITAT CRÍTICA I LA TRANSLITERACITAT

Autors com F. Aldrich i L. Sheppard (2000) defineixen la graficitat (*graphicacy*) com la capacitat d'entendre i presentar la informació estructurada segons uns paràmetres gràfics, visuals (i no només sintàctics i lineals): esquemes, fotos, diagrames, mapes i plànols, mapes conceptuals, etc. La informació pot representar-se d'una forma més directa (fotografies o dibuixos) o més abstracta (mapes i plànols o diagrames) o numèrica (taules i gràfics).

Wiegand (1993, citat a Walsh, 2007: 16) remarca el fet que la graficitat se centra en la comunicació d'informació espacial que no es pot transmetre de forma adequada fent servir *només* el llenguatge verbal o numèric. "Graphicacy refers to the communication of spatial information which cannot be conveyed adequately by verbal or numerical means *alone*, for example, a plan of a town, a picture of a distant place...".

Aldrich i Sheppard afirmen que avui dia es dona per fet que la majoria de la població adulta té un cert nivell de graficitat, com ho demostra el fet que els mitjans de comunicació, els manuals d'instruccions o les instàncies oficials se serveixin sovint de gràfics i esquemes. Lamenten, no obstant, que no es presti prou atenció a la graficitat de forma explícita a l'escola, tot i que és una habilitat tan important; la seva presència continuada en llibres de text i mitjans fa que sovint es doni per feta, es consideri que es pot aprendre sobre la marxa, i això comporta que una bona part de la població no n'assoleixi els mínims requerits.

La *graficitat* és un terme i una competència que es treballa habitualment en les disciplines de geografia i geometria i tal vegada seria interessant també de treballar-la des de la didàctica de la llengua, per tal com la distribució espacial del llenguatge escrit (i no només l'organització sintacticolineal) està esdevenint un recurs inherent a tots els tipus de text. I també és interessant de treballar en didàctica de la literatura,

per aprofundir en els recursos emprats pels gèneres intermedials com la poesia visual (i alhora perquè la poesia visual ajudi a entendre altres textos híbrids).

Per altra banda, cal remarcar que tota aquesta nova tipologia gràficotextual fa palesa que en les interseccions entre els codis lingüístics i el codis visuals es generen noves codificacions i noves figures retòriques idiosincràtiques que demanen noves aproximacions, ja que no es poden entendre només des d'un punt de vista (el lingüístic) o l'altre (el visual), sinó que cal una lectura intermedial.

Amb la informació gràfica ampliem, acotem o interrelacionem de formes diferents la informació escrita; però els elements gràfics també poden aportar matisos que no es poden vehicular per escrit. Els dos llenguatges es complementen i retroalimenten. Exercitar la gràficitat és, sens dubte, una necessitat en l'era de la hipermèdia i molts autors la consideren el tercer vèrtex en alfabetització, juntament amb la literacitat (*literacy*) i la numeracitat (*numeracy*). Investigacions com les de Walsh (2007) indaguen la conveniència d'introduir la gràficitat des d'Educació Infantil o bé si és més oportú retardar aquests aprenentatges fins al cicle inicial de Primària (en un debat paral·lel a la introducció dels processos d'adquisició de la lectura i l'escriptura).

Si bé el terme *gràficitat* té pes sobretot en la geografia per tal de referir-se a l'habilitat d'explicar i compondre les característiques del terreny de forma gràfica, com que el seu ús es va estenent cada vegada a més camps —economia, sociologia, etc.— convindrà parlar també de *gràficitat crítica*, per tal de remarcar la importància d'interpretar també críticament la informació presentada en gràfics, taules i mapes.

Finalment, potser també caldrà tenir en compte el terme emergent de *transliteracitat*, entès com l'habilitat d'interactuar de forma oral i escrita i gràfica mitjançant una àmplia gama de plataformes, eines i mitjans analògics i digitals. Aquest concepte té dos punts forts molt importants: té en compte tots els llenguatges a l'hora de compondre i comprendre objectes de discurs; i posa èmfasi en el fet que els diferents llenguatges no només es juxtaposen en els textos, sinó que interactuen i s'hibriden.

4.2.5. EMPODERAMENT

La fecunditat del terme *literacitat crítica*, que cristal·litza la voluntat de dotar el treball de la lectura d'una dimensió social, crítica i participativa, fa que es trobi a faltar un

terme paral·lel per a l'escriptura; sobretot, si tenim en compte que el domini del llenguatge escrit no s'ha de limitar només a la comprensió de textos, ha d'incloure també la capacitat de fer sentir la pròpia veu i la de saber donar forma, força i viabilitat al cabal del pensament. Alguns autors com Balslev i Saada-Robert (2002: 89), consideren que la literacitat inclou l'adquisició tant de la lectura com de l'escriptura, però es fa evident que aquest terme s'utilitza per referir-se estrictament a la lectura en la majoria de la bibliografia especialitzada.

Tal vegada el concepte freirià d'*empoderament* serviria per incidir en la necessitat de treballar l'expressió escrita amb l'objectiu que esdevingui una eina de reflexió i posicionament en societat. En aquest sentit és important treballar l'expressió escrita amb finalitats comunicatives i també artísticoliteràries, buscant camins per fer sentir la pròpia veu. En definitiva, encunyem el terme *empoderament* per definir el treball de l'expressió escrita centrat en la concreció d'unes tècniques, uns recursos i un estil que permetin articular i canalitzar el propi discurs.

La vida i l'escrit

Tornant a Freire (1987), aquest pedagog entén l'alfabetització com un procés d'ensenyament i aprenentatge que s'ha d'abordar amb cura per tal que el llenguatge escrit esdevingui un revulsiu per a l'individu, una eina per llaurar, per reflectir i reflexionar sobre les experiències pròpies en relació amb l'entorn, i no una piconadora que aixafi la visió pròpia del món per instal·lar-n'hi una altra al damunt. Defensa, doncs, l'alfabetització "com un acte polític i un acte de coneixement i, per això mateix, com un acte creador. (...) no podria reduir l'alfabetització al pur ensenyament de la paraula, de les síl·labes o de les lletres. (...) com a acte de coneixement i acte creador, el procés de l'alfabetització té, en l'alfabetitzand, el seu subjecte. El fet que necessiti l'ajut de l'educador, com passa en qualsevol relació pedagògica, no significa que l'ajut de l'educador hagi d'anul·lar la seva creativitat i la seva responsabilitat en la creació del seu llenguatge escrit i en la lectura d'aquest llenguatge. Tots dos subjectes perceben els objectes, el seu entorn. L'alfabetització és la creació o el muntatge de l'expressió escrita de l'expressió oral. Aquest muntatge, no el pot fer l'educador per als educands, o per damunt d'ells. Aquí hi ha un moment de la tasca creadora. (...) la lectura del món precedeix sempre la lectura de la paraula i la lectura d'aquesta paraula implica la continuïtat de la lectura d'aquell món. En la proposta a què em referia suara, aquest moviment del món a la paraula i de la paraula al món, sempre hi és present. És un moviment en què la paraula dita flueix del món mateix a través de la lectura que en

fem. Però d'alguna manera podem anar més enllà i dir que la lectura de la paraula no és solament precedida per la lectura del món sinó per certa forma d' "escriure'l" o de "reescriure'l", és a dir, de transformar-lo a través de la nostra pràctica conscient." (Freire, 1987: 140-141)

Reproduïm aquesta citació amb tota la seva llargada, per la seva bellesa i perquè subscrivim en ferm aquest posicionament: considerem molt important que les escoles treballin l'expressió escrita enfocada de manera que el nen se senti legitimat a provar de reflectir la seva visió del món, a buscar un discurs propi i mirar d'articular-lo de forma coherent i cohesionada. En aquest sentit, el treball de composició de textos literaris centrat en l'expressió del jo íntim pot ser un bon punt de partida per fer entendre que la subjectivitat de cada individu pot ser transcendent, pot esdevenir una temàtica possible per a un text; i per fer adonar a l'infant que en literatura es pot ser lector però també autor: així, la visió del món de cada infant ha de poder ser una peça més que enriqueixi el mosaic de textos escrits que ens expliquen com a societat i ens fan reflexionar. En definitiva, trobem important posar atenció a les seqüències didàctiques d'expressió escrita que basen la fase de planificació (de recollida de temes, arguments, estímuls, etc.) no només en altres textos o materials escrits extrets de les fonts més diverses, sinó en l'elaboració de l'experiència pròpia, el treball de camp, l'intercanvi amb els nostres conciutadans o la investigació del nostre paisatge; en definitiva, experiències d'escriptura que posin èmfasi a generar un discurs propi i genuí.

Oral i escrit

Com ja s'ha remarcat, Freire insistia també en la importància que l'alfabetització estigués íntimament lligada al context, a la terra dels parlants, mitjançant la seva parla; volia evitar que l'escrit fos alienant sinó que havia de contenir *l'univers vocabular* de cada home i dona, "les paraules del poble, gràvides del món." Aquest enfocament legitima l'expressió oral en tota la seva riquesa i transcendència en els processos cognitius. Tradicionalment es plantejava l'ensenyament de l'expressió escrita en oposició a l'expressió oral i aquest últim quedava restringit als discursos col·loquials i espontanis; en canvi l'escrit era el canal legitimat per als usos formals, elaborats i reflexius del llenguatge. Els canvis en les formes de comunicació i els avenços en la investigació de la didàctica de l'expressió oral (Dolz i Schneuwly, 2006) han demostrat la importància i complexitat de l'expressió oral i la necessitat de dedicar-li tota l'atenció

des de l'escola. Cal remarcar també, en la línia del plantejament freirià, que l'oral és una porta important d'enriquiment del llenguatge escrit: els transvasaments entre oral i escrit han d'ajudar l'aprenent a conformar una competència en expressió escrita que li permeti expressar la seva visió del món d'una forma genuïna (i no al revés, hem d'evitar que en l'aprenentatge de l'expressió escrita els nens i nenes perdin el seu *univers vocabular*, que no quedi globalitzat).

Així, doncs, són interessants les seqüències didàctiques en què la competència comunicativa oral i escrita es treballen de forma contigua: en què l'escrit legitima l'oral i el nen s'adona que les variants col·loquials, dialectals, familiars i fins i tot idiolèctiques són també part del patrimoni de cada llengua i l'enriqueixen en matisos (i són, per tant, dignes de ser escrites). Però també ens interessen les seqüències en què l'oral fa d'avantsala de l'escrit com a terreny idoni per a reflexionar, relacionar, debatre i contrastar, i idear continguts de forma més lliure. Aquest procediment és òptim sobretot a cicle inicial, una etapa en què molts dels subprocessos cognitius de l'expressió escrita encara no s'han automatitzat i, per tant, es fa difícil que els nens es puguin centrar en els continguts.

Lectura i escriptura. Els tipus de text

Un gran nombre d'investigadors (Barrio, 2006, *et al.*) han denunciat el fet que tradicionalment s'ha centrat l'ensenyament del llenguatge escrit en la lectura, i s'ha deixat en segon terme l'escriptura. Els motius són diversos al llarg de la història i en cada país. Barrio, en la seva anàlisi de currículums de diferents països, creu que a dia d'avui això es deu sobretot al fet que la lectura és més fàcilment avaluable (mitjançant proves i informes com Pisa, que tant condicionen les polítiques educatives) i insinua també el fet que potenciar l'expressió escrita és potenciar l'emancipació social.

En el nostre context, es dona molta importància a l'escriptura i les propostes que potencien projectes i seqüències didàctiques per treballar diferents tipus de text són molt nombroses; els estudis de Joaquim Dolz i Anna Camps són pioners en aquest sentit.

Per acabar aquest apartat, i en funció de les observacions portades a terme entorn de les seqüències didàctiques de poesia visual, volem reflexionar sobre la importància de treballar lectura i escriptura d'una forma interactiva, cohesionada, assegurant que una i altra habilitat es complementin en comptes de superposar-se. Anna Camps fa una remarca interessant en aquest sentit:

“En el desenvolupament de la seqüència hi ha una interacció contínua entre oral i escrit i entre lectura i escriptura. La interacció entre companys i amb el mestre és un element fonamental per a l’elaboració del text en totes les fases. La lectura i anàlisi de textos hi té diverses funcions, una de les quals és oferir “models” textuais que serveixin de punt de referència.” (Camps, 1994: 156)

Alderson recorda l’artificialitat de dividir lectura i escriptura, ja que en la vida quotidiana són processos interactius, que es mesclen alhora amb l’escolta i la parla (Alderson, 2000: 25). Així mateix, és artificial establir un ordre immutable entre aquests dos processos a l’hora de treballar-los a l’aula. Certament l’ordre habitual i més consolidat en moltes seqüències didàctiques proposa treballar primer la lectura i després l’escriptura; aquesta ordenació garanteix sovint uns resultats notables però ens podríem plantejar si un abús d’aquesta estructuració dels continguts no mena molts alumnes a un efecte Jourdain (pel qual donem per garantits uns aprenentatges pel fet que els resultats són els esperats, si bé és possible que el procés no hagi implicat cap devolució per part dels alumnes, sinó que s’hagin limitat a seguir un camí molt pautat). És important de mesclar lectura i escriptura de formes més enginyoses per tal de fomentar la literacitat però també per empoderar els nens del llenguatge escrit. El treball de la comprensió i l’expressió a vegades s’ha de desbaratar i hibridar, assajant noves combinatòries creatives i estimulants. L’ordre dels factors sí que altera el producte. Dolz (1995: 65-77) fa algunes observacions i propostes importants en aquest sentit:

“Si consideramos las interacciones entre lectura y escritura en el campo de la enseñanza, observaremos que las primeras concepciones de la enseñanza de la escritura la presentaban como pura copia de un modelo. Por lo tanto,

- La lectura es indispensable para el aprendizaje de la escritura.
- La lectura es la actividad principal que permite el desarrollo de la escritura.

La escritura es sin embargo una actividad mucho más compleja que la simple copia de un modelo.

(...) Para ayudar a los alumnos a comprender mejor ciertas características asociadas a un género o a tipo de discurso, en particular algunas de las características más complejas del discurso argumentativo, propongo la inversión de la secuencia dominante de la enseñanza tradicional que presenta la lectura de textos como una condición previa que permite y facilita la escritura: *comprender y sólo luego producir.*”

La nostra proposta actual, que estem posant en pràctica i observant a les escoles, consisteix a proposar seqüències didàctiques que tinguin com a punt de partida un repte comunicatiu i no tant un determinat tipus de text; aquest plantejament permetria establir una major devolució, faria més rica i complexa la fase de planificació, ja que haurien de ser els alumnes els que investiguessin i triessin quin és el tipus de text adequat per a cada ocasió. El focus de la seqüència no seria, doncs, un tipus de text sinó una necessitat comunicativa que esperonés l'alumne a escriure i a cercar els textos paral·lels adequats. La lectura quedaria, doncs, integrada en la fase de planificació de l'expressió escrita (o es retrobaria en la revisió), i el domini de la tipologia comportaria saber escollir segons cada situació comunicativa. Aquesta proposta neix arran de la complexitat creixent a l'hora de trobar i seleccionar les fonts de lectura i els models d'escriptura adequats, en una societat de la informació que ens satura cada dia amb noves possibilitats.

Així mateix, i en consonància amb l'evolució tecnològica, creiem els alumnes també han d'aprendre a escollir de forma autònoma quin és el format i el mitjà adequat per a les seves produccions textuais i adaptar les seves produccions als requisits de cada mitjà.

Freire recorda també que escriure és intervenir en el món, ajudar a canviar-lo:

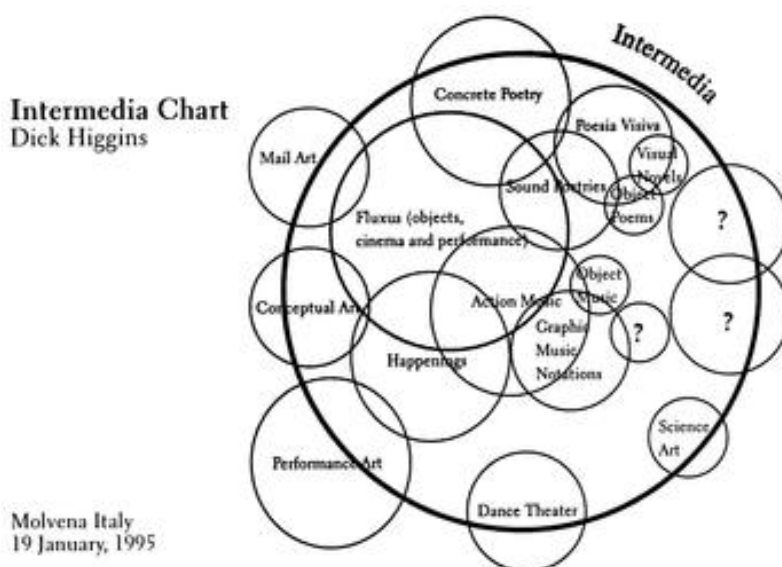
“Reading the word and learning how to write the word so one can later read it are preceded by learning how to write the world, that is, having the experience of changing the world and touching the world.” (Freire, Macedo, 1987: 49). El treball de l'escrit ha d'incloure també el foment d'actituds participatives: cal empoderar-se del llenguatge escrit per implicar-se en societat fent sentir el propi discurs i modelant-lo amb el d'altri.

4.3 . ARTS INTERMEDIALS. INTERMEDIALITAT DE LA COMUNICACIÓ

4.3.1. HIBRIDACIÓ DE LES ARTS, HIBRIDACIÓ DELS GÈNERES TEXTUALS

Les divisions entre les arts, així com les classificacions de gèneres literaris, sempre han estat motiu de controvèrsia, tant si es consideren principis descriptius dels fenòmens artístics com preceptives per a la creació. Artistes provinents de totes les disciplines han desafiat aquestes fronteres de formes molt diverses i en aquesta experimentació han sorgit noves formes –com la poesia visual- que han quallat i han tingut més o menys continuïtat; en la hibridació de llenguatges no només se sumen recursos sinó que en les confluències es generen trops que demanen noves aproximacions més polièdriques a les obres d'art. Així, per exemple, la paraula escrita, en obres gràfiques i audiovisuals, es dissol, es fragmenta, es multiplica, reverbera pels canals orals, s'esbiaixa amb la imatge, etc. Adquireix, doncs, noves dimensions i per tant demana ser vista i ser escoltada, tenir-ne en compte també la seva materialitat.

Hannah Higgins (1995) descrivia fa setze anys les arts intermedials amb aquest mapa conceptual que ha esdevingut un clàssic en els estudis sobre experimentació artística.



Higgins descrivia un panorama artístic en què un sector d'artistes (minoritari i marginal) experimentava amb els encreuaments i les hibridacions entre les arts: un art potenciava l'altre, la completava o violentava, o en feia emergir les seves limitacions, i les representacions assumides de l'artista i l'espectador. D'altres, com l'art postal,

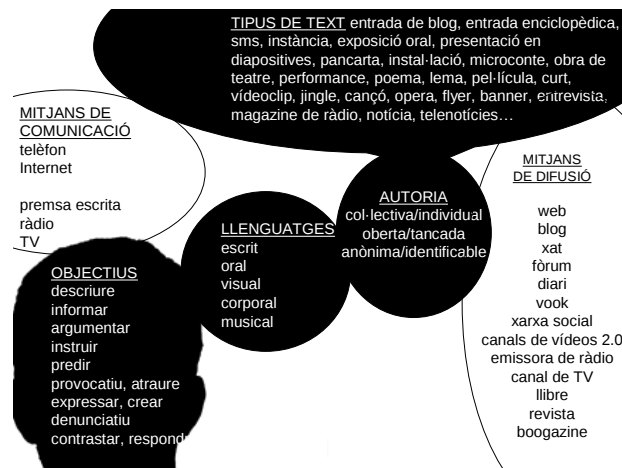
incorporaven nous canals entre l'emissor i el receptor i n'exploraven les possibilitats i les limitacions. Però avui dia les noves propostes d'art total o les múltiples formes de difusió o modelatge que permet la xarxa de les obres d'art fan plantejar-se l'actualitat d'aquest panorama i els seus conceptes definidors.

Avui les tipologies artístiques han esdevingut més líquides, no sembla possible delimitar ni encerclar cap forma poètica sinó que totes es pol·linitzen entre elles. Les combinacions de llenguatges han deixat de ser l'excepció per esdevenir una pràctica habitual. Les obres intermedials han perdut, així mateix, el caràcter transgressor i demolidor que les caracteritzava: els mitjans conviden a la intermedialitat; aquest tret ja no és una excepció, és gairebé una exigència social de modernitat. Moltes de les noves tendències –tecnològiques, artístiques i publicitàries– cerquen abordar tots els sentits, moltes obres (i estratègies publicitàries) juguen a la sobredosi d'estímul.

La tecnologia és, sens dubte, un factor clau en aquestes hibridacions, o tal vegada n'és la causa, ja que cada vegada tenim més mitjans tècnics al nostre abast, tant de creació com de difusió. Kozak, *et al.*⁷⁵ remarquen el caràcter necessàriament polític que comporten les poètiques tecnològiques: "El fenómeno técnico/tecnológico de cada época está atado a una sociedad determinada, lo que implica cierta historia y construcción social hegemónica del sentido de lo tecnológico. Se trata así de un fenómeno político que no puede ser abordado desde una supuesta neutralidad. En tanto las poéticas tecnológicas asumen el fenómeno técnico que les es contemporáneo son también políticas." Així, les noves tecnologies permeten crear discursos intermedials, en què els llenguatges cooperen i les idees prenen noves concrecions; o les concrecions desencadenen noves idees interpretatives.

La hibridació transcendeix, de fet, els àmbits artístics i es dona en totes les formes de comunicació quotidianes. La tipologia textual és molt més mal·leable i atén els objectius de comunicació, els mitjans tecnològics i els mitjans de difusió a través dels quals es difondrà el missatge, els llenguatges que s'empren i les formes d'autoria que s'adopten.

⁷⁵ "Poética/política tecnológica", dins Ludion, "Glosario". URL (3-3-2011) www.ludion.com.ar.



Factors determinants dels objectes de discurs

4.3.2. DE L'HIPERTEXT A L'HIPERMÈDIA

Així doncs, la tipologia textual, tant la quotidiana com la literària, està quedant dissolta en altres llenguatges i noves tipologies més complexes i inestables.

L'hipertext, que fa uns anys s'erigia com el paradigma d'aquestes profundes transformacions en les formes de comunicació, ha derivat cap a l'hipermèdia. Aquest primer concepte, inventat per Ted Nelson el 1965 (Campàs, 2005: 28), es referia als textos que s'atomitzaven i redirigien els seus continguts en funció dels interessos del lector i gràcies als mitjans tecnològics; la informació ja no s'organitzava només de forma lineal, sinó sobretot mitjançant conceptes clau que permetien fer lectures personalitzades dels textos.

Avui dia els textos i els seus conceptes clau ens remeten també a d'altres continguts estructurats en formats i llenguatges molt diversos: des d'una filmació, a una cançó o a unes imatges. L'hipertext, amb la complicitat dels avenços tecnològics, ha derivat cap a l'hipermèdia. Aquest concepte es refereix a les propostes comunicatives que integren tant text com vídeo o àudio; i a més, ofereix als receptors la possibilitat d'interactuar entre ells o amb l'autor. Si extrapolem el concepte fins a punts hiperbòlics podem afirmar que Internet és, de fet, el gran hipermèdia, un text global de lectures infinites.

L'hipermèdia, a grans trets, dona noves característiques als textos i a les obres i els en resta d'altres que fins ara eren definitòries. Així, molts textos en xarxa perden

estabilitat i estructura i, en canvi, guanyen fluïdesa (dinamisme), actualitat (mutabilitat, flexibilitat) i pluralitat. Si bé les possibilitats d'enregistrar i emmagatzemar tota mena de textos i intervencions artístiques s'ha multiplicat i sofisticat molt, les obres han esdevingut més efímeres, en bona part a causa de l'allau continu de nous continguts que fa difícil la pervivència de les obres i la generació de nous cànons. Cridar l'atenció de l'espectador, distingir-se, és gairebé una quimera.

Aquestes transformacions vertiginoses en els mitjans, que condicionen d'arrel els tipus de text i les obres artístiques, afecta conseqüentment les nostres formes de recepció i expressió. Cloutier ja definia l'habitant de finals del segle xx com l'*homo emerec*. Aquest concepte encarna els fenòmens de comunicació audio-escripto-visual en l'era dels *self-media* i en remarca sobretot el fet que recepció i creació són processos interactius i indivisibles.

“EMEREC, c'est vous, c'est moi! Emerec c'est l'homme qui communique avec ses semblables, avec les machines qu'il crée, avec son environnement qu'il façonne et souvent empoisonne.

EMEREC, c'est l'*homo communicans*, il a cinq sens, beaucoup de créativité, une imagination qu'il méprise quelque peu et un intellect dont il est très fier.

EMEREC, comme son nom l'indique, est à la fois émetteur et récepteur, il est, comme nous tous, alternativement chacun des deux pôles de la communication... et même simultanément.” (Cloutier 1975: 14)

La metàfora de l'*homo emerec*, nascuda a la Universitat de Montréal als anys seixanta del segle xx, és encara més vàlida avui, a l'era dels 2.0. en què les mutacions en les obres artístiques i les tipologies textuals són continuades i en general plantegen nous dilemes que s'han de resoldre sobre la marxa *–learning by doing–*, participant dels mitjans de comunicació com a emissors i receptors. Aquests en són alguns:

Què defineix un text oral i un text escrit? Amb els suports digitals el canal oral té nous formats i guanya usos: conferències en línia, vídeos de finalitats, durades i estructuració molt diverses, etc. L'oral guanya prestigi com un canal dinàmic i pràctic, i moltes webs el prefereixen per comunicar continguts de densitat perquè es consideren més atractius i digeribles que no pas escrits. Ja no hi ha necessitat de transcriure el discurs per fixar-lo. Així, l'oral ha deixat definitivament de ser efímer o informal. Cal plantejar-se també si formats com els xats o els fòrums es poden considerar escrits o són de naturalesa sobretot oral.

Quins són els nous protocols de cadascun d'aquests canals? Quines són les traces de formalitat en els nous textos? Mitjans com el correu electrònic, que permeten una comunicació espontània i instantània, no donen cabuda a molts dels protocols formals de les cartes en paper, però malgrat tot, un correu electrònic pot ser també més o menys informal, distant o respectuós. Quins són els nous protocols de formalitat dels nous mitjans? Com els hem d'aprendre?

Quines són les connotacions que acompanyen els mitjans i les formes d'expressió? Com ens predispone un text escrit a mà? I un text o una presentació que no contingui cap imatge ni cap mapa conceptual? Com valorem una presentació que inclogui un vídeo? És evident que els diferents llenguatges i canals tenen unes connotacions de modernitat, formalitat i prestigi canviants en cada comunitat i en cada generació, que desencadenen unes expectatives determinades (així, l'autoritat que els mestres d'avui atribueixen als llibres, o la importància que concedeixen a la figura de l'autor, probablement no és la mateixa que els seus alumnes: aquest canvi en la forma de gestionar la informació per part de les noves generacions, Prensky (2009) i d'altres autors l'han plasmat amb els termes de *natiu digital* –els nens i nois nascuts en l'era de les noves tecnologies– i els *digital immigrants* –homes i dones que s'han d'adaptar a la revolució tecnològica.

També ens podem plantejar altres preguntes més actitudinals i més difícils de concretar, com el descrèdit de la lletra escrita respecte d'altres codis: Per què a molts joves els fa més mandra llegir un text que escoltar-lo en vídeo? Per què no es considera tan divertit? Per què s'agraeix la presència d'imatge i so en les presentacions? Per què una imatge val més que mil paraules? Cal reflexionar sobre aquestes qüestions entorn del crèdit i el descrèdit dels diferents llenguatges en el si de la didàctica de la llengua i la literatura.

4.3.3. DIDÀCTICA D'UNA TIPOLOGIA TEXTUAL CANVIANT

Malgrat la dificultat de fixar quins són els gèneres i els tipus de text cabdals avui dia, continua essent necessària una classificació i sistematització dels textos: els tipus de text contenen principis estructuradors del discurs que ens garanteixen un marc comú d'entesa emissor-receptor, són un terreny compartit en la interacció social que facilita enormement la comunicació:

“Estos géneros, marcados culturalmente, median en las relaciones en que nos implicamos a través de la actividad social en nuestras relaciones con las otras personas con las cuales compartimos la actividad, y guían nuestras prácticas discursivas (los podemos seguir o romper, total o parcialmente, pero no podemos prescindir de ellos). Tienen características lingüísticas y discursivas específicas.” (Ruiz i Camps, 2009: 211-228)

El treball de la lectura i l'escriptura mitjançant una tipologia textual diversa i significativa és avui una pràctica molt arrelada a les aules d'Educació Primària, amb uns avantatges notables. Per una banda, permet desplegar diverses tècniques de lectura: generar expectatives, reconèixer marcadors de text, familiaritzar-se amb diverses expressions tipificades, etc. I per l'altra, a l'hora de treballar l'expressió escrita, permet plantejar exercicis significatius. La diversitat textual ens fa diversificar també els receptors potencials, permet comptar amb textos paral·lels i en general disposar d'un motlle que ajudi a desenvolupar les idees més fàcilment.

Malgrat tot, cal revisar aquest model didàctic d'arrel per garantir-ne la seva actualitat. Ruiz i Camps (2009) plantegen les preguntes següents per tal que les seqüències entorn dels gèneres textuais (inclosos també els gèneres literaris) siguin motor i mitjà d'aprenentatges lingüístics significatius i serveixin als alumnes en la seva vida quotidiana present i futura:

“—¿Cómo se construye el saber sobre los géneros canónicos: sociales, académicos y profesionales? ¿Qué incidencia tiene el conocimiento de las características lingüísticas y discursivas en el dominio progresivo de los géneros? ¿Cómo se construye el saber sobre los géneros formales, a partir del conocimiento de los usos cotidianos del lenguaje o del conocimiento de otros géneros?

—¿Cómo cumplen su función de ayudar al desarrollo del pensamiento y del conocimiento los géneros escolares y académicos? ¿Cuáles son las características de las situaciones de escritura y de los géneros que contribuyen a ello? ¿Qué tipo de organización y de intervención se requiere para ayudar a los alumnos en este proceso de aprendizaje?

—¿Qué sentido atribuyen los alumnos a las diversas actividades de escritura y de aprendizaje de la escritura? ¿Qué incidencia tienen en el aprendizaje los sentidos atribuidos a las actividades de escritura en la escuela?” (Ruiz i Camps, 2009: 219)

Afegim a continuació alguns eixos de reflexió complementaris entorn de la didàctica dels gèneres textuais.

Cal tenir en compte una selecció de gèneres eclèctica, actual i multimodal al llarg de l'Educació Primària i Secundària, tant pel que fa als textos literaris o artísticoliteraris (poesia visual, microcontes, *performances*) com els d'ús habitual (els sms, els correus electrònics, els xats i els fòrums), posant atenció a les decisions específiques que vehiculen en el seu ús, entorn dels graus de formalitat o els límits de privacitat, per exemple.

Si ensenyem els gèneres textuais d'avui, també caldrà ensenyar a estar alerta als nous gèneres que emergeixen, avaluar-ne l'interès i la utilitat i, si s'escau, incorporar-los al nostre repertori. Hem de plantejar la tipologia textual de forma dinàmica i canviant.

També hem d'ensenyar a transgredir els gèneres textuais, si això ens ha de permetre ser més efectius i expressius en comunicació. Hem de saber complementar-los amb aportacions d'altres llenguatges, segons les possibilitats dels mitjans. Els gèneres textuais han de ser una eina estructuradora, no han de ser limitadors.

Sobretot hem d'ensenyar a detectar el tipus de text adequat a cada necessitat i circumstància comunicativa. Cal, doncs, trobar les combinacions oportunes entre la funció d'un text i, el llenguatge, els mitjans i el tipus d'autoria.

El treball per tipus de text i els gèneres literaris ha de posar en joc les especificitats concretes de cada gènere i alhora aspectes comuns a qualsevol tipus de text (gramaticals o estructurals, com la cohesió i la coherència); la millora de la competència escrita i oral general és la garantia que sabrem adaptar-nos a tots els nous tipus de text que han de venir.

Fernández⁷⁶ remarca que el fet de tenir unes estructures de coneixement prèvies a la cerca d'informació actual (mitjançant la navegació i els enllaços hipermèdia) és cabdal per saber escollir i filtrar les fonts; i es planteja en què es fonamentarà la criticitat dels futurs lectors que hagin crescut en una selva informativa sense uns conceptes

⁷⁶ Entrevista a Juan Carlos Fernández Serrato: URL (7-9-2011): http://www.incomunicaciones.com/index.php?option=com_content&view=article&id=169:entrevista-a-juan-carlos-fernandez-serrato&catid=34:noticias&Itemid=27.

estables d'obra, autor i públic receptor. On poden aferrar-se aquests lectors i de què s'han de distanciar? Què han de posar en dubte, si tot és ja d'entrada fluid?

Sens dubte, la criticitat és més necessària que mai i caldrà plantejar-se com incorporar mecanismes de distanciament i validació respecte als textos d'altri i als propis textos (mitjançant el treball cooperatiu, el diàleg i debat, etc.).

4.3.4. DIDÀCTICA DE LES ARTS INTERMEDIALS

Si defensem, doncs, que la intermedialitat ha de ser present en el treball dels gèneres textuais quotidians, en la didàctiques de les arts aquesta exigència és encara més urgent. Hem de tenir present que la intermedialitat no consisteix només en un *patchwork* de recursos i llenguatges. Les hibridacions en les arts intermedials sovint són profundes i comporten transformacions en els llenguatges que han de modificar les formes de percepció.⁷⁷

Pel que fa a les noves propostes poètiques intermedials, Kozak afirma desafiant...

“Se la desarrolla [una idea], se la pone a funcionar y... se espera que los lectautores (espectautores, como los llama Fabio Doctorovich) produzcan sentido(s), generen excitaciones poéticas...” (Kozak: 5)

Certament, el públic general de les noves arts està desarmat davant les noves propostes intermedials i potser cal una empenta propulsora des de les aules cap a aquestes obres, un suport didàctic que en fomenti l'interès i el respecte i que ens predisposi a percebre-les amb tota la seva riquesa.

Didàctica de la sinestèsia

Cal, primerament, estar disposat a experimentar la sinestèsia, no limitar l'experiència estètica a una sola cara, a una sola disciplina, sinó obrir-se a la totalitat d'estímul i atendre'ls amb la mateixa intensitat. La didàctica de les arts s'ha treballat habitualment per disciplines i aquesta dinàmica ens incapacita sovint per a la sinestèsia: la reacció habitual és centrar-nos en una sola dimensió de l'obra d'art i en aquest sentit ens hem de deseducar. Així, en la seqüència sobre poesia visual analitzada, els nens

⁷⁷ J. M. Calleja recorda que, de fet, totes les obres d'art tenen la voluntat de modificar les formes de percepció habituals. Vegeu l'entrevista de Masgrau a J.M.Calleja del 2009 a l'Apèndix 1 d'aquesta tesi.

s'aproximaven a aquesta forma poètica des de la literatura i les seves temptatives se centraven a intentar llegir les obres, trobar-hi un sentit discursiu. Rarament es fixaven en els colors, les mides i altres aspectes compositius: en canvi, en l'exercici de relacionar els poemes amb d'altres obres, els referents que citaven eren tant literaris com gràfics i visuals. Aquesta línia interpretativa és interessant de fomentar: cal treballar la intermedialitat com una pràctica contigua a la intertextualitat i acostumar els futurs lectors a inserir les obres d'art en una trama global en què música, literatura i arts visuals s'interrelacionin i es complementin.

Joan Campàs afirma "Hipertextualitat i poesia tenen en comú el fet de constituir una temptativa de transgressió de la lògica cartesiana per tal de tornar a donar al pensament totes les seves dimensions" (Campàs, 2005: 9-10). Així doncs, les arts en l'hipermèdia, també constitueixen una temptativa d'aconseguir un enfocament polièdric, que mantingui la complexitat del pensament, de les percepcions i les emocions.

La tergiversació de codis

Aquesta experiència global i sinestèsica de l'art pot comportar, en ocasions, assajar noves formes d'acostar-se als mots, al silenci, als espais: així, en determinades obres hem de ser capaços d'apreciar la materialitat de la lletra. Rui Torres posa èmfasi en aquest aspecte: "Els mitjans de comunicació digitals també obren un espai per al reconeixement de la importància dels materials (i de la materialitat) de l'escriptura multimèdia en l'escriptura en si." (Rui Torres, 2010: 49-50)

La implicació en la recepció

L'hipertext es defineix popularment pel fet que no té un últim mot. Així mateix, la poesia visual o les arts intermedials tampoc no en tenen un primer: ofereixen possibilitats al públic i als lectors i els conviden a fer les seves construccions, els inciten a prendre decisions de forma més oberta i descarada que en moltes altres formes poètiques i literàries. Així mateix, moltes obres d'art actuals no només conviden a una recepció implicada sinó també a una interacció: a una resposta, una reconstrucció, una continuació. Els mitjans avui permeten plantejar obres obertes que converteixen en nous autors els seus receptors. Les noves propostes artístiques sovint demanen implicació i valentia.

4.3.5. PROPOSTES DIDÀCTIQUES PER TREBALLAR LES ARTS INTERMEDIALS I LA INTERMEDIALITAT DE LES ARTS: EL MODEL EKFRÀSTIC I L'A/R/TOGRAFIA

Amb aquesta voluntat d'abordar les arts intermedials amb tota la seva riquesa i alhora potenciar els equilibris i interaccions entre totes les obres d'art, és interessant de remarcar dues propostes que s'estan investigant i experimentant a diferents països: el model ekfràstic i l'a/r/tografia.

El model ekfràstic

L'èkfrasi ha tingut molt predicament en la postmodernitat, des d'aproximacions feministes o recuperatives, si bé històricament ja formava part del conjunt d'exercicis pràctics dins l'educació retòrica (De la Calle, 2005: 10).

Romà de la Calle (2005: 10) defineix l'èkfrasi com “la descripción literaria de las imágenes”; explica que es tracta d'un diàleg íntim i continuat entre les imatges i els textos que se centra “en los textos que descriptivamente hablan del arte así como también aquellos textos que directamente han propiciado o servido de inspiración a la producción artística”.

En aquest diàleg de la paraula i la imatge es procura que un i altre es complementin, que s'enriqueixin les interpretacions de forma recíproca en comptes de delimitar el potencial suggestiu d'un i altre. Vilém Flusser recorda que “Los textos y las imágenes son medios entre el ser humano y su entorno [...]. Pero existe una contradicción entre ambos: las imágenes hacen imaginable (“ilustran”) lo que cuentan los textos, y los textos hacen concebible (“cuentan”) lo que representan las imágenes” (citat a De la Calle, 2005). L'èkfrasi cerca conciliar aquestes formes de representació.

Guerrero Ruiz ha treballat l'èkfrasi com un model didàctic en què s'accedeix a una obra d'art mitjançant d'altres ja conegudes en una dinàmica interdisciplinar, paral·lela a la lectura intertextual, molt proteica i activa (Guerrero Ruiz, 2008: 23). El model ekfràstic potencia paral·lelament la recepció i la creació artística.

L'a/r/tografia (a/r/tography). Aquesta metodologia d'investigació i d'interpretació, concebuda per Rita Irwin des de la British Columbia University (Canadà), es basa sobretot en el treball cooperatiu, l'estètica relacional i l'ètica. Es tracta d'un model

dinàmic que vol trencar esquemes i preconcepcions entorn de l'art i deixar pas a interconnexions entre múltiples llenguatges. Es basa en una idea rizomàtica del coneixement i no separa la teoria de la pràctica sinó que les contrasta i interrelaciona de forma reflexiva. Així mateix, es potencia el flux entre la reflexió intel·lectual, el sentiment i la pràctica artística, a través de la recreació, la indagació i el reaprenentatge de la comprensió del món, les nostres experiències i memòries. L'a/r/tografia, de fet, dóna un pes central a les pròpies experiències, les quals constitueixen l'eix vertebrador de les investigacions: l'a/r/tografia és “como una perspectiva de interpretación del sí mismo (*self*) a través de una indagación viva entre arte y texto. Es una investigación que da más que un simple significado a nuestra experiencia; sus fundamentos están en las pérdidas, los cambios y las rupturas que permiten que emerjan nuevos significados”.⁷⁸ (Irwin, 2004: 89)

Els a/r/tògrafs són sovint artistes, investigadors i professors alhora, i la seva dinàmica de treball consisteix a provocar situacions en què experimenten de forma interstícia juntament amb altres persones en el marc de les arts. Així, les seves conclusions són sempre provisionals i dialogades.

L'artografia, per tant, considera formes d'investigació molt diverses: “la recollida de dades mitjançant entrevistes, diaris de camp, enregistraments de sessions creatives, etc.; també són processos investigadors els mateixos processos creatius: dibuixar, escriure, fotografiar... i també s'interessa per totes les pràctiques educatives i les seves traces: diaris de professors, entrevistes a nens i pares i altres.” (Irwin, Springgay, 2008).

Així doncs, la creació de la metodologia investigadora pot ser alhora un procés artístic. Aquestes metodologies s'estan implementant a poc a poc a diferents nivells educatius i se n'estan investigant els resultats. Sens dubte, materialitzen formes innovadores, més lliures i creatives d'enfocar la didàctica de les arts, que tenen molt en compte el component motivacional i atenen equitativament la recepció i la producció artística.

⁷⁸ Irwin (2004), p. 899, citat a Hernández, Fernando (2008), “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”, *Educatio Siglo XXI*, núm. 26, p. 85-118, p. 104.

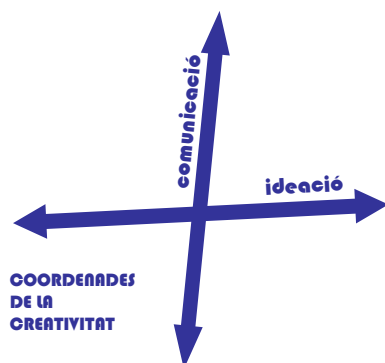
4.4. LECTURA I ESCRIPTURA CREATIVA

4.4.1. LA COMPETÈNCIA CREATIVA

La competència creativa és avui un valor en auge en una societat que Zygmunt Bauman ha definit com a *líquida*, i transcendeix els límits de l'art. La investigació en qualsevol àmbit, la presa de decisions, afrontar les incerteses (Morin, 2000), la resolució de conflictes, la innovació a petita i gran escala i les relacions humanes són processos que poden beneficiar-se d'un potencial creatiu en el dia a dia. De Bono (1986: 13) inclou la creativitat dins el pensament lateral, juntament amb la perspicàcia i l'enginy. La motivació i la concentració o la dispersió són també fenòmens altament condicionats per la capacitat creativa.

És evident, doncs, que es tracta d'una habilitat transversal, que es pot potenciar des de totes les àrees curriculars, plantejant reptes creatius que esperonin l'alumnat a activar els seus coneixements previs, cercar-ne de nous i modelar-los amb criteris propis, diferents.

Lowenfeld (1975) estudia els indicadors del pensament creatiu, que són l'originalitat, la fluïdesa, la flexibilitat, la versatilitat, la sensibilitat, la capacitat d'elaboració, d'anàlisi, de síntesi i de comunicació. Per altra banda, Saturnino de la Torre (1991: 25-26) traça dues coordenades per a la creació: la ideació ("la transformació personal de contenidos o ideas interiorizados") i la comunicació (la concreció i manifestació de les ideacions). Els dos processos demanen un treball explícit des de les diferents àrees, sobretot des de les disciplines artístiques, i alhora un treball transversal entre totes elles.



Saturnino de la Torre (1991)

Csiksentmihalyi (1998) entén la creativitat com una sinergia entre moltes fonts, un procés sistèmic que integra el *camp* –les regles i procediments simbòlics dins de la cultura–, l'*àmbit* –el col·lectiu d'experts del camp, que reconeixen i validen la innovació– i la *persona* –l'individu que aporta novetat al camp simbòlic. Així, per ser creatius en un camp, n'hem de conèixer les tècniques i les regles, i la tradició que ens disposem a superar o transgredir. Les aportacions de l'individu, si aquest s'hi compromet i les comunica, seran considerades creatives i innovadores en funció del reconeixement que obtinguin en un àmbit.

Aquesta forma d'entendre la creativitat ha d'ajudar a superar enfocaments exclusivistes en la seva didàctica, que parteixen de la base que la creativitat és un do (associat a la genialitat): "Tanmateix, el que denominem creativitat mereix una revisió i deconstrucció crítica des de perspectives postmodernes feministes i multiculturals. (...) Assumir aquesta deconstrucció implica que hem d'enfocar la qüestió de la creativitat en els processos d'aprenentatge relacionats amb les arts, especialment en el context actual de multiculturalitat i de necessària promoció de l'equitat social i la no discriminació per raons de gènere, edat, raça, religió..." (Calbó, Masgrau, 2009).

Així doncs, la creativitat d'una obra és sempre un valor relatiu segons l'àmbit o el camp de referència; i en educació, hem de valorar sobretot la creativitat en funció de l'individu.

4.4.2. LA CREATIVITAT ARTÍSTICA

Les disciplines artístiques tradicionalment s'han considerat el marc ideal per fomentar la creativitat, ja que es pot potenciar aquesta competència tant en la fi com en el mitjà. Per altra banda, les arts potencien formes de pensament extrapolables a d'altres terrenys. Huerta (1995: 30-31) destaca que mitjançant la creació artística fomentem operacions mentals molt diverses: modificar, simplificar, multiplicar, estructurar, substituir, invertir l'ordre i transgredir.

Un plantejament adequat en educació artística ha de fomentar també el pensament divergent, entès com la capacitat de donar respostes molt diverses a un mateix problema; aquesta dinàmica només és possible si es bandegen les qualificacions de *bell* i *lleig* o *bo* i *dolent* de les aules de literatura i arts visuals; si els mestres són capaços de deixar de banda els seus cànons estètics i ser receptius als dels seus

alumnes. El foment de la creativitat artística (literària, visual i musical) passa, sens dubte, per posar més atenció als processos d'investigació i experimentació que porten a terme els alumnes, i deixar en segon terme els resultats finals.

Cal també fomentar els processos creatius: la capacitat de seleccionar idees, descartar les que no són adequades i perfilar les més oportunes és també un procés important en la creació, que demana un reforç des de l'escola. En creativitat, la capacitat de distanciar-se i adquirir una posició crítica davant de les pròpies idees és també molt important (Csikszentmihalyi, 1998: 83).

Lowenfeld remarca el potencial de l'art en la construcció del jo:

“Existe una gran satisfacción en poder expresar los propios sentimientos y emociones en el arte. Incluso los niños muy pequeños, que no saben nada acerca de las dificultades técnicas (...), pueden sentir enorme satisfacción al hacer un garabato (...). Este aspecto está estrechamente vinculado con el desarrollo del concepto de sí mismo. La propia expresión del individuo debe considerarse importante. Posiblemente, el arte contribuya tanto a este aspecto del desarrollo como a cualquier otro.”
(Lowenfeld, 1980: 28-29)

Així mateix, moltes tesis defensen la lectura i l'escriptura com un camí de complexió i enriquiment del jo. Csikszentmihalyi defensa la importància de l'escriptura en la construcció de la pròpia identitat, en l'elaboració d'una imatge (Csikszentmihalyi, 1998: 276); recorda també la capacitat de la literatura d'ampliar la pròpia experiència, permetent-nos de viure les vides d'altri, imaginant-ne d'impossibles i aprofundint en la nostra (Csikszentmihalyi, 1998: 274). Vigotski (2003: 20) defineix la imaginació – l'avantsala de la creativitat– en aquesta línia i per això mateix considera que és un àmbit fonamental per pensar lliurement:

“En tal sentido la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas. En esta forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función cerebral del ser humano.”

Revisant totes aquestes aportacions, es fan evidents els paral·lelismes entre els processos de creació i els processos d'aprenentatge: "aprendre i crear són processos similars, si no iguals. Conèixer i aplicar els processos de creació a l'escola ens permetrà endinsar-nos en la lògica de l'aprendre i respectar així els processos naturals de creixement dels alumnes." (Rocha, 2002: 48)

4.4.3. LA CREATIVITAT EN LLENGÜES, LA CREATIVITAT LITERÀRIA

Ja fa més d'una dècada Dolz feia una crida per retornar a la llengua i la literatura el protagonisme que mereix (1994: 26) i no plantejar-se-les només com un mitjà instrumental per assolir d'altres aprenentatges. En aquesta mateixa línia reivindicativa, considerem important potenciar la creativitat literària tant en els processos expressius com receptius.

Si s'accepta que la literatura és un instrument valuós per a la construcció del jo, s'ha d'enfocar el seu ensenyament-aprenentatge de manera que aquest potencial es pugui desplegar adequadament: s'ha de dotar els nens i nenes de temps, tècniques i recursos per escriure textos literaris com una font de plaer, com una manera de fer-se escoltar. Però això passa també perquè la lectura, sobretot la literària, esdevingui un procés de construcció personal implicat, en què l'alumne estableixi les seves pròpies relacions entre el text i d'altres obres artístiques, la pròpia experiència i creences personals, de forma oberta i dialogada. Atorgar més llibertat als alumnes en la interpretació de les obres, plantejar els exercicis de lectura com un procés obert de diferents possibilitats, sembla una de les claus per fomentar hàbits lectors.

4.4.4. LA LECTURA CREATIVA

Sovint la didàctica de la literatura ha pecat de rigidesa, sobretot pel que fa a la lectura, amb l'ànim de revestir la disciplina de científicisme i rigor. La voluntat d'unificar i qualificar els exercicis de lectura, sovint ha fet que es basessin en una única interpretació de l'obra escollida, avalada per la crítica acadèmica. Així mateix, s'ha tendit a donar una gran importància als contextos històrics de les obres literàries i a la biografia de l'autor. Amb tot, s'ha creat sovint un text didàctic entorn de la literatura, establert sobre un cànon comú a tota l'Europa occidental, que moltes vegades ha

desbancat la lectura directa de les obres i s'ha convertit en l'objecte d'estudi central, un fet que s'agreuja sobretot en l'Educació Secundària.

Castellanos (1997: 16), en el debat de la recuperació dels clàssics, afirma que cal "llegir els textos, retornar-los el sentit (que pot ser, com assenyala Kermode, ben diferent de l'original), despullats de la faramalla interpretativa que se'ls ha anat enganxant a la pell a través dels anys, una faramalla que ens els restringeix i falsifica."

Les observacions i anàlisis de seqüències didàctiques al llarg d'aquests anys ens porten també a defensar aquest cos a cos amb la literatura. Creiem que sobretot en el cicle inicial i mitjà és important aconseguir que els lectors se sentin identificats amb les seves lectures, s'hi impliquin amb les seves experiències prèvies per tal de construir-ne de noves i significatives. Aquest enfocament implica a vegades donar via lliure a la pròpia emotivitat, a les pròpies opinions, i es pot caure en lectures parcials, o massa subjectives, però tal vegada aquest és el camí per arribar a construir lectures pròpies més fonamentades i no limitar-se només a aprendre les lectures d'altri. La lectura creativa es proposa que aprenguem les obres, les mesquem i relacionem amb les lectures i les experiències (estètiques i vitals) anteriors, mitjançant la comparació, la continuïtat, l'afinitat o l'oposició.

Les propostes metodològiques de Lacau (1966: 27), les quals anomena *lectura creadora*, s'inscriuen en aquest plantejament ideològic: aquesta autora per ensenyar a llegir considera que s'ha de partir d'"elementos cordiales de la propia vida afectiva del adolescente": "Y nació entonces en nosotros la convicción de que como método inicial, y paralelo a los demás aspectos ya señalados, era preciso convertir al lector adolescente en *colaborador, personaje, creador de proyectos completivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias*, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía." A partir d'aquí, Lacau proposa activitats molt participatives en què la lectura és el punt de partida per a la creació de textos propis amb les quals els alumnes expressen les seves interpretacions de les obres de formes diverses: a partir del resum, el comentari de text o la creació literària; de forma més imaginativa o argumentada, etc.

Així mateix, creiem que cal bastir un nou cànon en què tinguin cabuda textos i obres actuals, multiculturals i intermedials, encara que no comptin amb un reconeixement i una crítica acadèmica, però que obrin, en canvi, noves possibilitats d'interrelacionar

experiències estètiques molt diverses. La poesia visual en seria un bon exemple, però també ens referim a propostes de videoart, *performances* i intervencions, etc. En aquest sentit, creiem que és interessant d'introduir a l'aula obres volgudament obertes i ambigües, en què l'autor només proposa i el lector-públic disposa d'una forma molt participativa.

Per altra banda, creiem que l'intercanvi dialògic és la clau de regulació bàsica dels aprenentatges literaris. Creiem que s'han d'evitar les institucionalitzacions de lectures preconcebudes per la mestra, ja que amb aquest tipus d'intervenció es fossilitza una concepció de la literatura com un terreny críptic amb un únic camí d'accés. En canvi, la conversa exploratòria (Barnes, 1976 i Mercer, 1995) i el debat entorn de textos literaris poden ser mitjans per modelar el criteri lector que garanteixin el respecte a la pluralitat i alhora reblin la literacitat, impel·lint els participants a argumentar els propis punts de vista i a contrastar-los amb d'altres alumnes. La lectura ha de ser una capacitat intermental, que enriqueixi els processos cognitius de cadascú, però també s'ha de treballar com una capacitat intramental (Vigotski) mitjançant la posada en comú, la discussió, l'exposició, etc. Treballar en aquesta zona de desenvolupament pròxim vol dir dotar de valor les lectures dels companys i acceptar que, compartint-les, aportem valor de coneixement, dotem de complexitat l'exercici lector. Cal, doncs, enfortir el valor social de la literatura, tant en la recepció com també en l'escriptura, ja que encara avui es concep massa sovint exclusivament com un art de consum individual, reservat a espais de silenci i intimitat.

Creiem que és important fer arrelar aquests plantejaments més oberts i dinàmics a l'escola, en consonància amb estudis literaris que posen en dubte des de moltes perspectives les concepcions tradicionals de la Literatura.

Així, Christian Wentzlaff-Eggebert, basant-se en les teories d'Ottmar Ette, el qual se serveix d'un símil informàtic, proposa una nova concepció de la literatura com una memòria interactiva d'una comunitat. "Mediante la función interactiva el contenido de esta memoria va cambiando continuamente pero constituye en su totalidad un patrimonio de "Lebenswissen", es decir, un conjunto de saberes sobre la vida." Així mateix, defensa que ja no són vàlids els cànons historiogràfics, que es fonamenten sobretot en interessos de poder i nació i que cal donar pas a la multiplicació dels cànons: "la multiplicación de los cánones es irreversible si queremos evitar la imposición de un canon por el poder y convivir en un clima de respeto mutuo. Además los cánones serán de más en más numerosos, híbridos y sometidos a continuos

cambios, justificando su estatus canónico solo por algunos pocos principios generalizados.” (Wentzlaff-Eggebert, 2006: 7-8)

Creiem també que l'escola ha estat poc permeable a les teories de la recepció. Aportacions com les de Jauss, que atorguen un paper determinant al lector en el fenomen literari i reivindiquen el goig que es deriva de l'experiència estètica (Jauss, 2002:31), serien interessants de tenir en compte en els plantejaments didàctics d'iniciació a la lectura. Sembla un pas indispensable per fomentar la lectura, potenciar abans que cap altra cosa, les experiències estètiques de la *poiesi*, l'*aisthesi* i la *catharsi* (Jauss, 2002: 42-43) i aquests fenòmens s'esdevenen només en el cos a cos del lector amb l'obra.

Apostem, doncs, per potenciar una lectura no mediatitzada (no transposada) d'obres literàries i acceptar que tal vegada els judicis i interpretacions dels alumnes en un principi seran poc fonamentats. Així com en els inicis de l'adquisició de la capacitat lectora acceptem que el nen fa hipòtesis sobre el que diu el text poc fonamentades però sabem que aquestes temptatives són necessàries per exercitar-se i guanyar confiança, així mateix, en la recepció literària cal deixar que els nens formulin les seves pròpies hipòtesis sobre el text, i córrer el risc que aquests primers embats siguin molt subjectius, parcials o capriciosos. Hem de defenestrar la pregunta clàssica i críptica de “Què vol dir el text?” per una altra més diàfana: “Què et diu el text?” L'hàbit lector i l'intercanvi argumentat aniran donant més fons a les interpretacions. Les lectures literàries s'estratifiquen amb les edats i les experiències, i així van guanyant capes. Transposar les lectures perquè l'alumne n'extregui unes certes avalades per la mestra és perdre de vista el sentit del joc didàctic en literatura.

Finalment, per acabar aquest apartat, creiem en la necessitat de fomentar la lectura creativa com un camí per tal d'experimentar el *goig intel·lectual*. Wagensberg encunya aquest concepte per reivindicar la necessitat de gaudir amb la ciència i considera que es pot experimentar aquest goig sentint primerament l'estímul, la inquietud per saber; a continuació, alimentant l'estímul mitjançant la conversa; i finalment arribant a la comprensió. Aquest procés pot servir també per fomentar el goig per la literatura. (Wagensberg, 2009: 23-24)

4.4.5. ESCRIPTURA LITERÀRIA

L'escriptura creativa té una importància fonamental a Educació Primària: la capacitat d'inventar i narrativitzar arguments és inherent als nens ja a partir dels tres anys, sorgeix de forma espontània en situacions de joc i d'intercanvi; les dificultats arriben a l'hora d'articular aquestes històries per escrit i en una estructura formal, sigui la del conte o la del poema. Si bé la composició de contes arrela amb força a tots els cicles de Primària i les propostes didàctiques són cada cop més nombroses, l'escriptura poètica a les aules continua essent una activitat poc freqüent i es planteja de forma puntual, fet que té unes causes i unes conseqüències evidents.

Una de les causes més notòries, i més difícils de concretar alhora, són les actituds entorn de la poesia per part de mestres i alumnes, que van des del menyspreu –com a gènere antiquat, crític i sense cap presència social– al respecte exagerat –com un gènere excels, inabastable. Lis Costa (2009 i Ferrer, 2009) també detecta certes pors entorn de la didàctica de la poesia per part d'alguns mestres, les quals inevitablement es transfereixen als alumnes. Aquesta por ve determinada sovint per un cert desconeixement del gènere, una manca d'hàbit lector que fa que es fossilitzin algunes concepcions entorn de la poesia que acaben esdevenint un obstacle a l'hora de treballar-la a l'aula: així es cristal·litzen tòpics entorn de l'escriptura poètica com la necessitat de triar un lèxic poc habitual, de seguir una rima, o de tractar temes majestuosos, que fan molt difícil que els nens triomfin i gaudeixin d'aquestes propostes. L'altra causa més concreta és la poca visibilitat de la poesia en societat: el fet que les referències a la poesia i els poemes siguin molt poc habituals, tant en els mitjans de comunicació com en les converses quotidianes, fa que els nens li atorguin poca significació, la concebin bàsicament com un exercici d'aula.

Les conseqüències són encara més evidents: la manca de continuïtat en les activitats d'escriptura poètica fa que es treballi amb objectius poc explícits, que no hi hagi una exigència de millora continuada en aquest aspecte, sinó que els exercicis poètics acabin en ells mateixos.

Per contra, creiem que l'escriptura poètica és el terreny de proves per trobar el propi estil d'escriptura, que ha de transcendir a d'altres camps i ha de tenyir la nostra expressió oral i escrita: el domini de les connotacions, dels trops, i dels efectes i els valors que vehicula el nostre discurs són bàsics en poesia, però també en molts d'altres tipus d'intercanvis.

L'exploració del jo

Ja s'ha defensat a bastament la importància de la literatura i de l'art com una eina de construcció del jo. Creiem que aquest és un dels punts de partida més rics per proposar activitats d'escriptura poètica i literària en general: l'exploració dels propis sentiments, reaccions, fermeses i inseguretats. Fer emergir tots aquests aspectes de la vida íntima mitjançant l'expressió artística és una manera de dotar-los de profunditat i de fer-los entrar en contacte amb altres sensibilitats i punts de vista, i pot ser també una manera de resoldre tensions amb l'entorn. Greene, en aquest sentit, defensa l'expressió literària com una eina de regulació dialèctica entre el jo i les circumstàncies:

“En mi vida, me ha resultado de extraordinaria importancia identificarme a mí misma dentro de una relación (que concibo como dialéctica) con fuerzas circundantes que determinan, condicionan y (tanto ahora como entonces) manipulan. (...) Cuando experimento esas fuerzas de un modo inhibitor, degradante y obstaculizador de mi libertad, es cuando más a menudo me siento impulsada a *explicarlas*. Las conmociones que recibo son, en muchos casos, las que resultan de sentir que mis espacios de elección y de actuación propias se estrechan. Escribiendo logro muchas veces nombrar alternativas y abrirme a posibilidades. Eso es lo que creo que debería ser el aprendizaje.” (Greene, 2005: 166)

Altres concepcions de l'art

Però aquest enfocament ha de conviure amb d'altres concepcions de l'art, que explorin vies alternatives d'expressió. Seria interessant d'explorar com concebem l'art en el nostre imaginari com a professors i mestres, quina funció social li atorguem i quin valor moral li donem. Podem entendre l'art com l'expressió del jo íntim, de la pròpia subjectivitat; però també és legítim entendre'l com una forma de plasmar la quotidianitat; o concebre'l com una entitat formal orgànica relativament independent de la realitat (i que s'integra en una tradició artística); o bé defensar l'*engagement* de l'art, entès com una oportunitat d'intervenir i canviar la societat. Totes aquestes concepcions tenen els seus fonaments teòrics i poden interessar als alumnes de Primària si en sabem escollir els exemples i les formes de treball adequades. Per això mateix, és important que els mestres de Primària siguin conscients de quina és la seva concepció de l'art, per tal de fomentar no només aquesta visió, sinó totes les altres.

Al llarg d'aquests tres anys de treball de la poesia visual a diferents escoles, hem pogut observar com l'imaginari del mestre entorn de l'art esdevé un factor determinant en els processos creatius dels alumnes. Així en la comparació micro de dues sessions de creació poètiques portades a terme a l'escola la Draga de Banyoles i l'escola Doctor Robert de Camprodon, observàvem com en la primera tots els poemes dels nens se centraven en l'expressió del jo íntim, dels seus estats d'ànim, sentiments, etc. En canvi, en la segona, els poemes eren en la gran majoria de caire social i reivindicatiu i tractaven temes com la preservació del medi ambient, la importància de la salut, el problema de la fam al món i altres temes que els inquietaven. (Calbó, Masgrau, 2009). Treballar l'expressió literària per tal de denunciar injustícies, reivindicar drets, canviar l'ordre establert, pot ser molt suggerent per als alumnes, tant de cicle inicial com mitjà o superior de Primària, i els pot ajudar a conformar criteri propi. Les ocasions són sempre abundants i estimulants, tant a escala global com en el nostre entorn immediat. Així mateix, també es pot treballar l'expressió literària per fixar una imatge del nostre entorn, en uns moments de grans canvis culturals i estructurals.

En aquest sentit, són sempre evocadores les paraules de Rodari al final de seu pròleg a la *Grammatica della fantasia*: "Tutti gli usi della parola a tutti" mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artista, ma perché nessuno sia schiavo." (Rodari, 1997: 14)

Volem fer dues remarques més entorn del treball de l'escriptura creativa i literària. La primera és de consens en la disciplina però val la pena insistir-hi una vegada més: cal vetllar perquè l'expressió escrita sigui una experiència estimulante i enriquidora al llarg de tot el procés (i deixar d'avaluar el producte final de forma aïllada).

El treball cooperatiu en moltes d'aquestes etapes, l'anàlisi i debat de textos paral·lels, la interrelació amb altres llenguatges i la possibilitat de treballar amb diverses fonts i mitjans obre moltes possibilitats en el treball de l'expressió escrita. La consolidació del procés d'expressió artística demana sovint intervencions decidides per part dels mestres. Rocha (2002: 48-58 i 49-50) estudia els inhibidors de la creativitat. Per una banda, considera aspectes relacionats amb els processos mesogenètics dels mestres: l'excés de definició del treball creatiu, la restricció de possibilitats creatives (que no potencien l'exploració) i la supervisió continuada (que no permet construir el propi procés creatiu); per altra, els aspectes relacionats amb la valoració final del treball, la preocupació per l'avaluació, les recompenses externes (que emboiren el plaer

intrínsec de l'acte creatiu), la competitivitat (perquè només un arriba al cim, i a un únic cim) i la pressió (la necessitat d'acomplir amb unes expectatives).

Molts d'aquests processos són prou coneguts pels mestres i professors i sovint planen sobre la seva acció didàctica, condicionen els seus gestos a l'hora de proposar activitats o bé s'intenten evitar de forma sistemàtica. La por de coartar la creativitat dels nens i nenes fa que molts docents no intervinguin en les seves creacions, però això pot comportar que alguns alumnes no aconseguixin desencallar problemes tècnics importants d'escriptura (en la selecció prèvia d'idees, en l'estructuració del discurs o bé a l'hora de detectar problemes específics en la revisió). Cal trobar la mesura justa entre la coacció i la manca d'assessorament, tan necessari en els inicis de l'elaboració del propi discurs escrit.

L'última observació entorn del foment de l'escriptura creativa se centra en el seu públic potencial. Creiem que la diversitat de mitjans de comunicació actual, que tant faciliten la difusió de textos, ha d'encoratjar els mestres a trobar un públic real per als textos dels alumnes: la comunitat escolar, les famílies, la ciutat o d'altres comunitats escolars d'altres països poden ser els destinataris de les composicions dels nostres alumnes, i poden oferir un *feedback* als escriptors novells. Creiem que en les seqüències didàctiques entorn de l'escriptura és interessant incloure una fase final de difusió del text, en què l'alumne es compromet públicament amb les seves paraules. Aquesta és una dinàmica que pot evitar moltes pors i inseguretats a l'hora de compartir els propis textos en l'edat adulta, si ja des de la infància s'ha fet sovint i habituem els alumnes a rebre reaccions de tota mena –elogioses, adverses–, o a no rebre'n cap. El fet de publicar (a la xarxa o en la premsa) els textos dels alumnes també els confrontarà amb una realitat del nostre segle pel que fa a la comunicació: la dificultat avui ja no rau tant en la difusió, que és d'abast internacional per a tots nosaltres, sinó en el fet de distingir-se, aconseguir captar l'atenció d'una part d'aquest gran públic potencial. Encarar els alumnes a aquest repte global pot ser un nou incentiu per la creativitat.

Poesia visual i creativitat

Finalment, volem remarcar els vessants creatius que encara queden per explorar entorn de la poesia visual. Així, per una banda dona peu a treballar tècniques i trops molt diversos tant artístics –fotografia, dibuix, collage, la perspectiva, etc.– com literaris –la cal·ligrafia, la metonímia, la metàfora, la sinestèsia, etc. Per altra banda, Eisner (1995: 198-203) destaca quatre actituds que es poden potenciar mitjançant la creació

artística i que són de molt bon treballar amb la poesia visual: l'ampliació o ruptura de límits, de les concepcions convencionals de gèneres artístics, una organització estètica dels elements i, en definitiva, la invenció de nous objectes artístics mitjançant la reorganització del conegut.

En les arts intermedials el treball creatiu pot ser encara més potent. Integrar arts diferents "significa centrar la nostra atenció en el procés de creació en si mateix" (Rocha, 2002: 43). És a dir, permet desenfocar cada mitjà en particular per enfocar el procés de creació que es dona tant en imatges com en signes lingüístics, potenciant la sincronització entre el joc formal i semàntic.

També pot ser un pretext per exercitar la mirada creativa, per veure el nostre entorn com un museu tipogràfic (Huerta, 2008) ple d'imatges i objectes, que poden esdevenir *objects trouvés* (anuncis publicitaris, rètols de botigues, indicacions, grafits...) i que formen part del nostre patrimoni cultural, ens donen notícia de la nostra història i poden donar peu a noves creacions. Així, atorguem a l'alumne la potestat de fer una lectura afuncional de la ciutat i explorar-ne les possibilitats estètiques i literàries. La mirada creativa eixampla els límits de l'obra d'art. I obre un món de possibilitats.

5

CONCLUSIONS

CONCLUSIONS

Aportacions al concepte de *poesia visual*

Aquesta investigació, en primer lloc, s'ha proposat fer aportacions per la descripció i anàlisi de la *poesia visual*. Quina és la naturalesa de les obres que s'aglutinen sota aquest terme? Quines són les seves idiosincràsies? I així doncs, com es pot definir? Malgrat que presenti moltes dificultats de delimitació i definició, aquest concepte té ja més d'un segle de tradició, dóna títol a un gran nombre de poemaris i estudis teòrics i perviu al costat d'altres termes més generals com *poesia experimental*, que avui s'empra sobretot per designar les creacions que combinen no només arts visuals i literatura sinó també les que intermedien amb la música i les arts performatives; i s'ha sobreposat a termes més específics, els quals actualment serveixen per designar sobretot moviments o projectes poètics puntuals, així com la *poesia concreta* (moviment dels anys cinquanta del segle xx), la *poesia visiva* (corrent italià dels anys seixanta del segle xx), o les *constel·lacions* o les *poemografies*, termes encunyats per Eugen Gomringer o Josep Iglésias del Marquet respectivament per explicar els seus universos poètics.

Una primera aproximació a la definició de *poesia visual* s'ha fet des de la perspectiva històrica: s'han resseguit les traces de tot allò que es pot considerar *poesia visual* al llarg dels segles, s'ha dibuixat un panorama diacrònic i s'han distingit, així, els moviments i autors més rellevants en aquest camp, com són Mallarmé, les primeres avantguardes, amb Apollinaire i Marinetti al capdavant, i les segones avantguardes, amb la poesia concreta i l'obra de Joan Brossa, entre d'altres autors. Un cop traçada aquesta cartografia ha estat ineludible plantejar-se si hi ha hagut un contínuum entre tots els poemes visuals al llarg del temps, una intertextualitat i una tradició pròpia: aquesta continuïtat és evident entre alguns períodes i moviments (com, per exemple, entre l'època clàssica grega i el barroc, en què es recuperen algunes formes clàssiques –com els altars–, les quals esdevenen canòniques); en d'altres períodes (com les primeres avantguardes del segle xx) justament la poesia visual s'erigeix com un gènere rupturista i es tenen poc en compte les traces de la tradició anterior. És a partir de les segones avantguardes, amb el concretisme, que s'assenta una tradició historiadora de la poesia visual, una consciència de gènere (o de grup), que fa que els poetes visuals reconguin els seus heretatsges i hi dialoguin amb voluntat innovadora.

Així doncs, s'ha constatat que al llarg dels temps hi ha hagut sempre poesia visual, la qual s'ha considerat un joc d'enginy, una mètrica afegida que suma noves restriccions, un reclam i una forma de distingir-se, o un acte subversiu que atempta contra la pretesa solemnitat de la poesia discursiva. Tot i que considerem que no és fins Mallarmé que es funda una poesia visual que investiga la intermedialitat de les arts visuals i literària, que sobretot explora de forma continuada i sumativa el vessant material del llenguatge i el seu potencial a l'hora de vehicular altres significats.

A partir d'aquí, es forgen uns trops, unes tècniques i uns recursos de gran interès que donen un caràcter idiosincràtic a la poesia visual i es fan extensius a d'altres camps artístics i també al disseny i la publicitat. Per tant, hem estudiat la poesia visual també des d'una òptica tècnica i retòrica: Una de les aportacions substancials és el fet de dotar de significat l'espai en blanc: amb *Un coup de dés* (1897) de Mallarmé tota la pàgina o suport textual passa a ser un espai poètic significant, talment com la tela o l'escenari: i el blanc de la pàgina, l'espai no ocupat pels signes lingüístics, en molts casos simbolitza el silenci (i, per extensió, l'absència o l'oblit). Aquest és avui un lloc comú de tota la poesia contemporània, el qual obre moltes possibilitats, per tal com eixampla l'espai de joc retòric.

D'altres tècniques com el *tachismo* –conreada, entre d'altres per Fernando Millán o J. M. Calleja– són també interessants, per tal com explora la incomunicació inherent a tot intercanvi comunicatiu. Els alfabetes inventats pels poetes, els signes sense cap significat ni cap referent conegut –com els de “Cant nocturn de peix” de Morgenstern (c. 1905) o dels poemes més extrems dels germans Augusto i Haroldo de Campos– sovint operen de forma contrària i denuncien la sobrecàrrega de significat que arrossequen els signes lingüístics. Així doncs, les quimeres de nous llenguatges, d'un tornar a començar, tenen la voluntat de fons de reflexionar sobre tots els significats, connotacions i referents particulars i compartits (d'arrel literària o social) que graviten en cada mot.

En una temptativa de potenciar l'expressivitat del llenguatge escrit, els poetes visuals també exploren les jerarquies que operen en un text de forma paral·lela a les sintàctiques i lineals: la distribució del text en la pàgina, les mides, gruixos i contorns de les lletres adquireixen un pes específic en la construcció de significats i aporten matisos que no han de passar per alt. Finalment, amb tècniques com els poemes-objecte i el collage, la poesia visual juga a esborrar les fronteres entre arts visuals i literatura i també entre la realitat i la representació artística de la realitat.

Amb tot això, cal plantejar-se si la poesia visual ha esdevingut un gènere *per se*, diferenciat de les arts visuals i la literatura, una qüestió indestriable del debat perenne sobre els gèneres (literaris i artístics). Per una banda, sostenir aquesta posició teòrica no té fonament si considerem que la majoria de poetes visuals advoquen per la integració de les arts i consideren que les delimitacions de gèneres no fan altra cosa que coaccionar els processos creatius i estètics: en aquest sentit, considerar la poesia visual com un nou gènere seria com posar portes al camp. Però, per altra banda, la consolidació del terme *poesia visual* al llarg del segle xx no fa altra cosa que testimoniar una certa consciència de grup per part dels autors i el públic receptor, que alhora propicien que cada nou poema i les seves consegüents lectures entronqui en primera instància amb la tradició de poesia visual.

En tot cas, en aquesta recerca, hem construït la raó de ser del concepte *poesia visual* per a definir les obres intermedials, en detriment de les obres multimèdies; és a dir, els poemes en què s'hibriden les arts visuals i la literatura, que no s'esdevé només una juxtaposició de recursos sinó que s'assagen nous trops i tècniques, modelant nous horitzons d'expectatives. En aquest sentit ja no es fa necessària la presència explícita tant d'elements visuals com d'elements lingüístics en una sola obra per tal que es pugui considerar que un poema és visual, ja que la confluència pot esdevenir-se en el procés de creació o de recepció.

Una tercera perspectiva aplicada a la poesia visual, és, doncs, l'estètica. Creiem també que la poesia visual és la metapoètica per excel·lència: la poesia i l'art, els llenguatges i la quimera de la comunicació són, sens dubte, els seus temes més recurrents; i és en aquesta línia temàtica on es troben alguns dels poemes visuals més interessants, en què l'experimentació arriba a punts més àlgids. Prova d'això n'és la quantitat excepcional de poètiques, manifestos, estudis introductoris i articles divulgatius escrits pels mateixos poetes visuals al llarg de tot el segle xx. Aquest fet es podria considerar una mostra de la voluntat dels autors de fer més accessible la seva obra i defensar-la tal vegada de les acusacions de cripticitat o frivolitat que rep sovint. Però creiem que es deu també a la seva pròpia naturalesa, al fet que un poema visual és sempre en primera instància una reflexió sobre els llenguatges. Així doncs, el fet que els poemes visuals siguin intermedials, estableixin noves connexions entre els llenguatges i requereixin, per tant, noves formes de llegir i mirar, suscita necessàriament un debat sobre la comunicació en l'art i en la vida quotidiana que sobrepassa el terreny creatiu i es perllonga sovint en el camp teòric.

Finalment cal remarcar que les definicions de poesia visual gairebé sempre, de forma més o menys explícita, són de caràcter reivindicatiu: es fa evident que els poemes visuals, pel seu caràcter lúdic o per les dificultats de difusió que han plantejat fins avui, han tingut molt poca repercussió social i no han estat presos en consideració ni per la crítica literària ni per la crítica artística, i rarament s'han inclòs en els cànons i les antologies de cap d'aquests camps. En certa manera, aquest estudi s'adscriu en aquesta línia, procurant fer emergir les aportacions més interessants de la poesia visual a la història de la cultura, entesa com un procés d'evolució i adaptació continu. Volem contribuir, així, a la recerca d'un espai social específic per la poesia visual, tant en els circuits artístics, com en els espais de crítica i en les institucions escolars.

Poesia visual i educació

En segon lloc, la nostra recerca es proposava l'objectiu d'explorar el potencial didàctic de la poesia visual. Així com determinar, a partir d'aquí, la idoneïtat d'aquesta forma poètica per tal de potenciar aspectes com l'empoderament i la literacitat i la creativitat, la intermedialitat, tant en els processos de recepció com de producció.

Certament, l'exigència d'un espai legítim per la poesia visual (i la poesia en general) en el panorama cultural es pot fer extensiva als currículums educatius: per què aquesta forma poètica es tracta de forma molt casual a les aules d'Educació Primària i sovint es redueix als cal·ligrames? Per què sovint s'escullen poemes de més de cinquanta anys? Mantenint encara el to reivindicatiu, hem defensat l'interès d'incorporar un repertori eclèctic i suggerent de poemes visuals als corpus literaris de l'Educació Primària, pel seu valor intrínsec i també pel simple fet que hem pogut comprovar al llarg d'aquests anys i en diverses escoles que interessen als infants: els encurioseixen, els estimulen a participar en lectures conjuntes i a fer les seves creacions, i suscitaven relacions molt interessants amb d'altres experiències estètiques, tant visuals com literàries. Constatem, així mateix, que l'obra d'autors com Joan Brossa va rebent cada cop més atenció per part de mestres i escoles, gràcies a projectes que es preocupen de difondre-la.

Per altra banda, creiem que la poesia visual pot ser també el punt de partida per activar les noves formes de lectura i escriptura que es configuren a inici del segle XXI a redós de les noves tecnologies, les quals des de la didàctica s'han d'acceptar com una exigència social i una oportunitat. En un moment en què els canvis en les formes

de comunicació són ingents, continuats i complexos, en què desapareix el pa de lletra i els continguts cada vegada s'estructuren de forma més fragmentada i intermedial, de la qual cosa se'n deriven unes noves tipologies textuais dinàmiques, complexes i interactives, cal replantejar-se alguns aspectes fonamentals del treball de l'escrit a l'aula.

Posem a debat, en primer terme, els processos d'ensenyament-aprenentatge de la lectura: els enfocaments de la literacitat crítica (Luke and Freebody, 2000, Cassany, 2003 *et al.*) fan incís en la necessitat d'aprendre a llegir i comprendre no només els significats que vehiculen les línies i les connotacions que es filtren entre línies, sinó també les intencions de l'autor que s'amaguen més enllà de les línies; nosaltres hi afegim també la necessitat de llegir davant les línies: considerem que és cada cop més necessari saber avaluar de forma crítica i explícita la informació que vehicula de forma implícita la disposició del text, la seva tipografia, els seus suports, etc. Plantejar-se aquestes característiques formals i materials del text és una operació que el lector del segle XXI ha de saber fer de manera controlada i crítica, ja que aquests són aspectes cada cop més premeditats en la nostra societat. La lectura davant les línies és, sens dubte, un dels mecanismes que ens serveixen per triar les fonts d'informació (en xarxa o en paper) i per generar les primeres hipòtesis prèvies de lectura.

Però les possibilitats que planteja la poesia visual a l'aula són encara més riques i complexes, si tenim en compte el seu caràcter intermedial: així, els poemes ens han de servir per explorar i comprendre el valor afegit sorgit de les simbiosis entre les arts visuals i la literatura; aquest és un bon punt de partida per treballar el que recentment s'ha anomenat la *transliteracitat*: l'habilitat d'interactuar de forma oral i escrita i gràfica mitjançant una àmplia gama de plataformes, eines i mitjans analògics i digitals. Les hibridacions del llenguatge escrit amb l'oral, la música, la imatge, el vídeo i el cinema, o el llenguatge corporal són part de la nostra quotidianitat, i esdevenen cada cop més freqüents en les arts. Cal potenciar una recepció estètica global, interactiva, sinestèsica, que activi tots els sentits i les estratègies cognitives necessaris a l'hora d'interpretar aquests nous "textos": Es constata, així, que la literacitat crítica va esdevenint una competència cada cop més polièdrica.

Cal afegir també que els plantejaments metapoètics de molts poemes visuals suposen exercicis de lectura molt interessants per fomentar les literacitats crítiques, per tal com obliguen a revisar els processos de creació i recepció des d'una certa distància i conviden a reflexionar sobre la seva màgia i les seves mancances. Així mateix,

considerem que el caràcter marcadament ambigu i obert dels poemes visuals ha de permetre fomentar formes de llegir més creatives: defensem concepcions de la lectura com a construccions socioculturals en què les vivències i les lectures dels receptors tinguin també un pes important. Des d'aquesta òptica, aprendre a llegir implica dialogar amb les pròpies experiències vitals i estètiques i interrelacionar-les amb les noves propostes de forma argumentada i contrastada. La literatura ha de ser portadora però també agitadora dels coneixements. Ens plantejem, en definitiva, si les teories de la recepció estètica (debatudes des de Kant fins a Jauss, 1977) han tingut prou repercussió en l'àmbit escolar: fins a quin punt s'autoritza els alumnes a construir les seves pròpies interpretacions estètiques o bé els limitem a aprendre unes lectures canòniques consensuades per la crítica. Considerem que les lectures canòniques han de ser un mirall, no una fita uniforme.

Pel que fa a l'escriptura, el repte són igualment complexos i canviants: avui dia és de consens que en l'Educació Primària els alumnes han d'aprendre a generar textos de tipologies molt diverses, cadascun amb els seu protocols; cal recordar, però, el repte paral·lel de ser capaços d'articular per escrit el propi discurs, de modelar-lo mitjançant el llenguatge (i evitar l'operació contrària, que sigui el llenguatge escrit qui acabi modelant el nostre discurs). És per això que incidim en la necessitat de treballar l'*empoderament* de l'expressió escrita (Freire, 1987), la capacitat de saber articular el flux de pensament, dialogar amb un mateix a través de l'escriptura. L'empoderament esdevé, així, el terme paral·lel a la literacitat en l'expressió escrita, ja que recorda la necessitat de saber reflectir els propis objectius, la pròpia ideologia amb tots els matisos necessaris i desitjats: regulant el grau de precisió i incisió, d'ironia o humor, etc.

En aquest punt, trenquem una llança en defensa de la didàctica de la literatura, la qual els últims anys no ha deixat de perdre pes en l'Educació Primària i Secundària del nostre país. L'empoderament de l'expressió escrita troba el seu camp de proves idoni en la literatura: l'estil personal es forja en l'experimentació de diversos trops i tècniques, que més endavant, i amb matisos, s'han de saber adaptar a la composició de textos quotidians. Per altra banda, creiem que l'expressió literària i visual (i artística en general) són activitats poderoses per ajudar a construir la pròpia identitat (Eisner, 1995, Calbó, 2009, *et al.*). Cal, a més, treballar la creativitat des de l'expressió literària i artística com una estratègia global d'aprenentatge i de relació amb el món, extrapolable a molts altres aspectes de la vida quotidiana (De la Torre, 1991).

Dos propostes més precises sobre el procés de composició de textos a l'aula, fruit de l'observació de camp: per una banda, incidim en la necessitat d'abordar les tipologies textuais de manera que els alumnes aprenguin a escollir i adequar-se a cada situació. Creiem que és interessant estructurar les seqüències didàctiques plantejant un repte comunicatiu i, a partir d'aquí, ajudar els alumnes a discernir quin llenguatge –visual, escrit o oral, etc. –, tipus de text –la carta, l'exposició, etc– o mitjà –blog, intervenció al carrer– és el més adequat per encarar-lo: considerem que avui dia aquestes són decisions bàsiques i difícils a l'hora de planificar un text, les quals l'alumne ha d'aprendre a resoldre. Per altra banda, cal aprofitar els nous mitjans per buscar un públic efectiu a les composicions dels nens i nenes, per fomentar un compromís amb el propi discurs i un aprenentatge significatiu de la competència comunicativa, que propiciï la interacció: els web, les wikis, els blogs i els fotoblogs temàtics o de l'escola, les revistes locals o escolars o l'emissora municipals són possibles canals per les produccions dels alumnes d'Educació Primària, que han de permetre fer sentir la veu dels infants i fer-la arribar a la comunitat escolar, les famílies o, si s'escau, a les instàncies polítiques.

La poesia visual en l'acció didàctica conjunta

Per acabar, volem fer algunes reflexions obertes de caràcter metodològic sorgides del desplegament de la recerca de camp. Per a explorar el potencial didàctic de la poesia visual hem revisat el concepte de transposició didàctica i hem observat i interpretat com s'esdevé mitjançant la descripció i anàlisi d'una seqüència didàctica específica, en la planificació i en l'avaluació, però sobretot en el joc didàctic, centrant l'anàlisi en els gestos del professor. Hem concebut una definició dinàmica de la transposició didàctica: considerem que aquest procés s'inicia en la planificació per part de la mestra però que continua en la posada en escena de les activitats a l'aula, en la interacció amb l'alumnat en un context determinat; i també en la fase posterior d'avaluació i autoavaluació, en què la mestra reconfigura l'objecte d'ensenyament a partir de l'experiència (l'objecte ensenyat) i mitjançant el debat i la pràctica reflexiva. No es tracta, per tant, d'un procediment lineal i unívoc, sinó d'un procés sensible i continuat, que catalitza en la interacció en l'aula però que es beneficia de molts estímuls previs i té moltes ramificacions posteriors.

El dispositiu de recerca, basat en les metodologies d'investigació emergents en didàctiques, de caràcter descriptiu i explicatiu (Rickenmann, 2011, Leutenegger, 2010, Dolz, 2010, *et al.*), reconstrueix una seqüència didàctica de la manera més completa

possible, basant-se en el diari de camp de la investigadora (la qual assisteix a totes les sessions), en les escriptures de suport de la mestra, en els treballs dels alumnes i en els enregistraments i transcripcions de les sessions. Aquest últim suport permet una anàlisi infinitament rica de la interacció didàctica (mestra-alumnes-objectes d'ensenyament en un context determinat) i confirma la complexitat dels processos comunicatius a l'aula: les converses entre mestre i alumnes però també entre alumne i alumne són plens de matisos i subtileeses que val la pena analitzar.

En aquesta recerca ens hem centrat en els gestos del professor, els quals hem procurat descriure i explicar amb atenció (i fascinació): en com un exemple, una regulació a una activitat, la reticència d'uns determinats continguts o una resposta a una pregunta inesperada d'un alumne poden distanciar ostensiblement l'objecte a ensenyar dels continguts efectivament ensenyats; i en com les preconcepcions de la mestra entorn de grans qüestions afloren de maneres molt diverses. Així, per exemple, l'anàlisi en detall del treball de la intermedialitat al llarg d'aquesta seqüència didàctica ha fet emergir qüestions interessants sobre les representacions que ens fem dels diferents llenguatges: el pes i les funcions que atorguem a cadascun i les interaccions que som capaços de generar entre ells. Per una banda, es fa palesa una certa autoritat del llenguatge verbal a l'hora de ser precisos: sembla que els mots siguin el port segur de tots els altres llenguatges, més vagues i nebulosos. Per altra banda, es constata la dificultat per trobar estratègies didàctiques que fomentin les interaccions entre llenguatges, l'anomenada *transliteracitat*. Sovint en els processos mesogenètics es tendeix a prioritzar un llenguatge i situar l'altre en segon terme: en conseqüència, alguns alumnes, a l'hora de fer un poema visual, es limiten a juxtaposar missatges escrits amb missatges visuals. Es tracta, sens dubte, d'una qüestió complexa: com convivim avui amb la intermedialitat en societat i com s'enfoca el seu ensenyament-aprenentatge és una de les línies de recerca que volem resseguir més enllà d'aquesta tesi.

Admetem, no obstant, que tot i l'ajuda dels enregistraments, l'acció didàctica és difícil d'observar: Com es poden atendre tots els intercanvis comunicatius que s'esdevenen simultàniament en una aula? Com s'han de recollir les reticències, els silencis o les actituds poc participatives? Com afecta la presència d'una càmera els gestos del professor i dels alumnes? Les dificultats són encara majors en la reconstrucció descriptiva i l'anàlisi de les fases de planificació i avaluació de la seqüència: Les escriptures de suport d'una mestra són suficients per reconstruir un procés de planificació: les recerques de material, les lectures bibliogràfiques i totes les

cavil·lacions de la mestra? Com s'han de recollir tots els factors que afecten l'avaluació de la seqüència? Creiem que aquests són aspectes metodològics per delimitar i resoldre, en els quals caldrà continuar treballant.

Malgrat tot, poder observar una sessió d'aula *a posteriori*, a càmera lenta i analitzant-ne tots els detalls i factors humans i circumstancials que hi entren en joc, és una experiència fascinant que ens fa concebre l'ensenyament i l'aprenentatge com uns processos rituals fràgils i irrepetibles i d'un gran potencial social.

CONCLUSIONS

Contributions to the Concept of Visual Poetry

This research, first of all, has aimed to contribute to the description and analysis of *visual poetry*. What is the nature of the works that are grouped together under this term? What are their distinctive features? And, hence, how can you define the term? Although fraught with difficulties in its delimitation and definition, this concept has a centennial tradition, gives its name to a great number of poetry collections and theoretical studies, and survives alongside other unifying terms like *experimental poetry*, which are used nowadays above all to designate not only those creations that combine visual arts and literature but also intermedia ones combining music and performing arts. It has been superimposed over more specific terms, which are currently used to designate particular movements or occasional poetry projects, such as *concrete poetry* (a movement of the 1950s), *visual poetry* (an Italian current of the 1960s), or *constellations* and *poemography*, terms coined by Eugen Gomringer and Josep Iglésias del Marquet respectively to explain their poetic universes.

An initial approach to defining visual poetry has been made from a historical perspective: outlining the traces of everything that could be considered visual poetry over the centuries, tracing a diachronic panorama, and distinguishing the most important movements and authors in this field, such are Mallarmé, Apollinaire and Marinetti in the first avant-garde movement, concrete poetry, and the work of Joan Brossa. Once this has been mapped out, the question inevitable arises of whether there has been a continuum between all visual poems over time, an intertextuality and tradition. This continuity is evident between some periods and movements, for example the classical Greek and the Baroque, which recovered certain classical forms (such as altars) that became part of the canon. In other periods, such as early twentieth-century avant-garde movements, visual poetry was established as a groundbreaking genre that had little in common with the earlier tradition. From the second avant-garde movement onwards, with concretism, a historical tradition of visual poetry was established, an awareness of the genre (or group), leading to visual poets recognizing their heritage and entering into a dialogue with it in an innovative fashion.

We establish, then, that visual poetry has been written throughout history. It was considered a game of wit, an added metre that imposed new restrictions, and a clamour and way of distinguishing itself, or a subversive act undermining the supposed

solemnity of poetic discourse. But not until Mallarmé was a form of visual poetry created that explored the intermediality of visual arts and literature, and which above all, and in a continuous and summative fashion, examined the material aspects of language and its potential for conveying other meanings.

Henceforth, some very interesting tropes, techniques and resources were forged that gave visual poetry its idiosyncratic character. It also branched into other artistic fields, such as design and advertising. We have, therefore, also studied visual poetry from a technical and rhetorical perspective. One of the substantial contributions here was the act of endowing blank space with meaning. In Mallarmé's *Un coup de dés* (1897), the whole page or textual support becomes a space of poetic meaning, just like the canvas or the stage. The blank space on the page, the space not occupied by linguistic signs, symbolizes in many cases silence (and by extension absence or the forgotten). This is now a commonplace of contemporary poetry, which opens up many possibilities for the space given to rhetorical games to be opened up.

Other techniques such as Tachisme—created by J. M. Calleja or Fernando Millán, among others—are also interesting for exploring the inherent lack of communication in any communication exchange. The alphabets invented by poets, the signs with no meaning and no known reference—such as the ones in “Fish’s Night Song” by Morgenstern (c.1905) or the more extreme poems of the brothers Augusto and Haroldo de Campos— often operate in a contrary manner and denounce the overloading of meaning attached to linguistic signs. This considers the chimera of a new language, a new beginning, inviting us to reflect on all the private and shared (social or literary) meanings, connotations and references associated with each word.

In an attempt to enhance the expressiveness of written language, visual poets also explore the hierarchies that operate within a text in parallel to the syntactic and linear ones: the distribution of the text on the page, the size, thickness and contours of the letters acquire a specific weight in the construction of meanings and bring nuances that one should not overlook. Finally, using techniques such as object-poems and collage, visual poetry plays at erasing the boundaries between visual arts and literature and between reality and the artistic representation of reality.

With all this in mind, we must consider whether visual poetry has become a genre in itself, distinct from visual arts and literature, an issue that is inseparable from the perennial debate about literary and artistic genres. On one hand, adhering to this

theoretical position has no basis if we consider that most visual poets advocate the integration of art forms and believe that the boundaries of genres do nothing but coerce the creative aesthetic processes. In this regard, considering visual poetry a separate genre would be like enclosing it anew. But on the other hand, the consolidation of the term visual poetry throughout the twentieth century bears witness to a certain group consciousness by the authors and their public, which in turn connects each new poem and its subsequent readings above all to the preceding tradition of visual poetry.

In any case, in this research we have constructed the *raison d'être* of the concept of visual poetry in order to define intermedia works, to the detriment of multimedia works; that is, poems that are hybrids of visual arts and literature, in which there is not only a juxtaposition of resources but also a rehearsal of new tropes and techniques, modelling new horizons of expectations. In this sense there is no need for the explicit presence of both visual and language elements in a work for it to be considered a visual poem, since the confluence can occur in the process of creation or reception.

A third perspective applied to visual poetry is an aesthetic one. We also consider visual poetry to be metapoetical *par excellence*: poetry and art, languages and the chimera of communication are undoubtedly its most recurrent themes. It is through this approach that some of the most interesting visual poems are to be found, in which the experimentation comes to a climax. Proof of this is the exceptional number of poetic manifestos, introductory studies and explanatory articles written by visual poets themselves throughout the twentieth century. This could be considered a sign of the willingness of authors to make their work more accessible and perhaps defend themselves from the accusations of being cryptic or frivolous that are often levelled at them. But we believe that is also due to its very nature, the fact that a visual poem is always above all a reflection on language. So the fact that visual poems are intermedia, establishing new connections between languages and hence requiring new forms of reading and looking, necessarily leads to a debate on art and communication in everyday life that goes beyond the creative sphere and often extends into the theoretical.

Finally, we should note that definitions of visual poetry are almost always, more or less explicitly, assertive in nature: it is clear that visual poems, due to their playful nature or the distribution difficulties they have encountered to date, have had very little social impact and have not been taken into consideration by literary or art criticism; they are rarely included in canons and anthologies in either discipline. To some extent, this

study ascribes to this line, aiming to diffuse the most interesting contributions of visual poetry in the history of culture, understood as a process of continuous evolution and adaptation. Hence we would like to contribute to the search for a specific social space for visual poetry, both in artistic circles and spaces for criticism, as well as educational institutions.

Visual Poetry and Education

The secondly aim of our research has been to explore the educational potential of visual poetry. It could hence determine the suitability of this poetic form for promoting issues such as empowerment, literacy, creativity, intermediality and meta-communicative reflection, in both the reception and production processes.

Certainly, the need for a legitimate space for visual poetry (and poetry in general) in the cultural scene can be extended to educational curricula: why is this poetic form treated in such a casual fashion in the primary school classroom and often reduced to calligrams? Why are poems generally chosen that were written over fifty years ago? In the same protest vein, we have defended the need to incorporate an eclectic and suggestive repertoire of visual poems into the literary corpus of primary education. This is warranted for its intrinsic value and also for the simple fact that—as we have seen over the years in various schools—children are interested in it: it stimulates their curiosity and participation in joint readings and creative work, and it fosters very interesting relationships with other aesthetic experiences, both visual and literary. We also note that the work of authors such as Joan Brossa is receiving increasing attention from teachers and schools, thanks to the projects that promote it.

Furthermore, we believe that visual poetry can also be the starting point for enabling new forms of reading and writing that are being configured at the beginning of the twenty-first century under the aegis of new technology, which must be accepted from a teaching perspective as a social demand and an opportunity. At a time in which enormous, complex and continuous changes are taking place in our forms of communication, in which pure text is disappearing and content is increasingly structured in a more fragmented and intermedia way, from which new dynamic, complex and interactive textual types emerge, we must reconsider some fundamental aspects of the work of writing in the classroom.

We debate, first of all, the processes of teaching and learning how to read: the focus on critical literacy (Luke and Freebody, 2000; Cassany, 2003, *et al.*) emphasizes the need to learn to read and understand not only the meanings conveyed by the lines and the connotations that filter between the lines, but also the author's intentions hidden beyond the lines. We also add the need to read in front of the lines: we consider it increasingly necessary to know how to evaluate critically and explicitly the information conveyed implicitly in the text layout, typography, support and so on. To consider these formal and material characteristics of the text is an operation that the twenty-first century reader should know how to undertake in a controlled and critical manner, as these are aspects that are becoming more premeditated in our society. Reading in front of the lines is undoubtedly one of the mechanisms that we use to choose our information sources (on the Internet or on paper) and to generate hypotheses before reading.

But the possibilities presented by visual poetry in the classroom are even richer and more complex if we take into account their intermedia nature: hence poems have to be used to explore and understand the added value arising from the symbiosis between visual arts and literature. This is a good starting point for working on what recently became known as *transliteracy*: the ability to interact orally, in writing and graphically with a wide range of platforms, tools and analogue and digital media. The hybridization of written language with spoken, as well as music, image, video, film and body language, are part of our everyday life, and are becoming increasingly common in the arts. We should promote an aesthetic reception that is all-encompassing, interactive and synaesthetic, which activates all the senses and necessary cognitive strategies when interpreting these new "texts": it is clear, then, that critical literacy is becoming an increasingly multifaceted skill.

We should also add that the metapoetical layout of many visual poems presents very interesting reading exercises for promoting critical literacy. This allows us to review the processes of creation and reception from a certain distance and invites reflection on their magic and shortcomings.

We also believe that the markedly ambiguous and open nature of visual poems must allow us to foster more creative ways to read: we defend conceptions of reading as socio-cultural construction in which the experiences and readings of the recipients also has an important role to play. From this perspective, learning to read involves dialogue with one's own aesthetic and life experiences and relating them to new proposals in a

well-argued and proven manner. Literature should be a vehicle but also a provoker of knowledge. We question, in short, whether theories of aesthetic reception (discussed from Kant to Jauss, 1977) have had sufficient impact on schools: to what extent are pupils allowed to construct their own aesthetic interpretations or are they limited to understanding canonical readings of the agreed critical consensus. We believe that canonical readings should be a mirror, not a uniform boundary.

As for writing, the challenges are equally complex and changing: today there is a consensus that primary school students must learn to generate many different types of texts, each with its own protocols. One must remember, however, the parallel challenge of being able to articulate in writing speech himself, shaping it through language (and avoiding the opposite operation, which is written language that ends up shaping our speech). That is why we stress the need to work on the *empowerment* of our writing (Freire, 1987), namely the ability to articulate the flow of thoughts, and enter into a dialogue with ourselves through writing. Empowerment thus becomes the parallel term to literacy in writing, so that we may remember the importance of knowing how to reflect upon our own objectives and ideology, with all the necessary and desired nuances, by regulating the degree of accuracy, incision, irony or humour.

At this point, we would like to speak out in defence of teaching literature, which in recent years has continued to lose ground in primary and secondary school education in Catalonia. The empowerment of writing finds its ideal testing ground in literature: personal style is forged by experimenting with various tropes and techniques, while later on—with nuances—one must learn to adapt to the composition of everyday texts. Furthermore, we believe that visual and literary—and all artistic—expression is a powerful aid to building one's own identity (Eisner, 1995; Calbó, 2009, *et al.*). We must also work on creativity through literary and artistic expression as a global strategy for learning and relating to the world, which can be extrapolated to many other aspects of daily life (De la Torre, 1991).

We present two more specific proposals on the composition process of texts for use in the classroom, the result of field observation. First, we emphasize the need to address all types of text so that students can learn to choose the most appropriate one for and adapt to each situation. We believe that it is interesting to structure teaching sequences by considering a communication challenge and, based on this, to help students to discern what type of language—visual, written or oral, etc.—, type of text—letter, exposition, etc.—or format—blog, street conversation—is best suited to dealing with it.

We believe that nowadays these are basic and difficult decisions to take when deciding upon a text, which students must learn to solve. In addition, we must make the most of new formats in the search for an audience that is responsive to children's compositions, to encourage a commitment to their own discourse and meaningful learning of communicative competence, which is conducive to interaction. Possible channels for diffusing the output of primary school pupils are websites, wikis, school or issue-based blogs and photo blogs, local or school magazines or local radio stations. This should enable children's voices to be heard and allow them to reach the school community, their families or, if appropriate, politicians.

Visual Poetry in Joint Teaching Actions

Finally, we would like to reflect openly on the methodology arising from the deployment of field research. To explore the educational potential of visual poetry we reviewed the concept of didactic transposition and observed and interpreted how this happens through the description and analysis of a specific teaching sequence, in planning and evaluation, and especially in the act of teaching itself, focusing the analysis on the teacher's gestures. A dynamic definition of didactic transposition was established: we believe that this process is initiated in the planning stage by the teacher but continues in the staging of the classroom activities, in the interaction with students in a specific context. It is also present in the later stage of evaluation and self-evaluation, in which the teacher reconfigures the teaching object based on experience (the object learnt) and through discussion and reflection. It is not, therefore, a linear and unambiguous procedure, but a sensitive and continuous process, which catalyzes the interaction in the classroom while benefitting from many previous stimuli and having many subsequent ramifications.

The research device, based on emerging research methodologies in didactics, which are descriptive and explanatory (Rickenmann, 2011; Leutenegger, 2010; Dolz, 2010, *et al.*), reconstructs a teaching sequence in the most complete way possible, based on the field notes of the researcher (who attended all the sessions), the teacher's supporting notes, the students' work and the recordings and transcripts of the sessions. The latter support allows an infinitely richer analysis of the teaching interaction (teacher-student-learning objects in a given context) and confirms the complexity of the communicative processes in the classroom: the teacher-students conversations but also student-student ones are full of nuances and subtleties that are worth analyzing.

In this research we have focused on teachers' gestures, which we have sought to describe and explain carefully (and with certain fascination). These include activity regulation, reticence to certain content and how the response to an unexpected question from a student can ostensibly distance the teaching object from the content actually taught; we see how the teacher's preconceptions of the major issues arise in many different ways. Hence, for example, a detailed analysis of the work of intermediality throughout this teaching sequence has led to interesting questions arising on how we represent the various languages: the weight and functions we attach to each of them and the interactions we are capable of generating among them. On one hand, verbal language takes on a certain authority when one wants to be precise: it seems that words are the safe harbour for all other languages, which are vaguer and more nebulous. On the other hand, we see the difficulty of finding teaching strategies that foster interactions between languages, known as *transliteracy*. Mesogenetic processes often tend to prioritize one language and place the other in the background. As a result, some students, when creating a visual poem, limit themselves to juxtaposing written messages with visual ones. It is certainly a complex issue: how we live today with intermediality in society and how we focus its teaching-learning is one of the research lines we would like to follow beyond this thesis.

We must admit, however, that despite all the help of recordings, teaching actions are difficult to observe: how can we attend to all the communication exchanges that take place simultaneously in a classroom? How can we collate reluctance, silence or uncollaborative attitudes? How does the presence of a camera affect teachers' and students' gestures? The difficulties are even greater in the descriptive reconstruction and the analysis of the planning and sequence evaluation phases. Are teachers' supporting notes—research materials, bibliography and reflections—sufficient to reconstruct the planning process? How should we bring together all the factors that affect the evaluation of the sequence? We believe that these are methodological issues that need to be defined and resolved, which we will continue working on.

In spite of everything, to have the chance to observe a classroom session later in slow motion and analyze all the details and human and circumstantial factors that come into play is a fascinating experience that leads us to consider teaching and learning to be fragile and unique ritual processes with great social potential.

6

BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA

POEMARIS

AUTORS DIVERSOS, *D'avanguardia spagnola della poesia. Antologia piccola*, Nàpols: Colonnese Editore, 1970.

AUTORS DIVERSOS, *Konkrete poesie*, Stuttgart: Reclam, 1972.

AUTORS DIVERSOS, *Poesía experimental*, Barcelona: Institut Alemany i Col·legi d'Arquitectes, 1973.

AUTORS DIVERSOS, *Visuelle Poesie*, Saarbrücken: Galeria, Saarland-Museum, Universitätsbibliothek-Universität des Saarlandes, 1984.

AUTORS DIVERSOS, *Poesia visual de l'Estat espanyol*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 1990.

AUTORS DIVERSOS, *Les avantguardes a Europa i Catalunya*, Barcelona: La Magrana, 1990.

AUTORS DIVERSOS, *Poesure et peintre*, exposició al Centre de la Vieille Charité de Marseille, 1993.

AUTORS DIVERSOS, *Manifestos d'Avantguarda. Antologia*, Barcelona: Edicions 62, 1995.

AUTORS DIVERSOS, *El taller Torres-Garcia*, Barcelona: Sala Dalmau, 1998.

AUTORS DIVERSOS, *El horizonte es la única frontera*, Museo de Cáceres, Cáceres: Junta de Extremadura, 2003.

AUTORS DIVERSOS, *Poesía visual española (Antología incompleta)*, Madrid: Calambur, 2007.

AUTORS DIVERSOS, *090909*, Mataró: Caixa Laietana, 2009. Catàleg de l'exposició homònima a la Sala d'Exposicions Caixa Laietana del 9 de novembre al 9 de desembre de 2009.

AGRA, Antoni, CALLEJA, J.M. (coord.), *Ombres & Llunes*, Barberà del Vallès: Tabelaria, 2004.

BARROS, Manoel de, *Materia de poesia*, dins AUTORS DIVERSOS, *Riba del dessemblat. Antologia poética*, Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner Editor, 2005.

BOSO, Felipe, *Los poemas concretos*, Palencia: La Fábrica, 1994.

BROSSA, Joan, *Poesia i prosa*, València: Tres i Quatre, 1995.

BROSSA, Joan, *Poesia rasa*, Barcelona: Edicions 62, 1990.

BROSSA, Joan, *Antologia de poemes de revolta (1943-1978)*, Barcelona: Edicions 62, 1979.

BROSSA, Joan, *Askatasuna*, dins *Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres (1969-1975)*, vol. 1, Barcelona: Alta Fulla, 1983.

BROSSA, Joan, *Calç i rajoles*, Barcelona: Edicions 62, 1980 [primera edició, 1971].

BROSSA, Joan, *Calcomanies*, dins *Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres (1969-1975)*, vol. 3, Barcelona: Alta Fulla, 1985.

BROSSA, Joan, *Els entra-surts del poeta*, dins *Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres (1969-1975)*, vol. 4, Barcelona: Alta Fulla, 1986.

BROSSA, Joan, *Em va fer Joan Brossa (1950)*, dins *Poesia rasa*, Barcelona: Edicions 62, 1990.

BROSSA, Joan, *Poemes visuals*, Barcelona: Edicions 62, 1975.

BROSSA, Joan, *La clau a la boca*, Barcelona: Barcanova, 1997.

BROSSA, Joan, *Oda a Joan Miró*, Barcelona: Edicions Polígrafa, 1973.

- BROSSA, Joan, *Ollaó!*, dins *Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres (1969-1975)*, vol. 7, Barcelona: Alta Fulla, 1989.
- BROSSA, Joan, *Ot*, dins *Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres (1969-1975)*, vol. 2, Barcelona: Alta Fulla, 1984.
- BROSSA, Joan, *Poemes escollits*, Barcelona: Edicions 62, 1995.
- BROSSA, Joan, *Poemes públics*, dins *Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres (1969-1975)*, vol. 5, Barcelona: Alta Fulla, 1987.
- BROSSA, Joan, *Poemes visuals*, Barcelona: Edicions 62, 1975.
- BROSSA, Joan, *Poesia rasa I, II*, Barcelona: Edicions 62, 1990.
- BROSSA, Joan, *Tarannà*, dins *Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres (1969-1975)*, vol. 6, Barcelona: Alta Fulla, 1988.
- BROSSA, Joan, TÀPIES, Antoni, *Novel·la*, Barcelona: El Mall, 1965.
- BRUSTENGA-ETXAURI, Joaquim, *Veure o mirar. Poesia visual*, Barberà del Vallès: Tabelaia, 2008.
- CAGE, John, *Silencio*, Madrid: Árdora Ediciones, 2002.
- CALLEJA, J. M. (ed.), *VI(r)US*, Badalona: Edicions fet a mà, 2005.
- CALLEJA, J. M. (coord.), *Poesia experimental-93*, Barcelona: Sedicions, 1993.
- CALLEJA, J. M., *Llibre de les hores*, Mataró: edició de l'autor, 1980.
- CALLEJA, J. M., *Poemes dels setanta*, Pont de Petroli, 2007.
- CALLEJA, J. M., *Poemes dels vuitanta*, Pont de Petroli, 2007.
- CALLEJA, J. M., CANALS, Xavier (comissaris), *Poesia visual catalana*, Barcelona: Centre d'Art Santa Mònica, 1999.
- CALLEJA, J.M. (ed.), *Poesía visual catalana*, Santander: Universidad de Cantabria, Vicerrectorado de Extensión Universitaria, 2010.
- CALLEJA, J.M. (coord.), *Poesia visual*, Terrassa: Mirall de Glaç, 1992.
- CALLEJA, J.M. (coord.), *Hotel Dada. Poesía Visual Española*, núm. 7, Buenos Aires: Ediciones El Candirú, 2008.
- CAMPOS, Augusto de, *Despoesia*, São Paulo: Perspectiva, 1994.
- CAMPS-MUNDÓ, Carles, *Habitar un paisatge*, Barcelona, 1973.
- CAMPS-MUNDÓ, Carles, *La nuu: contes de l'horitzó*, Barcelona: Curial, 1974.
- CAMPS-MUNDÓ, Carles, *Variacions puntuals*, Barcelona: edició de l'autor, 1972.
- CELAYA, Gabriel, *Campos semánticos*, Saragossa: Ediciones Javalambre, 1971.
- CELAYA, Gabriel, *Poesía y verdad*, Pontevedra : Ediciones Litoral, 1959.
- DURAN I TORTAJADA, Miquel, *Guerra, victòria, demà*, València: Tres i Quatre, 1978.
- DURAN I TORTAJADA, Miquel, *Obra poètica*, València: Institució Valenciana d'Estudis i Investigacions, Edicions Alfons el Magnànim, 1990.
- FAHLSTRÖM, Öyvind, "Manifiesto por una poesía concreta", dins AVERY-FAHLSTRÖM, SHARON, BORJA-VILLEL, Manuel J., CHEVRIER, Jean-François (comissaris), *Öyvind Fahlström, otro espacio para la pintura*, Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2001.
- FERRER, Albert (ed.), *L'avioneta (1987-1996)*, Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, 2000.

- FOLGUERA, Joaquim, *Poesia*, Sabadell: Fundació La Mirada, 1993.
- GOMRINGER, Eugen, *Poesie*, Hamburg: Hansen & Hansen, 1969 (A).
- GOMRINGER, Eugen, *worte sind schatten, die konstellationen 1951-1968*, Hamburg: Rowohlt, 1969 (B).
- GOMRINGER, Eugen (ed.), *Konkrete poesie*, Stuttgart: Reclam, 1972.
- GOMRINGER, Eugen, *das stundenbuch*, Munic: Josef Keller Verlag, 1980.
- GOMRINGER, Eugen, *vom rand nach ihnen: die konstellationen 1951-1995*, Viena: Editions Splitter, 1995.
- GOMRINGER, Eugen (ed.), *Visuelle poesie*, Stuttgart: Reclam, 1996.
- GOMRINGER, Eugen, *30 constel·lacions i el llibre de les hores*, La Pobra de Benifassà: Edicions H. Jenninger, 2009.
- GUASCH, Gabriel, *Poemes Gabriel Guasch 1973-1991*, Valls: Ajuntament de Valls, 1991.
- GUENOUN, Joël, *Les mots on des visages. "Clé"*, París: Éditions Autrement, 2005.
- GUENOUN, Joël, *Les mots on des visages. "Elle"*, París: Éditions Autrement, 2005.
- GUERRERO, Manuel (ed.), *Joan Brossa o la revolta poética*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Fundació Joan Brossa, Fundació Joan Miró, 2001.
- IGLESIAS, José María, *poemas visuales*, Cuenca: el toro de barro, 1969.
- IGLÉSÍAS DEL MARQUET, Josep, *Imatge enllà*, Agramunt: Lo Pardal-Editorial Urgell, 1973.
- IGLÉSÍAS DEL MARQUET, Josep, *La persistència del cercle*, Barcelona: Lo Pardal, 1972.
- IGLÉSÍAS DEL MARQUET, Josep, *Les arrels assumptes*, Agramunt: Lo Pardal, 1972.
- IGLÉSÍAS DEL MARQUET, Josep, *Postals nord-americanes per a una noia de Barcelona*, Barcelona: Lo Pardal, 1972.
- IGLÉSÍAS DEL MARQUET, Josep, *Progressió icònica*, Barcelona: Lo Pardal, 1973.
- IGLÉSÍAS, José María, *Poemas visuales*, Carboneras del Guadazaón, Cuenca: El Toro de Barro, 1969.
- JANDL, Ernst, *Der künstliche Baum*, Berlín: Luchterland, 1976.
- JANDL, Ernst, *die schöne Kunst des schreibens*, Darmstadt und Neuwied: Luchterland, 1976.
- JANDL, Ernst, *Laut und Luise*, Stuttgart: Reclam, 1998.
- JANDL, Ernst, *Materialenbuch*, Darmstadt und Neuwied: Luchterland, 1982.
- JANDL, Ernst, *Sprechblasen*, Stuttgart: Reclam, 1997.
- JUNOY, J.M., *Obra poética*, Barcelona: Quaderns Crema, 1984.
- MALLARMÉ, Stéphane, *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*, París: Librairie Gallimard, 1914.
- MARINETTI, F. T., "Fundació i Manifest del futurisme", 20 de febrer de 1909, dins MOLAS, Joaquim (ed.), *Manifestos d'avantguarda. Antologia*, Barcelona: Edicions 62, 1995.
- MESQUIDA, Biel, *L'adolescent de sal*, Barcelona: Empúries, 1990.
- MILLÁN, Fernando, *Prosae*, Madrid: Garsi, 1980.
- MILLÁN, Fernando, *Mitogramas*, Madrid: Turner, 1978.
- MILLÁN, Fernando, *Textos y antitextos*, Madrid: Parnaso 70, 1970.
- MONTLLOR, Ovidi, *Salvat-Papasseit per Ovidi Montllor*, 1975 [disc de vinil].

- MORALES PRADO, Félix (ed.), *Poesía experimental española (1963-2004)*, Madrid: Mare Nostrum Comunicación, 2004.
- MUNNÉ-JORDÀ, Antoni, *Damunt un blanc així com el del paper*, Mataró: Edicions Robrenyo, 1978.
- NOGUERAS I OLLER, Rafael, *Les tenebroses*, Barcelona: Joventut, 1905.
- PAU, Santi, CAMPS-MUNDÓ, Carles, *Cançó*, Barcelona, 1972.
- PAU, Santi, *Els jardins de Kronenburg*, Barcelona: Curial, 1975.
- PAU, Santi, *Una fulla sense arbre per a Bertolt Brecht*, Barcelona: Centre d'Art Santa Mònica, 2002.
- PEDROLO, Manuel de, *Tàctil*, Barcelona: RSalvo Edicions, 1994.
- PEDROLO, Manuel de, *Us convida a l'acte*, Lleida: Pagès Editors, 2000.
- PEIGNOT, Jérôme, *Typoésie*, París: Imprimerie nationale, 1993.
- PEZUELA, José M. de la, *Higiene íntima*, Barcelona: Los Libros de la Frontera, 1994.
- PONS, Margalida (ed.) *Textualisme i subversió: formes i condicions de la narrativa experimental catalana (1970-1985)*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2007.
- POVEDA, Luis, *Lectures visuals*, Barcelona: Centre d'Art Santa Mònica, 2000. Catàleg de l'exposició homònima del 10 de febrer al 26 de març de 2000.
- RÀFOLS-CASAMADA, Albert, *Signe d'aire. Obra poètica, 1939-1999*, Barcelona: Proa, 2000.
- RÜHM, Gerhard, *um zwölf uhr ist es sommer. Gedichte, Sprechtexte, Chansons, Theaterstücke, Prosa*, Stuttgart: Reclam, 2000.
- SALVAT-PAPASSEIT, Joan, *Avantguardista. Manifestos, cal·ligrames i altres poemes*, Barcelona: Alter Pirene, 1994.
- SALVAT-PAPASSEIT, Joan, *Mots propis i altres proses*, Barcelona: Edicions 62, 1979.
- SALVAT-PAPASSEIT, Joan, *Poesies Completes*, Barcelona: Ariel, 1981.
- SÁNCHEZ-JUAN, Sebastià, *Divagacions*, Barcelona: Publicacions de La Revista, 1929.
- SÁNCHEZ-JUAN, Sebastià, *Poesia completa I (1924-1933)*, Barcelona: Columna, 1995.
- SARMIENTO, José Antonio, *La otra escritura. La poesía experimental española*, Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1990.
- SINDREU, Carles, *Obra poètica-I: Darrera el vidre (1915-1920), Radiacions i poemes (1920-1928)*, Barcelona: Curial, 1975.
- TÀPIES-BARBA, Antoni, *Siboc*, Barcelona: Curial, 1973.
- VALLÈS, Jordi, *3333*, Barcelona: Jordi Vallès, 1972.
- VALLÈS, Jordi, *del 1 al 8*, Barcelona: Jordi Vallès, 1972.
- VALLÈS, Jordi, *Inici*, Barcelona: Jordi Vallès, 1972.
- VEGA, Gustavo, *Prólogo para un silencio*, Madrid: Zendrera Zariquiey, 1994.
- VILADOT, Guillem, CRISTÒFOL, Leandre, *Nou plast poemes*, Agramunt: Miquel Pera, 1965.
- VILADOT, Guillem, *Discurs horitzontal, anàlisi de la sexualitat d'una dona*, Barcelona: Pòrtic, 1982.
- VILADOT, Guillem, *Guillem Viladot*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament i Departament de Cultura, 1992.

- VILADOT, Guillem, *La finestra induïda*, Barcelona: Hogar del Libro, 1981.
- VILADOT, Guillem, *Poesia completa*, vol. I-V, Barcelona: Columna, 1991.
- VILADOT, Guillem, *Poesia T/47*, Barcelona: Pòrtic, 1971.
- VILADOT, Guillem, *Ricard, jo que en tu mon estatge vaig tenir*, Barcelona: Galba, 1977.
- VILADOT, Guillem, *Self*, Agramunt: Lo Pardal, 1998.
- VILADOT, Guillem, *Una vegada hi havia un fideu molt llarg*, Barcelona: Pòrtic, 1975.

OBRA CRÍTICA I TEÒRICA

- AUTORS DIVERSOS, "Avantguardes a Catalunya (1906-1939)", dins *Nexus*, núm. 9, Barcelona: Fundació Caixa de Catalunya, 1992.
- AUTORS DIVERSOS, "Les avantguardes a Catalunya", dins *L'Avenç*, núm.19, Barcelona: L'Avenç, 1979.
- AUTORS DIVERSOS, *Avantguardes a Catalunya 1906-1939*. Catàleg de l'exposició homònima a La Pedrera, del 16 juliol al 30 de setembre de 1992.
- AUTORS DIVERSOS, *La revolta poètica de Joan Brossa*, Barcelona: KRTU, Generalitat de Catalunya, 2003 [actes del Simposi internacional virtual i presencial dedicat a Joan Brossa].
- AUTORS DIVERSOS, *La tradició de la poesia visual. El gust per la lectura 1990-1991*, Barcelona: Sedec, 1991.
- AUTORS DIVERSOS, *Josep Iglésias del Marquet (1932-1989). Pintura. "Collage". Poefografia*, Lleida: Museu d'Art Jaume Morera, 2007.
- ABELLÓ JUANPERE, J., "Marinetti i els futuristes catalans", dins *Quaderns del País*, 27-VIII-1986.
- ACADÉMIE DE NANTES, *Mapa conceptual de la recerca d'informació*, 2007. URL (3-3-2011): www.pedagogie-ac-nantes.fr.
- ACCAME, Vincenzo, *Il segno poetico*, Milà: Fabbri, 1981.
- ADLER, Jeremy, ERNST, Ulrich, *Text als Figur – Visuelle Poesie von der Antike bis zur Moderne*, Weinheim: VCH, Acta humaniora, 1987.
- ADORNO, Theodor W., *Notes de literatura*, Barcelona: Columna, 2001.
- AGUILAR RÓDENAS, Consol, *Didàctica del català i pedagogia crítica*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2001.
- ALCÓN ALEGRE, Juan, *La edición de poesía visual en la red www*, Tesi doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, 2005.
- ALDERSON, J. Charles, *Assessing Reading*, Cambridge: CUP, 2000.
- ALTAIÓ, Vicenç, SALA-VALLDAURA, J. M., *Les darreres tendències de la poesia visual catalana (1968-1979)*, Barcelona: Laia, 1980.
- ARAGON, Louis, *los colages*, Madrid: Síntesis, 2001.
- ARENAS, Carme, BORDONS, Glòria, *Avantguardes i literatura a Europa i a Catalunya*, Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya, 2000.
- ARIMANY, Miquel, *L'avantguardisme en la poesia catalana actual*, Barcelona: Pòrtic, 1972.

- AUBERT, Adriana, FLECHA, Ainhoa, GARCÍA, Carme, FLECHA, Ramón, RACIONERO, Sandra, *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, Barcelona: Hipatia, 2008.
- AULET, Jaume, "La poesia catalana dels anys seixanta i els diversos usos del realisme", dins *Caplletra*, primavera 2000, p. 33-50.
- AULET, Jaume, MARTÍ I BERTRAN, Pere, *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari*, 2007 [Manuscrit Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya].
- AYALA, Waldir, "La nueva poesía brasileña", dins *Revista de cultura brasileña*, núm. 3, Madrid, 1962, p. 221-230.
- AYALA, Waldir, "Una panorámica de la nueva poesía brasileña", dins *Revista de cultura brasileña*, núm. 39, Madrid, 1975.
- BAKHTIN, M.M., *Estética de la creación verbal*, Mèxic DF: Siglo XXI, 1992.
- BALAGUER, Josep Maria, "Avantguardes literàries i actituds polítiques", dins AUTORS DIVERSOS, *Catalanisme: història, política i cultura*, Barcelona: L'Avenç, 1986.
- BALÍUS, Andreu, "Prólogo. El alfabeto está en la calle. Itinerarios letrista", dins HUERTA, Ricard, *Museo tipográfico urbano*, València: PUV, 2008.
- BALLART, Pere, *El contorn del poema*, Barcelona: Quaderns Crema, 1998.
- BALLART, Pere, "La ironía como (último) recurso", dins *Quimera*, núm. 232-233, Mataró, juliol-agost 2003.
- BALSLEV, Kristine, SAADA-ROBERT, Madelon, "Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie: une démarche inductive/déductive", dins LEUTENEGGER, Francia, SAADA-ROBERT, Madelon, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Brussel·les: De Boeck Université, 2002, p.89-110.
- BARCO, Pablo del, "Crisis del punto y coma (la poesía concreta)", dins *Revista de cultura brasileña*, núm. 50, Madrid: 1979.
- BARTHES, Roland, *El grau zero de l'escriptura*, Barcelona: Edicions 62, 1973.
- BELTRÁN, José-Carlos, MONTIA, M. Jesús, *Phayum. Poéticas visuales*, Benicarló: Grup Poètic Espinela de Benicarló, 2000.
- BELTRÁN, José-Carlos, FERRANDO, Bartolomé, *Poesía visual valenciana*, València: Riialla, 2001.
- BENSE, Max, *Ausgewählte Schriften: Ästhetik und Texttheorie*, vol. 3-4, Stuttgart/Weimar: Verlag J.B.Metzler, 1998.
- BENSE, Max, "Poesia concreta", dins *modulo. Rivista di cultura contemporanea*, núm.1, 1966, p. 9. URL (10-1-2011): http://www.archivomauroziospatola.com/prod/pdf_archivio/A00036.pdf.
- BIASTUTTO GARCÍA, Miguel Ángel, "Desde el lenguaje publicitario hacia la acción didáctica", dins *Comunicar*, núm. 5, 1995.
- BILL, Max, DÖHL, Reinhard, "zur lage", dins GOMRINGER, Eugen (ed.), *Konkrete poesie*, Stuttgart: Reclam, 1980.
- BIOSCA, Mercè, CORNADÓ, Maria Pau, *Els miralls de Guillem Viladot*, Barcelona: Columna, 2000.
- BOHN, Williard, *The aesthetics of visual poetry 1914-1928*, Cambridge: CUP, 1986.

- BOLIVAR BOTÍA, Antonio, “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, dins *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, Ensenada (Mèxic), 2002.
- BORDONS, Glòria (guionista), *Joan Brossa, prestigitor de la paraula*, Barcelona: Iniciatives àudio-visuals S.A., 1992 [audiovisual].
- BORDONS, Glòria, “50 anys de publicacions de Joan Brossa – Bibliografia 1948-1997”, dins *Zeitschrift für Katalanistik*, núm. 10, Frankfurt: Deutsch-Katalanische Gesellschaft, 1997.
- BORDONS, Glòria, *Introducció a la poesia de Joan Brossa*, Barcelona: Edicions 62, 1988.
- BORDONS, Glòria (coord.), *Aprendre amb Joan Brossa*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 2003.
- BORDONS, Glòria (coord.), *La poesia contemporània*, Barcelona: Graó, 2009.
- BORDONS, Glòria (coord.), *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*, Barcelona: Graó, 2009.
- BORDONS, Glòria, (ed.), *Poesia contemporània, tecnologies i educació*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010.
- BORDONS, Glòria, COSTA, Lís, MANUEL, Joan, “<Viu la poesia>, un web per canviar actituds envers el gènere poètic”, dins CAMPS, Anna, MILIAN, Marta, *Mirades i veus*, Barcelona: Graó, 2008.
- BOSO, Felipe, “*Les arrels assumptes*, Josep Iglésias del Marquet”, dins *Poesía hispánica*, 1972.
- BREA, José Luis, *Noli me legere. Divertimentos del melancólico: el enfoque retórico y las alegorías de la ilegibilidad*, 2009. URL (3-3-2011): http://www.joseluisbrea.net/ediciones_cc/noli.pdf.
- BRIHUERA, Jaime (ed.), *Manifiestos, proclamas y textos doctrinales. Las vanguardias artísticas en España 1910-1931*, Madrid: Cátedra, 1979.
- BRONCKART, Jean-Paul, *Une introduction aux theories de l'action*, Ginebra: Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2005.
- BRONCKART, Jean-Paul, PLAZAOLA, Itziar, “La transposició didàctica. Història i perspectives d'una problemàtica fundacional”, dins CAMPS, A., FERRER, M., *Gramàtica a l'aula*, Barcelona: Graó, 2000.
- BROSSA, Joan, *Anafil*, Barcelona: Edicions 62, 1987.
- BROSSA, Joan, *Vivàrium*, Barcelona: Edicions 62, 1972.
- BROUSSEAU, Guy, *Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática*, Còrdova: Universidad de Córdoba, 1993.
- BROUSSEAU, Guy, *Iniciación al estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- BROUSSEAU, Guy, “Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas?”. URL (3-3-2011): <http://perso.wanadoo.fr/daest/Pages%20perso/Brousseau.htm>.
- BROUSSEAU, Guy, “Los Obstáculos Epistemológicos y los Problemas en Matemáticas”. Traducción con fines de trabajo educativo sin referencia. Reeditado como documento de trabajo para el PMME de la UNISON por Hernández y Villalba, 1999.

- BROUSSEAU, G., "Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques", 2003. URL (3-3-2011): http://daest.pagesperso-orange.fr/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf.
- CALBÓ I ANGRILL, Muntsa, *De la pintura rupestre a l'art ecològic: interpretacions ambientals en educació artística*, Tesi doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts, 2001.
- CALBÓ I ANGRILL, Muntsa, "Cossos, espais, llenguatges: apunts sobre estètica i emoció en educació infantil (rellegint i enllaçant a De Puig, Palou, Cabanellas...)", dins *FEP.net*, núm. 4, Universitat de Girona, 2007.
- CALBÓ, Muntsa, MASGRAU, Mariona, "Poesia visual i creativitat. Comparació de dues seqüències didàctiques entorn de la poesia visual a educació primària", dins *Où va la didactique comparée? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*, Actes del I Colloque International de l'ACDR, Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique, Ginebra: Université de Genève, 15-16 de gener de 2009.
- CALVET, Louis-Jean, *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*, Barcelona: Paidós, 2001.
- CAMPAL, Julio, "La poesía contemporánea y su futuro (algunas reflexiones sobre la misma)" [1966], dins SARMIENTO, *Escrituras en libertad*, 2009.
- CAMPÀS, Joan, *L'hipertext*, Barcelona: UOC, 2005.
- CAMPOS, Augusto de, *Poesia 1949-1979*, São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- CAMPOS, Augusto de, CAMPOS, Haroldo de, PIGNATARI, Décio, *galaxia concreta*, Mèxic DF: Artes de México, 1999.
- CAMPOS, Haroldo de, "El arte en el horizonte de lo probable", dins *Revista de cultura brasileña*, núm. 18, Madrid, 1966.
- CAMPOS, Haroldo de, "Joan Brossa i la poesia concreta", dins GUERRERO, *Joan Brossa o la revolta poética*, 2001.
- CAMPOS, Haroldo de, "Poesía de vanguardia brasileña y alemana", dins *Revista de cultura brasileña*, núm. 27, Madrid, 1968.
- CAMPS, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona: Graó, 2001.
- CAMPS, A., FERRER, M., *Gramática al aula*, Barcelona: Graó, 2001.
- CAMPS, Anna, *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova, 1994.
- CANALS, Xavier, "De l'impossible? Heterodòxia", dins *Urc, monografies de Ponent*, núm. 3, Tàrrrega, 1989.
- CANALS, Xavier, "Els límits del poema visual", dins *Poesia visual de l'Estat espanyol*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 1990.
- CANALS, Xavier, *Imatges a la recerca d'una identitat*, Barcelona, 1977.
- CANALS, Xavier, "La poesia visual de les dones catalanes, una ab/pre sència". URL (30-6-2008): <http://www.cornermag.org/corner02/page03.htm>.
- CARBONELL, Manuel, *L'obra en vers de J.V. Foix*, Barcelona: Teide, 1991.

- CARDELLI, Jorge, "Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica", dins *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, 2004.
- CASSANY, Daniel, *La cuina de l'escriptura*, Barcelona: Empúries, 1993.
- CASSANY, Daniel, *Rere les línies*, Barcelona: Empúries, 2006.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta, SANZ, Glòria, *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó, 1993.
- CASTELLANOS, Jordi, *Literatura, vides, ciutats*, Barcelona: Edicions 62, 1997.
- CASTELLET, Josep Maria, MOLAS, Joaquim, *Poesia catalana del segle xx*, Barcelona: Edicions 62, 1963.
- CASTILLEJO, José Luis, "La escritura no escrita", dins MILLÁN, *Escrito está*, 2009, p. 93.
- CATALÀ, Josep M., *La imagen compleja*, Bellaterra: UAB, 2005.
- CELAYA, Gabriel, *Exploración de la poesía*, Barcelona: Seix Barral, 1971.
- CELAYA, Gabriel, *Inquisición de la poesía*, Madrid: Taurus, 1972.
- CELAYA, Gabriel, *Poesía y verdad*, Pontevedra: Ediciones Litoral, 1959.
- CHAMIE, Mario, "Poema-praxis: un acontecimiento revolucionario", dins *Revista de cultura brasileña*, núm. 9, Madrid, 1964.
- CHAPARRO, César, "Acercamiento a los carmina figurata: P. Optaciano Porfirio (C.XXVI)", dins *Anuario de estudios filológicos*, vol. 4, 1981, p. 55-69. URL (3-3-2011): [www.http://dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es).
- CHENG, François, *La escritura poética china*, València: Pre-textos, 2007.
- CHEVALLARD, Yves, "El análisis de las prácticas docentes... en la teoría antropológica de lo didáctico", dins *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.19, núm. 2, Grenoble, 1999.
- CHEVALLARD, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique, 1991.
- CIRICI, Alexandre, "Comunicació a l'Hospitalet" [sense datar i sense font].
- CLAUDE, Marie-Sylvie, DI ROSA, Geneviève, *Quand se rencontrent littérature et arts plastiques*, Champigny: Scérén de l'Académie de Créteil, 2006.
- CLOUTIER, Jean, *l'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*, Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal, 1975.
- COCA, Jordi, *Joan Brossa. Oblidar i caminar*, Barcelona: La Magrana, 1992.
- COMBALIA, Victòria, "Prolegòmens a l'art conceptual", dins *Qüestions d'art*, núm. 29, Barcelona: 1975.
- COSTA, Lis, "L'ús del gènere poètic a les aules", dins BORDONS, *La poesia contemporània*, 2009.
- COSTA, Luis A. (coord.), *La literatura alemana a través de sus textos*, Madrid: Cátedra, 1997.
- Cózar, Rafael de, *Poesía e imagen. Formas difíciles de Ingenio Literario*, Sevilla: El carro de la nieve, 1991.
- CRESPO, Ángel (director), *Revista de cultura brasileña*, núm. 11, Madrid, 1962 [monogràfic sobre la poesia concreta].
- CRESPO, Ángel, "Los poemas visuales de José María Iglesias", dins IGLÉSÍAS, *Poemas visuales*, 1969.

- CRESPO, Ángel, GÓMEZ, Pilar, "Situación de la poesía concreta", dins *Revista de cultura Brasileña*, núm.5, Madrid, 1963.
- CRESPO, Ángel, GÓMEZ, Pilar, "Cuestiones fundamentales de la poesía praxis", dins *Revista de cultura brasileña*, núm. 19, Madrid, 1966.
- CRESPO, Ángel, GÓMEZ, Pilar, "*Tendência*: poesía y crítica en situación", dins *Revista de cultura brasileña*, núm. 15, Madrid, 1965.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona: Paidós, 1998.
- ORS, Miguel d', *El caligrama, de Simmias a Apollinaire (Historia y antología de una tradición clásica)*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1978.
- DALÍ, Salvador, *Vida secreta de Salvador Dalí*, Barcelona: Empúries, 1993.
- DE BONO, *El pensamiento lateral*, Barcelona: Paidós, 1986.
- DE LA CALLE, Román, "El espejo de la *Ekphrasis*. Más acá de la imagen. Más allá del texto –La crítica de arte como *paideia*–", Lanzarote: Fundación César Manrique, Servicio de Publicaciones, 2005.
- DE LA TORRE, Saturnino, "Como sistematizar la estimulación creativa?", dins MARÍN, Ricardo, DE LA TORRE, Saturnino, *Manual de la creatividad*, Barcelona: Vicens Vives, 1991, p.25-26.
- DELGADO TAPIAS, Juan, "Una experiencia de creatividad verbo-iconica. Una experiencia creativa de interrelación de lenguajes". URL (3-3-2011): www.iacat.com.
- DE MONTOLIU, Manuel, *Breviari crític*, Barcelona: Biblioteca Balmes, 1931.
- DE TORRE, Guillermo, *Historia de las literaturas de vanguardia*, Madrid: Guadarrama, 1974.
- DENCKER, Klaus Peter, *Text-Bilder. Visuelle Poesie International. Von der Antike bis zur Gegenwart*, Colònia: M. DuMont Schauberg, 1972.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT *Currículum. Educació Primària*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1992.
- DOLZ, Joaquim, "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 2, 1994.
- DOLZ, Joaquim, "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión", dins *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 25, 1995.
- DOLZ, Joaquim, "¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria", dins *Aula de Innovación Educativa*, núm. 2, Barcelona, maig de 1992.
- DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane, MOSQUERA, Santiago, "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", dins *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, 2009, p. 122.
- DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard, *Per a un ensenyament de l'oral*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2006.
- DONDIS, *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Barcelona: Gustavo Gili, 1976.
- EISNER, E.W., *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós: 1995.

- ENZENSBERGER, Hans Magnus, "Las aporías de la vanguardia", dins *Detalles*, Barcelona: Anagrama, 1969.
- ESPINOSA, César Horacio, "POESIA POSTEXTUAL (o de la intercodificación)", dins *Escáner cultural. Revista Virtual*, any 7, núm. 77, Santiago de Xile, 2005. URL (3-3-2011): <http://www.escaner.cl/escaner77/signos.html>.
- FALGÀS, Margarida, et al., "La creatividad poética: reciclaje, conexiones y collage", dins *Aula de Innovación Educativa*, núm. 151, Barcelona: Graó, maig 2006, p.29-34.
- FERNÁNDEZ SERRATO, Carlos, *¿Cómo se lee un poema visual? Retórica y poética del experimentalismo español (1975-1980)*, Sevilla: Ediciones Alfar, 2003.
- FERNÁNDEZ SERRATO, Carlos, Entrevista. URL (3-3-2011): http://www.incomunicaciones.com/index.php?option=com_content&view=article&id=169:entrevista-a-juan-carlos-fernandez-serrato&catid=34:noticias&Itemid=27.
- FERRANDO, Bartolomé, *El arte intermedia. Convergencias y puntos de cruce*, València: Universitat Politècnica de València, 2003.
- FERRATER, Gabriel, *Foix i el seu temps*, Barcelona: Quaderns Crema, 1987.
- FERRER JULIÀ, Ferran, *La educación comparada actual*, Barcelona: Ariel, 2002.
- FERRER, Júlia, "Punt de partida: les actituds envers el gènere poètic a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona", dins BORDONS, *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*, 2009.
- FIGUERAS, Josep Maria, SEABRA, Manuel de (eds.), *antologia da poesia visual europeia*, Lisboa: Editorial Futura, 1977.
- FOIX, J.V., "Algunes consideracions sobre la literatura catalana d'avantguarda", dins *Revista de Poesia*, I, 1925, p. 70.
- FOIX, J.V., OBIOLS, Josep, *Correspondència Foix-Obiols*, Barcelona: Quaderns Crema, 1994.
- FOIX, J.V., "Joaquim Folguera", dins *Catalans de 1918*, Barcelona: Edicions 62, 1965, p.59-70.
- FOLGUERA, Joaquim, *Les noves valors de la poesia catalana*, Barcelona: Edicions 62, 1976.
- FOUCAULT, Michel, "El caligrama deshecho", dins *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*, Barcelona: Anagrama, 1981.
- FRANCISCO GUINEA, Chema de, "De la poesía visual al arte intermedia: figuras incontestables de la experimentación poética en España", dins CARPIO, FRANCISCO, FRANCISCO GUINEA, Chema de, (coord.), *La palabra imaginada*, Segovia: Museo de Arte Contemporáneo Estéban Vicente, 2007.
- FRANCISCO GUINEA, Chema de, "La poesía experimental en España en una conversación con Fernando Millán", dins *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, núm. 6, Madrid, 23-5-97. URL (3-3-2011): www.ucm.es/info/especulo/numero6/millan.htm.
- FREINET, Célestin, *Los métodos naturales. 1. El aprendizaje de la lengua*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1984.
- FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo, *Literacy. Reading the Word and the World*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1987.

- FREIRE, Paulo, *L'educació com a pràctica de la llibertat*, Vic: Eumo Editorial- Diputació de Barcelona, 1987.
- GACHE, Belén, *Escrituras nómades*, Gijón: Ediciones Trea, 2006.
- GARCÍA MONTERO, Luis, *Lliçons de poesia per a nens i nenes inquiets*, Granada: Comares, 2000.
- GIMFERRER, Pere, *La poesia de J.V. Foix*, Barcelona: Edicions 62, 1974.
- GIRALT-MIRACLE, Daniel, "Entre la imatge i el text", dins *Poemografies*, Barcelona: Acca-La Caixa, 1989.
- GIRALT-MIRACLE, Daniel, "Exposición de poesía concreta", dins *Destino*, Barcelona, 27 de febrer de 1971.
- GIROUX, Henry A., "Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment", dins FREIRE, P., GOMBRICH, E. H., *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación social*, Barcelona: Debate, 2003.
- GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel, "La transposición didáctica: historia de un concepto", dins *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 1, Mèxic DF, juliol-desembre 2005, p.83-115.
- GOMRINGER, *theorie der konkreten poesie: texte und manifeste 1954-1995*, Viena: Edition Splitter, 1995.
- GREENE, Maxine, *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*, Barcelona: Graó, 2005.
- GREGORI, Carme, "La discussió avantguardista valenciana", dins *Estudis de llengua i literatura catalanes*, núm. XIV, Barcelona, 1987, p. 343-366.
- GUERRERO RUIZ, Pedro, *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)*, Múrcia: Diego Marín Libreror Editor, 2008.
- GUERRERO, Manuel (ed.), *Joan Brossa o la revolta poética*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Fundació Joan Brossa, Fundació Joan Miró, 2001.
- GUTIÉRREZ-GILI, ""Fluid" Sebastià Sánchez-Juan", dins *Revista de Poesia*, I, núm. 2, Barcelona, març 1925, ps.110-111.
- HAC MOR, Carles (dir.), *L'avioneta*, Barcelona, 2000.
- HAMBURGER, Michael, *Die Dialektik der modernen Lyrik. Von Baudelaire bis zur Konkreten Poesie*, Munic: List Verlag, 1972.
- HARTUNG, Harald, *Experimentelle Literatur und Konkrete Poesie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1975.
- HELLER, Ben, RAYBOULD, Robin, "The symbolic literature of the Renaissance". URL (3-3-2011): <http://www.camrax.com/>.
- HENAO, B.L., STIPCICH, M.S., MOREIRA, M.A., "Una perspectiva epistemológica moderada como nicho y condición de posibilidad para propiciar la enseñanza como argumentación", dins *Actes del II Congrés Internacional de Didàctiques*, Girona: Universitat de Girona, 2010 [en premsa].
- HIGGINS, Dick, *Pattern Poetry: Guide To An Unknown Literature*, Nova York: Suny, 1987.
- HUERTA, Ricard, *Art i educació*, València: Universitat de València, 1995.

- HUERTA, Ricard, "La ciudad escrita, museo cotidiano", dins *Aula de Innovación Educativa*, núm. 151, Barcelona, maig de 2006.
- HUERTA, Ricard, *Museo tipográfico urbano*, València: Publicacions de la Universitat de València, 2008.
- IGLÉSIAS DEL MARQUET, Josep, "Acento de la poesía visual catalana", dins *Diario de Barcelona*, 5-8-1978.
- IGLÉSIAS DEL MARQUET, Josep, "Autocrítica del llibre titulat «Tonada de la vista, de la dita, de la busca i de la troba», que avui dissabte es presenta a la Sala Joan Miró del Col·legi de Arquitectes", dins *Diario de Lérida*, 12-6-1971.
- IGLÉSIAS DEL MARQUET, Josep, "Concretismo y visualismo", dins *Diario de Barcelona*, 25-11-1972.
- IGLÉSIAS DEL MARQUET, Josep, "El collage procediment bàsic del vigent lèxic artístic", dins *Diario de Barcelona*, 23-1-1982.
- IGLÉSIAS DEL MARQUET, Josep, "La poesia concreta", dins *Qüestions d'Art*, any V, núm. 18, Barcelona, 1968.
- IGLÉSIAS DEL MARQUET, Josep, "Poeigrafies", dins *Diario de Barcelona*, 25 -8-1972.
- IGLÉSIAS DEL MARQUET, Josep, "Imatge enllà", 21-3-1974 [autor i font desconeguts].
- HABERMAS, J., *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus, 1987.
- JACKSON, David, VOS, Eric, DRUCKER, Johanna (eds.), *Experimental Visual Concrete Avant-Garde. Poetry Since the 1960s*, Amsterdam: Atlanta, 1996.
- JANDL, Ernst, *Für Ernst Jandl. Texte zum 60.Geburtstag.Werkgeschichte*, Viena: Zirkular, 1985.
- JANNINI, P.A., *Le avanguardie letterarie nelli idea critica di Apollinaire*, Roma: Bulzoni, 1979.
- JAUSS, Hans Robert, *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona: Paidós, 2002 [1a ed. alemanya de 1972].
- JAUSS, Hans Robert, *Teoria de la recepció literària*, Barcelona: Barcanova, 1992.
- JAUSS, Hans Robert, *Towards an aesthetic of reception*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.
- JEAN, Georges, *Langage de signes. L'écriture et son double*, París: Gallimard, 2002.
- JORBA, Jaume, CASELLAS, Ester, *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*, Barcelona: ICE-UAB, 1996.
- JUANOLA, Roser, "Hacia una definición de las didácticas comparadas en un panorama sin fronteras", Girona: Universitat de Girona, 2010 [en premsa].
- KAPROW, *la educación del des-artista*, Madrid: Árdora Ediciones, 2007.
- KELLOGG, Rhoda, *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, Madrid: Cincel, 1979.
- KESSLER, Dieter, *Untersuchungen zur Konkreten Dichtung. Vorformen-Theorien-Texte*, Meisenheim am Glan: Verlag Anton Han, [sense datar].
- KOZAK, Claudia, et al., "Poética/política tecnológica", dins COL·LECTIU LUDION, URL (3-3-2011): www.ludion.com.ar.
- KVĚTA Pakovská, *Hasta el infinito*, Almeida de Ocampo: Faktoría k de Libros, 2008.
- LACAU, María Hortensia, *Didáctica de la lectura creadora*, Buenos Aires: Kapelusz, 1966.

- LENZ, Susanne, *Literatur im Widerspruch: Zum Theorie-Praxis-Problem der Konkreten Poesie*, Berlín: edició de l'autora, 1976.
- LEUTENEGGER, Francia, *Didactique comparée et difficultés scolaires*, Ginebra: Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2008.
- LEUTENEGGER, Francia, "Les questions de transposition au coeur du champ de recherche de la didactique comparée", Girona: Universitat de Girona, 2010 [en premsa].
- LLADÓ, Josep M., "Jaume Miravittles, un lluitador exemplar", dins *Serra d'Or* núm.351, febrer 1989, p.15-17.
- LÓPEZ, Laura, "Un acercamiento a la poesía visual en España", dins *Especulo. Revista de Estudios Literarios*, núm. 18, Madrid, juliol-octubre 2002. URL (3-3-2011): www.ucm.es/info/especulo/numero18/campal_m.html.
- LÓPEZ, Laura, "J.M. Calleja y la poesía experimental", dins *Escáner cultural. Revista Virtual*, núm. 62, Santiago de Xile, juny de 2004. URL (3-3-2011): <http://www.escaner.cl/escaner62/articulo.html>.
- LOWENFELD, V., LAMBERT BRITAIN, W., *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapelusz, 1975.
- LUBAR, Robert, "El nominalisme de l'objecte", dins AUTORS DIVERSOS, *La revolta poètica de Joan Brossa*, 2003.
- LUKE, Allan, FREEBODY, Peter, et al., *Literate Futures. Report of the Literacy Review for Queensland State School*, Brisbane: Queensland Government, 2000.
- M. M. P., "Manuel Sacristán. Entrevista", dins *Oriflama*, Barcelona, juliol de 1970.
- MALLARMÉ, Stéphane, *Fragmentos sobre el libro*, Múrcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la Región de Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, "La Caixa", 2002.
- MANENT, Albert, "Notes sobre l'obra poètica de Sebastià Sànchez-Juan", dins *Els Marges*, núm.11, Barcelona, 1977.
- MANENT, Albert, *Semblances contra l'oblit. Retrats d'escriptors i de polítics*, Barcelona: Edicions Destino, 1990.
- MARÇAL, Maria Mercè, "A l'arrel del llindar. La poesia de Guillem Viladot", dins *Serra d'Or*, núm. 396, Barcelona, 1992, p. 69-70.
- MARÍN IBAÑEZ, R., *La creatividad*, Barcelona: CEAC, 1984.
- MARÍN, Ricardo, TORRE, Saturnino de la, *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*, Barcelona: Vicens Vives, 1991.
- MASDEVALL, S., MASGRAU, M., "Poesia visual per la lectura i l'escriptura d'avui" dins *I Simposi d'Innovació Educativa*, Barcelona: Cosmocaixa, 23 i 24 de gener de 2009.
- MASGRAU, Mariona, *La poesia concreta a Catalunya: Joan Brossa, Guillem Viladot, Josep Iglésias del Marquet*, treball de recerca, Barcelona i Colònia: UAB, Universität zu Köln, 2002.
- MASGRAU, Mariona, "Joan Brossa i el malentès de la poesia visual", dins *La projecció social de l'escriptor en la literatura catalana contemporània*, Barcelona: Punctum i Gelcc, 2007 [Actes del

- congrés La projecció social de l'escriptor en la literatura catalana contemporània, 26, 27 i 28 d'octubre de 2005 del GELCC Grup d'Estudis de Literatura Catalana Contemporània].
- MASGRAU, Mariona, "La revolta de la poesia visual catalana als anys seixanta i setanta", dins *Identitat, literatura i llengua* (Actes del XV Col·loqui Germanocatalà, Universit t zu K ln, Alemanya, 6-9 de juny de 2003), Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2003.
- MASGRAU, Mariona, CROS, Susanna, FORAST ,  lex, * Buena idea! Recursos para estimular la creatividad*, Barcelona: RBA, 2009.
- MCLUHAN, Marshall, *Contraexplosi n*, Buenos Aires: Paidós, 1969.
- MILI, I., RICKENMANN, R. "La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique et musical", dins MORO, C., RICKENMANN, R., *Situation Educative et Significations*, Brussel·les: De Boeck Université, 2004.
- MILLÁN, Blanca, *Poesía visual en España. Introducción a su historia, teoría y pr ctica*, Madrid: Información y Producciones, 1999.
- MILLÁN, Fernando (ed.), *Escrito est : poesía experimental en España*, Vitoria-Gasteiz: Artium, 2009.
- MILLÁN, Fernando, "Felipe Boso y el espíritu de la letra", dins BOSO, Felipe, *Los poemas concretos*, Palencia: La Fábrica, 1994.
- MILLÁN, Fernando, GARCÍA-S NCHEZ, Jesús (eds.), *La escritura en libertad*, Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- MILLÁN, Fernando, "Pensamiento visual, comunicación de masas y experimentación. Una poesía global". URL (3-3-2011): www.merzmail.net/poesiaglobal.htm.
- MIRALLES, Carles, *Sobre Foix*, Barcelona: Quaderns Crema, 1993.
- MOLAS, Joaquim (ed.), *Manifestos d'avantguarda. Antologia*, Barcelona: Edicions 62, 1995.
- MOLAS, Joaquim, BOU, Enric, *La crisi de la paraula*, Barcelona: Edicions 62, 2003.
- MOLAS, Joaquim, "Carles Sindreu, *Obra po tica-I*", dins *Els Marges*, núm. 9, Barcelona, 1977, p.119.
- MOLAS, Joaquim, "Els moviments d'avantguarda: Joan Salvat-Papasseit", dins R QUER, Martí de, COMAS, Antoni, MOLAS, Joaquim, *Història de la literatura catalana*, vol. 9, Barcelona: Ariel, 1987.
- MOLAS, Joaquim, "Ret rics i terroristes en la poesia catalana de postguerra", dins *Els Marges*, núm. 9, Barcelona, 1977.
- MOLAS, Joaquim, "Viladot o la rebel·li  contra el llenguatge", dins VILADOT, *Poesía completa*, 1991.
- MOLAS, Joaquim, *La literatura catalana d'avantguarda, 1916-1938*, Barcelona: Antoni Bosch, 1983.
- MOLAS, Joaquim, "Recepció del Surrealisme", dins *Actes del tercer col·loqui internacional de la llengua i la literatura catalanes*, 1973.
- MOLAS, Joaquim, "Pròleg", dins SALVAT-PAPASSEIT, *Poesies completes*, 1981.
- MOLINA, A. F., "Dos libros de poesía experimental de Josep Iglésias del Marquet (1)", 14-9-1973, [font desconeguda].

- MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona: Paidós, 2001.
- MORIN, Nicole, *Artémot écrit, poéture, peintresie et peinturlue, écrivore, écrivures et lectimages, Interaccions arts plastiques et apprentissage de la langue de la maternelle au lycée...*, Poitiers: CRDP Poitou-Charentes, 1996.
- MORLEY, Simon, *Writing on the wall, word and image in modern art*, Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2003.
- MUNNÉ-JORDÀ, Antoni, "El plat", dins *El Pont*, núm. 68, Barcelona, 1975.
- MURIEL, Felipe, *La poesía visual en España*, Salamanca: Ediciones Almar, 2000.
- MURIEL, Felipe, *Poesía gráfica de Eduardo Scala*, Còrdova: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba, 2003. URL (3-3-2011): <http://hdl.handle.net/10396/419>.
- O CAMPO, Estela, PERAN, Martí, *Teorías del arte*, Barcelona: Icaria, 1991.
- ORI, Luciano, "La poesia visiva", dins *Visuelle Poesie*, Saarbrücken: Galeria, Saarland-Museum, Universitätsbibliothek-Universität des Saarlandes, 1984.
- ORS, Miguel d', *El Caligrama, de Simmias a Apollinaire: historia y antología de una tradición clásica*, Pamplona: Universidad de Navarra, 1977.
- PADIN, Clemente, "A 50 años del Nacimiento de la Poesía Concreta", dins *Proyecto Cruz del Sur*, 17 de maig de 2010. URL (3-2-2010): <http://www.proyectocruzdelsur.com.ar/index.php/categoryblog/221-a-50-anos-nacimiento-poesia-concreta>.
- PAGÈS, Vicenç, *Un Tramvia anomenat text: el plaer en l'aprenentatge de l'escriptura*, Barcelona: Empúries, 1998.
- PANOFKY, Erwin, *El significado de las artes visuales*, Madrid: Alianza Editorial, 1979.
- PANOFKY, Erwin, *Estudios sobre iconología*, Madrid: Alianza Editorial, 1971.
- PANYELLA, Vinyet, "Introducció", dins FOLGUERA, Joaquim, *Poesia*, 1993.
- PARCERISAS, Pilar, *Conceptualismo(s) poéticos, políticos y periféricos. En torno al arte conceptual en España 1964-1980*, Madrid: Akal, 2007.
- PARINI, Pino, et al., *Dal reale all'immaginario, dall'immaginario al reale*, Fano: Scuola Elementare "Poderino" Fano, 2000.
- PARINI, Pino, *Los recorridos de la mirada*, Barcelona: Paidós, 2002.
- PARMIGIANI, Claudio (ed.), *Alfabeto in sogno. Dal carne figurato alla poesia concreta*, Milà: Mazzotta, 2002.
- PECHARROMÁN, Ana M., PUY PÉREZ, M.; POSTIGO, Yolanda, "Aprender a partir de la información gráfica", dins *Aula de Innovación Educativa*, núm. 138, Barcelona, 2005.
- PEDROLO, Manuel de, "Principi de les cruïlles del món", dins VILADOT, *Poesia T/47*, 1971.
- PÉREZ, Tizou, THOMAS, Annie, *Danser les arts*, Nantes: Centre Régional de Documentation Pédagogique des Pays de la Loire, 2000.
- PIGNATARI, Décio, "Vanguardia como antiliteratura", dins *Revista de cultura brasileira*, núm. 11, Madrid, 1962.

- PIGNATARI, Décio, PINTO, Luiz Ângelo, "Nuevo lenguaje, nueva poesía", dins *Revista de cultura brasileña*, núm. 10, Madrid, 1964.
- PINEDA, Victoria (coord.), *Quimera*, núm. 220, Barcelona: setembre de 2002 [monogràfic sobre poesia visual].
- PINEDA, Victoria, "Figuras y formas de la poesía visual", dins *Saltana. Revista de literatura y traducción*, núm. 1, 2002. URL (3-3-2011): <http://www.saltana.com.ar/1/docar/0436.html>.
- PINTÓ, Juan, *La poesía experimental*, Mérida, Veneçuela: Universidad de los Andes, Consejo de publicaciones, 1983.
- PINTO, Luiz Ângelo, PIGNATARI, Décio, "Nuevo lenguaje, nueva poesía", dins *Revista de cultura brasileña*, núm. 10, Madrid, 1964.
- PLANA, A., *Antologia de poetes catalans moderns*, Barcelona: Societat Catalana d'Edicions, 1914.
- PONS, Agustí, *Deu daus*, València: Tres i Quatre, 1991, p.55-70.
- PONS, Manel, *Canvi i continuïtat. Conceptes clau en l'ensenyament de les ciències socials en l'educació secundària obligatòria*, Tesi doctoral del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, març de 2007.
- PONS, Margalida (ed.), *Textualisme i subversió: formes i condicions de la narrativa experimental catalana (1970-1985)*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2007.
- PONT, Jaume, *Corrent G.V.*, Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1986.
- POSTIGO, Y., POZO, J. L., "Hacia una nueva alfabetización: el aprendizaje de la información gráfica", dins POZO, J. L.; MONEREO, C. (coords.), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Aula XXI, Santillana, 2003, p. 254.
- PRENSKY, Marc, *Teaching digital natives*, Bournemouth: Bournemouth University, 2009
- PUIG, Emili, "Poetas catalanes en la Alemania Federal" [article de premsa sense font i sense datar 1972-73].
- PUIG ESPINOSA, José Sergio, SALABARRÍA ROIG, Maura de la Caridad, "La metadidáctica como epistemología compleja", dins *Intersecciones Educativas*, any I, núm. 1, Universidad de Los Lagos, Osorno (Xile), desembre de 2009. URL (3-3-2011): <http://educacion.ulagos.cl/revista/>.
- PUJADAS, Anna, "Llegir críticament la imatge en l'era de les tecnologies de la informació i la comunicació", dins *DDAA, Temps d'educació*, núm. 34, Barcelona: UB, 2008, pp. 111-124.
- PUJALS, Esteban, "¿Poesía visual en traducción? El otro «estilo internacional» de 1965", dins AUTORS DIVERSOS, *Ética y política de la traducción literaria*, Màlaga: Miguel Gómez Ediciones, 2004, p. 265-291.
- RADFORD, L., "La evolución de paradigmas y perspectivas en la investigación: el caso de la didáctica de las matemáticas", dins II Congrés Internacional de Didàctiques, Universitat de Girona: Universitat de Girona, 2010 [en premsa].
- Radford, L., "Theories in Mathematics Education: A Brief Inquiry into their Conceptual Differences", Ontario: Université Laurentienne, 2008. URL (3-3-2011): http://www.laurentian.ca/Laurentian/Home/Departments/School+of+Education+French/Faculty+and+Staff/Luis+Radford/Publications/publications.htm?Laurentian_Lang=en-CA

- REGLERO, César, "Poesía visual o la dificultad de las definiciones", dins *El fantasma de la glorieta*, Número de Poesía Visual. URL (sense datar):
http://www.elfantasmadelaglorieta.com/fantasmaglorieta/pagina_nueva_95.htm.
- REGLERO, César, "Sobre poéticas visuales o la dificultad de las definiciones". URL (2-2-2010):
<http://boek861.com/>.
- REUTER, Yves (ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Brussel·les: De Boeck Université, 2007.
- Reuter, Yves (2003), "La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire", dins *La Lettre de la DFLM*, núm. 32, p. 18-22.
- RIBA, Carles, "Ni del tot una elegia, ni del tot una crítica", dins *Obres completes II. Assaigs crítics*, Barcelona, Edicions 62, 1967, p.160-61.
- RIBERA, Paulina, *El Repte d'ensenyar a escriure: l'inici de la producció de textos en educació infantil*, pròleg de Joaquim Dolz, Catarroja (València): Perifèric, 2008.
- RICA, Carlos de la, "Notas a una encuesta sobre vanguardia brasileña", dins *Revista de cultura brasileña*, núm. 13, Madrid, 1965.
- RICKENMANN, René, "Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia", dins Actes del Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente, Universidad de Antioquia, Medellín, Colòmbia, 30 de agost al 2 de setembre 2006.
- RICKENMANN, René, "Propuesta para un seminario de formación: perspectivas antropológicas de la didáctica y de metodología clínica para el estudio de las prácticas docentes", dins el Màster Art i Educació. Un enfocament construccionista, Universitat de Girona, 26 novembre-2 desembre de 2008.
- RICKENMANN, René, MILI, Isabelle, "La escucha-descubrimiento y el aprendizaje de la postura de espectador. Contribuciones a una didáctica de la recepción cultural en el medio escolar", dins *Pensamiento, palabra... Y obra*, núm. 00, 2008, p.12-21.
- RIESTRA, Dora, *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*, Tesi doctoral dirigida per Jean Paul Bronckart; Ginebra: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, juny de 2004.
- RIVERO, Ángel, "Poesía concreta: una introducción". URL (3-3-2011):
<http://escholarship.bc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=xul>.
- ROCA, Genís, "Comunicació i empresa en temps de xarxa", dins Dia de l'Emprenedor, Barcelona, 16-17 de juny de 2009.
- ROCHA FERNÁNDEZ, M. A. "Crear, crecer, aprender: el proceso creativo como modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje", dins *Kikirikí*, núm. 66, Morón de la Frontera, 2002, p. 48-58.
- RODARI, Gianni, *Grammatica della fantasia*, Trieste: Einaudi, 1997 [1a edició de 1973].
- RUBERT DE VENTÓS, Xavier, "A propòsit de Brossa: reflexions copernicanes entorn de la llengua", dins BROSSA, *Els entra-surts del poeta*, 1983-89, p. 5-12.

- RUIZ, Uri, CAMPS, Anna, "Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo", dins *Revista de Psicodidáctica*, vol. 14, núm. 2, Vitoria: Universidad del País Vasco, 2009, p. 211-228.
- RUIZ FLORES, Maite, *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona: Graó, 2009.
- SALVAT-PAPASSEIT, Joan, *Epistolari de Joan Salvat-Papasseit*, Barcelona: Edicions 62, 1984.
- SALVO, Ramon, "L'experimentació poètica en Manuel de Pedrolo", dins PEDROLO, Tàctil, 1994.
- SALVO, Ramon, "Poesia experimental catalana. L'obra de Gabriel Guasch", dins GUASCH, *Poemes Gabriel Guasch 1973-1991*, 1991.
- SALVO, Ramon, "Una aproximació a l'especialisme de Pierre Garnier", dins GARNIER, Pierre, *Poemes rectangles*, Barcelona, 1995. URL (3-3-2011): www.xtec.es/~rsalvo.
- SALVO, Ramon, *Poesia experimental catalana*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, 1993.
- SANS, Soledat, BALADA, Marta, *Letras*, Barcelona: Carrau Blau, Rosa Sensat, Octaedro, 2006.
- SARMIENTO, José Antonio (comissari), *Escrituras en libertad. Poesía experimental española e hispanoamericana del siglo XX*, Madrid: Instituto Cervantes, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2009. Catàleg de l'exposició homònima.
- SARMIENTO, José Antonio, Entrevista. URL (3-3-2011): http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2009/noticias/entrevista_sarmiento.htm.
- SARMIENTO, José Antonio, *La otra escritura. La poesía experimental española*, Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1990.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J., RONVEAUX, C., "Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés", Séminaire Méthodes de recherche en didactiques, Villeneuve d'Ascq: 10 de juny de 2005.
- SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim, *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- SENSEVY, Gérard, "Categorías para describir y comprender la acción didáctica", dins SENSEVY, G., MERCIER, A., *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2007.
- SIMBOR, Vicent, "Un avantguardisme poètic valencià?", dins *Miscel·lània Sanchis Guarnier*, vol.III, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1992, p. 275-299.
- SIRERA, Josep Lluís, *Història de la literatura valenciana*, València: Edicions Alfons el Magnànim, Generalitat de València, 1995.
- SPATOLA, Adriano, *Verso la poesia totale*, Torí: Paravia, 1978.
- STREITBERGER, Alexander, "Viva Verbovoco-visuell! Brasilianisch-deutsche Wechselbeziehungen in del Konkreten Poesie!", dins *Matices. Zeitschrift zu Lateinamerika, Spanien und Portugal*, núm. 24, Colònia, hivern 1999-2000.

- SUBIRATS, E., *La crisis de las vanguardias y la cultura moderna*, Madrid: Ediciones Libertarias, 1985.
- SULLÀ, Enric, "La poesia catalana jove: una alternativa al realisme", dins *Els Marges*, núm. 1, Barcelona, maig de 1979.
- TALENS, J., COMPANY, J. M., "The Textual Space: On the Notion of Text", dins *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, vol. 17, Chicago, 1984, p. 24-27.
- SULLÀ, Enric, "Pròleg", dins FOLGUERA, *Les noves valors de la poesia catalana*, 1976.
- TEBEROSKY, Ana, *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*, Barcelona: Vicens-Vives, 2001.
- TEBEROSKY, Ana (coord.), SOLÉ, Isabel, *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura*, Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1999.
- TOLCHINSKY, Liliana, "Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de «alfabetismo»", dins *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Madrid, 1990, p. 53-62.
- TORRE, Guillermo de, *Historia de las literaturas de vanguardia III*, Madrid: Ediciones Guadarrama, 1971.
- TORRES, Estanislau, *Els escriptors catalans parlen*, Barcelona: Nova Terra, 1973.
- TRICÀS I PRECKLER, Mercè, *J.V. Foix i el Surrealisme*, Barcelona: Edicions Anglo-catalanes, 1986.
- VALLCORBA, Jaume, "Estudi introductori", dins JUNOY, J.M., *Obra poètica*, Barcelona: Quaderns Crema, 1984.
- VALLCORBA, Jaume, "Junoy i el cubisme", dins *Nexus*, núm. 9, Barcelona: Fundació Caixa de Catalunya, 1992.
- VALLCORBA, Jaume, "Sobre l'evolució ideològica de Josep Maria Junoy (1906-1939)", dins *Els Marges*, núm.13, Barcelona, 1978.
- VALLÈS, Isidre, *Joan Brossa: les sabates són més que un pedestal*, Barcelona: Alta Fulla, 1996.
- VELÁZQUEZ, J. Ignacio, "Apuntes para una lectura apolinariana", dins APOLLINAIRE, Guillaume, *Caligramas*, Madrid: Cátedra, 2007.
- VIDAL ALCOVER, J., "Vanguardismo y epigonismo", dins *Brusi*, 23-2-1972.
- VIGOTSKI, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 1996.
- VIGOTSKI, L.S., *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid: Akal, 2006.
- VIGOTSKI, L.S., *Pensament i llenguatge*, Vic: Eumo, 1988.
- VILADOT, Guillem, "Josep Iglésias, un retrat", dins *Avui*, 03-09-1989.
- VILADOT, Guillem, "La poesia concreta i visual", dins *Cavall fort*, juliol de 1973.
- VILADOT, Guillem, "La poesía concreta y visual como elementos de estudio científico", dins *Diario de Lérida*, 08-12-1972.
- VILADOT, Guillem, "La poesia concreta", dins *El Pont*, núm. 36, Barcelona, octubre de 1969, p. 26.
- VILADOT, Guillem, PONS, Lluís, "Lo pardal. Casa de la poesia visual. Una conversa entre Lluís Pons i Guillem Viladot", fulletó de mà de la Casa de la poesia visual de Guillem Viladot, Agramunt [sense datar].

WAGENSBERG, Jorge, “Emoción y conocimiento”, dins *Aula de Innovación Educativa*, núm. 109, Barcelona, 2002.

WAGENSBERG, Jorge, “El goig intel·lectual”, dins 1r Simposi d’Innovació Educativa, Barcelona: Cosmocaixa, 23 i 24 de gener de 2009.

WELLS, G., “Aprendices en el dominio de la lengua escrita”, dins *Psicología y Educación*.

Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. Actes de les II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación, Madrid: Visor-Aprendizaje/MEC, 1987, p. 57-72.

WENTZLAFF-EGGEBERT, Christian, “La evolución de la historiografía literaria en los siglos XIX y XX y algunos planteamientos recientes para la sistematización de la historia de la cultura en Alemania”, dins *Orbis Tertius. Revista de Teoría y Crítica Literaria*, núm. 11, 2006. URL (3-3-2011): http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.225/pr.225.pdf.

WUNBERG, Gotthart (ed.), *Theoretische Positionen zur Konkreten Poesie*, Tübingen: dtv Wissenschaftliche Reihe, 1974.

WEBGRAFIA

SOBRE POESIA VISUAL, EXPERIMENTAL I ARTS INTERMEDIALS

PO.EX'70-80 - Arquivo Digital da Literatura Experimental Portuguesa (dirigit per Rui Torres): www.po-ex.net

Archivio Maurizio Spatola: <http://www.gianpaologuerini.it/mauriziospatola/>

The Sackner Archive of Concrete and Visual Poetry:
<http://www2.rediscov.com/sacknerarchives/Welcome.aspx>

Centre d'Étude de l'Écriture et de l'Image de l'Université Paris Diderot – Paris7:
http://www.ceei.univ-paris7.fr/00_presentation/index.html

ULU LATE Poesia Contemporanea: <http://www.ul-late.com>

Boek 861: <http://boek861.com>

Sandro Ricaldone. studies & archive on the avant-gardes of the second half of the twentieth century: <http://www.quatorze.org/poevis.html>

Ubu (arxiu de documents culturals escrits i sonors): <http://www.ubu.com/historical/>

Concretismo! Blog de Poesia Visual + Poema/Processo + Poesia Semiótica + Poema-Embalagem + Caligrama + Poema-Montagem + Logograma + Poema-Colagem:
<http://concretismo.zip.net/>

Pont de Petroli. Poesia: <http://www.pontdelpetroli.com>

Merz Mail: <http://www.merzmail.net/>

POESÍARTE / poéticas experimentales - Blog de César Horacio Espinosa V.:
<http://postart1.blogspot.com/2007/07/1-poesia-postextual-prinera-parte.html>

Light & Dust Anthology of Poetry. Karl Young (curador):
<http://www.thing.net/~grist/l&d/lighthom.htm>

POPact [Eventi ad Arte]: <http://popact.wordpress.com/2009/04/22/poesia-visiva-come-forma-di-semiosi-logico-iconica/>

Revistes sobre poesia visual:

Saltana. Revista de literatura i traducció. Monogràfic sobre literatura i arts visuals, número 4: <http://www.saltana.org/>

R. P. V. Revista electrónica sobre poesía visual. Ayuntamiento de Peñarroya-Pueblonuevo: <http://centrodepoesiavisual.blogspot.com/>

Pàgines web i blogs de poetes visuals:

Vicenzo Accame: <http://www.vincenzoaccame.com/>

Fundació Joan Brossa: www.fundacio-joan-brossa.org

J. M. Calleja: www.jmcalleja.com

Manuel Calvarro: <http://www.manuelcalvarro.com/>
Cuca Canals: <http://www.cucacanal.com/>
Reinhard Döhl: <http://www.reinhard-doehl.de/>
Eduard Escoffet: <http://www.propost.org/escoffet/>
Ferran Fernández: <http://www.ferranfernandez.com/>
Bartolomé Ferrando: <http://www.bferrando.net/>
Pierre Garnier i Ilse Garnier: <http://crdp.ac-amiens.fr/garnier/>
Gabriel Guasch: <http://lletres.tarragona.cat/expoguasch/entrada.html>
Joël Guenoun: <http://www.joelguenoun.com/>
Fernando Millán: [http:// losorganosdefernandomillan.blogspot.com](http://losorganosdefernandomillan.blogspot.com)
José Antonio Millán: <http://jamillan.com>
Antonio Miranda: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/poesia_visual.html
Jérôme Peignot. Typoète & écrivain: <http://jeromepeignot.free.fr/index.html>
Lamberto Pignotti: www.lambertopignotti.it
Fundació Privada Guillem Viladot Lo Pardal: <http://www.lopardal.com/>

DIDÀCTICA DE LA POESIA VISUAL

Magpoesia. Universitat de les Illes Balears: <http://www.mallorcaweb.com/magteatre/>
Viu la poesia. Universitat de Barcelona: www.viulapoesia.com
Poció. Grup de Recerca de Poesia i Educació. Universitat de Barcelona: www.pocio.cat
Els entra-i-surts de Brossa: <http://www.uoc.edu/lletra/especial/brossa/>
Propostes didàctiques sobre la poesia de Guillem Viladot:
<http://www.xtec.es/centres/c5005260/viladot/>
Propostes didàctiques sobre la poesia de Manuel de Pedrolo:
http://www.xtec.cat/recursos/curricul/llengua/ped_tre/experim.htm
Absents: <http://blocs.xtec.cat/absents/2008/03/18/joan-brossa-la-poesia-visual/>

SOBRE CREATIVITAT, LITERACITATS I EDUCACIÓ EN MITJANS

Instituto Avanzado de la Creatividad: www.iacat.com
Ar/tography. Noemí Duran: <http://www.artografia.net/> i <http://m1.cust.educ.ubc.ca:16080/Artography/>
Literacitat Crítica: Llegir i Escriure la Ideologia. Universitat Pompeu Fabra:
<http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/>
The New London Group: <http://www.newliteracies.com.au/about-our-project/>
The Multiliteracy Project: <http://www.multiliteracies.ca/>
Transliteracy Research Group: <http://www.transliteracy.com>
Ramon Correa. Universidad de Huelva:
http://www.uhu.es/ramon.correa/medios_com_social/enlaces.htm

MARIONA MASGRAU JUANOLA

Sobre poesia visual: aprenent a llegir davant les línies

7

APÈNDIXS

APÈNDIX 1

DUES ENTREVISTES AL POETA VISUAL J. M. CALLEJA. 2003 I 2009

J.M. Calleja ha estat un dels poetes visuals més actius i fèrtils des que va entrar en escena a principi dels anys vuitanta del segle xx, tant pel que fa a la creació com pel que fa a l'activisme poètic. A la difusió de la pròpia obra, cal sumar-hi la realització de moltes antologies, exposicions i accions conjuntes, fet que el converteix en un bon coneixedor del panorama poeticovisual actual i precedent, un pont entre diferents generacions poètiques i entre diferents corrents estètics. Al llarg d'aquesta recerca, J.M. Calleja ha estat un referent i un actiu molt valuós. Aquestes dues entrevistes, fetes amb sis anys de diferència, en són testimoni.

1A ENTREVISTA A J. M. CALLEJA

per Mariona Masgrau i Judit Mulet

Mataró, 26 d'abril de 2003

Comencem comentant la seva bibliografia, els llibres que hem llegit, que hem pogut trobar, perquè tots sabem que ser lector de poesia visual sovint demana hores de recerca, de caça i captura de les obres per llibreries de vell, especialitzades i biblioteques.

HISTÒRIA

Com arribes a la poesia visual?

Bé, sempre m'han interessat molt els gravats antics i els emblemes, aquesta unió entre el text i la imatge; recordo molt també les impressions que em va fer la primera vegada que vaig veure treballs de Max Ernst, Hannah Hoch, John Heartfield, i d'altres autors surrealistes i dadaistes, imatges suggerents i d'una forta provocació visual. Crec que és per aquí per on arribo a la poesia visual.

Tu comences a fer poesia visual els setanta?

Sí, jo tinc coses dels setanta però el primer llibre és de l'any 1981. Al principi tinc relació amb gent de Madrid, el País Basc, Galícia i París. Els setanta sóc per París, hi vaig molt sovint i connecto amb José Antonio Sarmiento. El conec a la galeria Lara Vincy, en una exposició col·lectiva en què participem tots dos, i ens continuem veient. Sarmiento, nascut a Canàries, després d'estar uns anys a París, s'estableix definitivament a Madrid. Jo hi vaig sovint, a París, durant cinc anys, i a través seu em relaciono amb diferents personatges. Entre ells, Julien Blaine, que és un personatge

molt especial, que dirigia la revista *Doc(k)s*, i que fa accions i performances. Vaig anar a Madrid i hi vaig publicar un parell de coses l'any 1984. A Madrid, conec també en Víctor Infantes, en José María Iglésias, en Montells, en Maderuelo, que és qui em fa el text de presentació d'una exposició a la Galeria Estampa. Tota aquesta gent treballa dins l'experimentació poètica i es van creuant diferents fils de connexió entre nosaltres que alguns arriben fins avui dia.

Quines són les teves referències els anys setanta? Coneixies els concretistes brasilers i alemanys, i a Brossa, Iglésias del Marquet i Viladot?

Jo els coneixia a tots: en Brossa, l'Iglésias del Marquet i en Viladot. Jo, en Brossa, no el volia anar a veure, potser perquè estava massa mitificat. L'Iglésias del Marquet, el vaig trucar al *Diari de Barcelona* i el vaig anar a veure allà. Ell em va passar el telèfon d'en Viladot. Finalment, vaig anar a veure en Brossa, i ell ja coneixia el llibre que jo havia publicat a Madrid. L'anava a veure al pis de Balmes, abans de la inundació i després al pis de sota de casa seva, on va tenir l'accident. Parlàvem de poesia en general i de les últimes coses que s'havien fet. En Brossa era el senyor Brossa. Brossa ha fet ombra a tots els altres poetes visuals. Hi ajuda també el fet de ser de Barcelona... Hi ha molta gent que creu que la poesia visual comença i acaba amb ell, quan en realitat darrere seu hi ha un llarg camí.

En Viladot és el que anava a veure més sovint al carrer Marià Cubí. Amb Viladot tenia un tracte més amical; tot i la diferència d'edat, parlàvem més de tu a tu: de si el que feia li havia agradat, o de *Ricard...* d'altres treballs seus o del darrer llibre publicat. Era un tracte més de tu a tu. L'Iglésias del Marquet em va saber greu que se n'anés tan aviat, perquè era un personatge molt interessant.

I poc reconegut, no?

Sí, i tant. D'Iglésias del Marquet em va agradar molt l'aparador que va fer a Espai d'Art de Ferran & Jordi situat al carrer Balmes de Barcelona, titulat *La llengua és la pàtria*. El text del programa, el va fer Carles Camps-Mundó, molt concís i gran coneixedor de l'obra d'Iglésias del Marquet. També hi van exposar Ràfols-Casamada, Brossa...

I els alemanys i els brasilers? Coneixíeu les seves aportacions teòriques?

Dels Noigandres sí, dels alemanys, no tant. Tinc molt material estranger, intento estar al dia. Amb Haroldo de Campos ens coneixíem de referència, no ens vam arribar a conèixer mai personalment. Amb Ernesto M. de Melo e Castro ens cartejàvem i ens vam conèixer personalment a Milà, l'any 1990, en una trobada de poetes i performers

on també hi havia la Yoko Ono i altres artistes de Fluxus. L'any 2000, a la Universitat de São Paulo, en un acte que es va organitzar amb dues universitats més brasileres, em vaig tornar a trobar a Melo e Castro i vaig conèixer altres autors brasilers com Marcelo Dolabela, Franklin Valverde... Haroldo de Campos, l'any 2000, encara estava produint en la línia del concretisme, i tenia una galeria. Fa poc va publicar un llibre a la galeria Àmbit de Barcelona: *A educação dos cinco sentidos* (1985), traduït per Andrés Sánchez Robayna. Jo coneixia Sánchez Robayna per haver-li publicat uns poemes a *Vèrtex*. Ells, l'any 1976, quan estudiaven a la Universitat de Barcelona van editar, *Literradura*, una publicació de poesia experimental, amb coses de Brossa i altra gent.

Sobre els anys seixanta i setanta.

[J. M. Calleja accepta la importància de l'exposició d'aquests tres autors el 1971, a Lleida, amb el nom de Poesia Concreta però reivindica també la importància de Campal i exposicions anteriors des del 1965 a Bilbao i Saragossa i Sant Sebastià] A partir del 1965, hi va haver moltes manifestacions de poesia visual i després de deu anys, el silenci. Quan arriba Julio Campal sorgeixen dos grups de poesia visual: el grupo N.O. i Problemàtica-63. És important també el poeta José Miguel Ullán, que sempre va anar molt per lliure.

[També remarca que la poesia visual no ha estat patrimoni només de l'esquerra: Hi va haver molts poetes oficialistes.]

Un d'ells, de Madrid, crec que encara està viu, va publicar un parell de llibres i era de la branca dreta militar. En aquest sentit, hi ha alguns tòpics que cal desfer.

També es reben influències de París: es van creant uns cercles aquests anys, i ens anem entrellaçant.

[De les seves paraules, se'n desprèn una visió del moviment internacional, no centra només les seves influències a Catalunya i l'entorn proper. Dels anys seixanta i setanta, té record d'una infinitat d'exposicions.]

Quina relació tenies amb Carles Camps-Mundó, Santi Pau? Sou més d'art?

Sí, anàvem més cap a l'art. Ells, junt amb els pintors Franquesa, Saura i l'escultor Jordi Pablo, van exposar l'any 1972 a Barcelona els seus poemes. El mateix grup va editar una col·lecció de *plaquettes*, on hi trobem Joan Brossa, amb el llibre *Pluja*, Francesc Torres, Josep M. Mestres-Quadreny... Es notava la diferència de la gent que venia de l'art i els que venien de la literatura. Dins els de la literatura, hi havia els qui venien de la Universitat Nova: hi havia en Pezuela, en Jordi Vallès, i en Gustavo Vega, i a vegades m'hi posen pel mig perquè hi havia fet alguna xerrada. Hi ha gent que m'hi situa però jo no en sóc. Aquests provenien del món de la lletra.

Treballeu conjuntament?

No, exposem junts, però cadascú treballa pel seu cantó.

Em sembla també que Brossa, Viladot i Iglésias reivindiquen un mateix terme, *concretisme*, quan comencen. Vosaltres, en canvi, comenceu en un moment de dispersió...

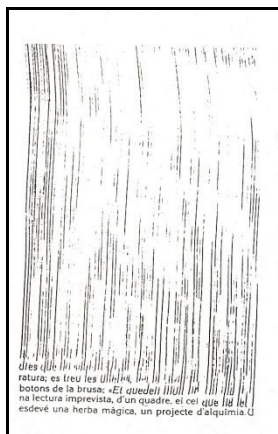
Sí, nosaltres som visuals i anàvem amb la idea de la *poesia visiva*, que en aquell moment tenia molta força, jugàvem més amb imatges que els concretistes.

OBRES

Mixtures (1993) és un llibre concebut en quatre parts molt determinades, amb les quatre inicials dels punts cardinals: Est, Nord, Oest, Sud. Hi ha deus poemes en cada part. En la primera part, “E. Fulls esparsos”, hi ha poemes diversos que tenia per aquí sense publicar. Difícilment publico poemes que ja he publicat un cop. La segona part, “N. Correspondència apòcrifa”, és sobre una *performance* amb cartes que vaig fer a Tarascón, l’any 1992; en vaig agafar algunes cartes i les vaig fer servir aquí; aquí jugava amb la idea del *tatxisme*, tot i que per a mi és més aviat un grafit. Cada carta tenia un dibuix o grafit diferent. Aquesta part està dedicada a Julien Blaine i Bartolomé Ferrando.

Per què grafits amb fons de cartes?

A Tarascón vaig fer tres plafons que tenien dotze cartolines. A dins hi havia quatre fileres de set cartes i cada carta era un dia. La meva acció va ser anar *tatxant* cada dia una carta: matant el dia. Cada dia és diferent perquè el vius diferent. La carta te’l marca: tu pots fer el que fas perquè el dia ja està marcat. Jo vaig fer grafits fins el 2 d’agost -l’acció, la feia el 3 d’agost- i els altres dies van quedar sense marcar. Les cartes, doncs, corresponen al dia que corresponen. Amb “O. El subratllat és meu” dono per finiquitat els guixots. I a l’última part, “S. Valerigrames”, a partir d’un conte de Valerià Pujol, treballo amb les fotocòpies: movent-la ràpid, movent-quiet-movent, movent només una mica al mig, etc. Vaig anar fent proves, hi jugaven l’atzar i la màquina, i només en vaig escollir deu. Hi va haver un moment que tothom treballava amb fotocòpies.



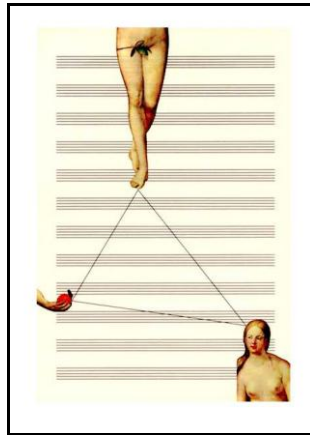
Més que mai pels ulls (1988) té una part irònica, perquè era per a una editorial de Tarragona en l'època del "Barcelona més que mai" i era un moment que jo tenia afectada la visió d'un ull. Per això hi ha un menú, era la cura que m'havia de fer periòdicament.

Música per als ulls és una exposició (1996) i també una *plaquette* (1997), que està pensada exclusivament a partir de partitures. Treballo amb la base del paper pautat, com qui treballa amb el full en blanc: sempre hi havia la partitura que m'incitava o em travava. És una sèrie de cinquanta partitures; finalment, en vaig exposar trenta i en el catàleg en vaig publicar set o vuit. I la sèrie bona és de trenta. Treballava pensant quin objecte hi posaria, quina referència podia fer, quin gargot, quina paraula, tenint en compte que la gent d'entrada veuria una partitura, el pentagrama, però jo no hi posava notes sinó una frase, un retall de diari, el tros d'un mapa, claus. Vaig agafar diferents elements que hi havia per l'estudi.

Hi ha més partitures en d'altres poemes?

Sí, encara que no vull tornar-hi més, sempre hi acabo tornant. Això estava plantejat com un mètode de treball.

A vegades també em plantejo de treballar amb diaris. Tinc una pila de diaris molt antics i de tot arreu on vaig, i en diferents idiomes. Però encara no m'he atrevit a posar-m'hi. Consistiria, però, a treballar amb els diaris: amb una llengua que no entens, unes lletres, amb una determinada estructura, uns dibuixos, d'una època determinada i un any determinat, amb uns esdeveniments molts concrets i alhora llunyans...



TÈCNIQUES

Com treballes?

Això és un poema que vaig fer ahir. El deixo per aquí, i si d'aquí a una setmana m'agrada s'inclourà en algun llibre i si no el llençaré a la brossa.

A nosaltres, ens agrada: si amb això ajudem a la seva supervivència...

Hi ha coses que les fas i al cap d'uns dies dius: Això és boníssim! O bé: Què és això? I llavors ja el treus de l'ordinador, el lences, i fora.

Treballes amb l'ordinador?

De fa uns anys, sí.

Tinc molts fetitxes. A vegades passa que tens per aquí treballs, com aquest que em va regalar un pintor, l'Eduard Comabella: es va suïcidar fa deu anys. Teníem un estudi compartit. I sempre el tinc aquí, però fins fa poc no el vaig aprofitar per a un poema: el vaig escanejar, vaig fer-hi com una taca i vaig posar-hi totes les seves lletres. A vegades tens coses i no en fas cas però en un determinat moment et salta el xip i en surt un poema.

El que faig ho faig per a mi. Jo m'ho vull passar bé. Si som dos que ens ho passem bé, collonut. I si som mil, encara millor.

Cuides molt l'estètica?

Sí, la trobo molt important. Cuido fins al detall més petit: tot és important.

Sobre *mail art*. Amb aquesta obra que estic fent ara, tanco una mica el cicle de *mail art* que vaig començar els setanta i escaig i mor ara. El concepte era molt clar: tot el

que estava fent ho enviava als meus amics. Per tant, es tractava de fer unes edicions que es poguessin enviar per correu. Edicions numerades, cent exemplars a cent amics, poetes, crítics d'Espanya i de l'estranger. Aquest format em permetia jugar amb objectes i altres elements. Amb un tiratge de cent exemplars, em permetia una gran riquesa de materials. I cada peça, així, era única, perquè un paper quedava doblegat o enganxat més amunt o més avall i la peça esdevenia única. Cada trimestre ho anava enviant, era un sortida al que jo estava fent. I em permetia jugar, enganxar, *tatxar*, jugar amb vocals: aquí jugo amb el diari francès *Le Monde*. Guixots, esborranys, dibuixos...

Que bé ser amic teu i anar rebent aquestes edicions!

Sí, te'n podria explicar moltes anècdotes. Un amic escriptor em va dir: Saps per què em va bé rebre això? Perquè aquesta cartolina va molt bé per liar els porros! Jo sóc molt artesanal. A mi, viatjar m'agrada molt, i també n'hi ha traces. Aquest és sobre el número pi, també hi ha escorça. I aquest, sobre la poesia: hi ha la c de *copyright*; la definició de poesia per a mi està en blanc. Per a mi la història aquesta consistia a aprofitar-me del *mail art* per enviar els meus treballs. Els enviava quan en feia una edició de cent exemplars d'impremta. I això em va permetre relacionar-me amb una sèrie de gent del *mail art* de fora: els Estats Units, França, Alemanya, Romania... o amb gent de revistes com *Doc(k)s* (França), *Views* (Regne Unit), o *Vile* (Canada). Això, ho vaig fer del 1979 al 1981.

Lavors el 1981 comença la gent de ***SIEP: Seny i eines perilloses***, la colla de Reus: l'historiador Pere Anguera, en Francesc Vidal, la Montse Cortadella, i en Marcel Pey, que envien coses insospitades. En Marcel Pey per Nadal em va enviar una fotografia seva d'un accident de cotxe. També hi havia els germans Rom.

Quina filosofia tenia el *mail art*? Era una forma de difusió alternativa a les editorials?

Sí, i també volia aprofitar els mitjans i la democratització que en sorgia. Tu enviaves una cosa i en rebies una altra. Els de Reus eren molt radicals. També van fer adhesius contra els governs d'allà. Ho enviaven sense firma. Jo vaig participar amb ells amb tres peces. Aquesta és una d'elles [una quinzena part d'un bitllet de cinc-centes pessetes]. Això en el seu moment, tallar un bitllet, era molt escandalós.



Ara estic fent un treball sobre *mail art* que són dotze trameses que duraran quatre anys. Es diu *Original, not copy*. És una edició de 100 exemplars enviats a noranta-cinc persones; ja han començat. Amb això tancaré el cicle. Ho he concebut com una globalitat de treballs. El sobre té un disseny i m'he fet fer un segell per a cadascun dels dotze enviaments. A l'esquena hi diu *mail art* i té la meva signatura amb segell. En aquest primer cas, són unes postals fetes a mà amb diferents trossos del mapa ("original, not copy"). I cada part de mapa l'enviaré a algú que visqui per aquella zona en concret. Per exemple, aquest tros d'Alacant l'enviaré a en Josep Sou. El segon són postals en blanc. Els tercers són postals antigues. Aquest és sobre les agendes que et regalen a final d'any. I un altre potser serà amb les cartolines del cinema. Hi ha tres històries per a cada any. Si t'hi fixes, els segells també van per aplecs de tres: de ciutats, de música, de mapes (amb inicials d'artistes relacionats amb ells) i els darrers tres segells dedicats a GV, JB, JldM.

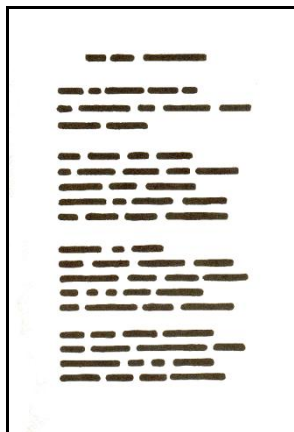
Esriptura ratllada o *tachismo*. Com expliques aquesta tècnica?

Suposo que és una necessitat que tens en el moment. En principi és una tècnica, i la pots agafar o no. Si l'agafes, pots senzillament destrossar la imatge i donar-li un sentit diferent, per exemple, a la pàgina d'un diari o bé, a un text com *Adolescents de sal*, de Biel Mesquida; li estic donant una altra lectura: de fons el significat és el mateix però li dono un altre sentit, perquè hi ha menys paraules i n'agafo unes de concretes i no d'altres. És una lectura diferent de la de l'autor i faig que això es noti. Podria agafar-ne unes paraules i fer un altre poema; o bé *tatxar-lo* i fer-ne un altre poema, que és aquell però no és aquell, que és d'ell però no és d'ell. D'una informació molt concreta, jo n'estic donant una informació més difuminada: "agencia de viajes (no et dic quina), salgo de viaje (no et dic qui), próximo día (no et dic quin)" El que s'està concretant, desconcretar-ho; desmemoritzar una idea o ampliar-la descontextualitzant i *taxtant*. Donar un altre sentit al que estava tan clar *tatxant-ho*, en comptes d'escriure-ho de nou.

Alguns crítics literaris han descrit el *tachismo* com una manera de positivament la censura, que havia estat tan negativa per a la literatura.

Sí, en Millán ho comenta de vegades. El que ells han fet servir per censurar, nosaltres al contrari, per crear. Però això ho podem dir ara, no en el seu moment o quan encara hi havia una pseudocensura. Però què faig jo aquí? Estic censurant? No, jo aquí no estic censurant. L'acte és el mateix: *tatxar*. Però *tatxar* per censurar és una cosa i *tatxar* per donar més força al que queda n'és una altra. Jo també estic tallant però per reafirmar el que queda.

De fet, això és més antic que l'anar a peu. En poesia visual, en moltes d'aquestes accions hi ha una primera persona que les fa. El primer va ser Man Ray però només en va fer una peça. En l'època del dada i el surrealisme hi va haver molts autors que van obrir moltes portes. L'embolicat també el va fer primer una altra persona i Christo l'ha potenciat i l'ha publicitat. Però com a concepte, idea, és una altra cosa. La postal de Man Ray és del 1924: més que això... Després venim l'Ullán, en Millán i jo mateix. Millán en va fer una acció sobre la depressió d'Espanya i va publicar un llibre titulat: *La depresión en España (1980-1983)*. Però la història és la història i cal conèixer-la. Això és del 1924, això és radical, trencador, nou, històricament i estèticament. Pot agradar-te més o menys però és radical. Jo faig *tatxisme*, però conec Man Ray, en sóc deutor. Estàs mamant contínuament del que estàs veient. I l'acció de Man Ray no és casual: ell no marca les paraules, sols fa ratlles.



A vegades els teus títols donen una porta de lectura o al contrari, obren més l'ambigüitat, desvien la primera lectura.

Per a mi els títols són importantíssims; són el que et donen la clau, és la meua porta. A vegades els títols no sé ben bé què volen dir, però tinc la necessitat de fer-los. "La nena del demà", per exemple. Pot semblar presumptuós, però per a mi els títols són una manera de dir que el que faig, jo sé per què ho faig. Jo no *tatxo* perquè sí, jo sé

que Man Ray ja ho feia el 1924. No em diguis que això sembla pluja, jo ja sé que existeix “Il pleut” d’Apollinaire. Jo faig aquest guixat sobre un retall de borsa i amb gotes vermelles perquè en aquell moment estàvem en guerra. A *Alfàbia* (2000) poso un títol en alemany perquè el text està dedicat a Joseph Beuys. Aquest, com que està dedicat a un italià, li vaig posar “Omaggio”. “451.51.11” és el telèfon d’una funerària que s’anunciava al diari. Aquí hi ha una certa ironia, un humor.

De fet, la poesia visual ja té fama d’exigir molt del lector, no?

Sí, però la gent que s’hi enganxa en són autèntics seguidors.

Pel que fa al lector, està bé, però, saber la història del llibre, com en el cas de “Correspondència apòcrifa”, ja que li dóna sentit.

Això és independent, t’ho has de mirar lliurement. Jo, això, ho deixo aquí i tu et fas la teva història. Si t’ho passes bé amb la teva història, collonut. I el dia que ens veiem tu i jo en farem una altra història. No serà la teva ni la meva, n’és una altra. Són les múltiples històries que poden sorgir a partir d’un paper que diu: “Tarascón, 18 juliol de 1992”. Tota obra d’art és oberta i permet múltiples lectures. L’espectador o lector marca les pautes finals.

LA POESIA VISUAL, AVUI

En què estàs treballant ara?

Estic treballant en això. Això és una postal. I aviat sortirà un llibre publicat a A Corunya. Estic preparant també una instal·lació per al Museu de Zarautz, amb fotos que faran un metre per un metre. En una no hi haurà res i en l’altra dirà en basc i en altres llengües: “Mira’m ara, sóc cendra”. Gira entorn d’una foto d’una actriu trobada en una revista dels anys trenta. No en deia el nom ni res d’ella però em va atreure molt. Però ara segur que és cendra. Les instal·lacions també m’interessen molt.

Quina repercussió té avui la poesia visual? És difícil exposar?

No ho sé. No sé quina repercussió té. Si estàs lligat a una galeria, vas exposant cada dos o tres anys. Si et relaciones amb un bloc universitari o una editorial, també és diferent. Si vas de *free lance*, i a mesura que vas fent les coses les vas presentant a qui et penses que li pot interessar, tot és molt canviant. Per exemple, *Mixtures* (1993) va quedar finalista ex aequo del segon premi Viladot, juntament amb el de Carles Hac Mor; va quedar primer Francesc Abad; per a l’Abad hi havia un premi econòmic i, a mi, em van proposar de publicar el llibre. Doncs fantàstic.

Què ha suposat Internet per a la poesia visual? És només una eina de difusió?

És una eina més: ens permet difondre ràpidament els nostres treballs. És una eina per crear: escanejo, en faig deu còpies firmades i ja està. O pel correu electrònic puc enviar poemes a cinquanta autors de tot el món alhora. Ara m'arriben moltes coses, sobretot del Brasil. Avelino de Araujo cada mes m'envia un *poeminho* seu i també rebo treballs d'autors que no coneixia. Serveix per expandir-se, i és una eina més, com una càmera, un pinzell o un llapis.

2A ENTREVISTA A J. M. CALLEJA

per Mariona Masgrau Juanola

Mataró, 9 de desembre de 2009

SOBRE LA POESIA VISUAL

L'entrevista d'avui gira entorn l'essència de la poesia visual: si es pot considerar un gènere, què la defineix... Tenint en compte, és clar, que hi ha coses en poesia que no es poden teoritzar. Però sí que és cert que la poesia visual flueix en la història, hi ha uns temes recurrents, unes circumstàncies que n'afavoreixen la producció o bé que tingui més repercussió... Et proposo discutir sobre tots aquests factors.

Tens textos teòrics sobre poesia visual?

En tinc alguns fragments. Són textos molt concrets per a antologies que, a part d'un parell de poemes, et demanen que expliquis què entens per poesia visual. També en una entrevista d'una revista argentina⁷⁹ em van preguntar per a mi què era la poesia visual i hi ha una mica de barreja del que és a nivell històric i del que jo crec que és la poesia visual en si, els encaixos teòrics i els paràmetres que ha de tenir qualsevol peça –com un collage, una poesia manipulada, un objecte poètic– per englobar-la dins la poesia visual ...

En fi, aquí entràriem en totes aquestes petites variacions que conformen aquest gran món que és la poesia experimental o la poesia visual. De vegades, parlo de *poesia visual* i de vegades de *poesia experimental*; a mi, m'agrada més parlar de *poesia visual* perquè personalment crec que és el que faig. Per a mi la imatge és molt important, potser perquè vinc del cinema, potser perquè jugo amb imatges antigues o imatges manipulades actuals, jugo directament amb fotografies de diaris o revistes o fotografies d'altra gent. Per mi, això és poesia visual, tot i que entenc que hi ha molta altra gent que prefereix parlar de *poesia experimental*. La poesia experimental és un arbre, amb moltes branques: hi ha poesia espacialista, poesia fonètica, poesia permutativa –Zaj, Boso, Cirlot...–, poesia concreta, per exemple

⁷⁹ Gangi, Ariel, "Entrevista a Josep Manuel Calleja", dins *Esperando a Godot*, núm. 13, any 3, Argentina: Ediciones Godot, 2007, URL (3-3-2011): www.godot.323.com.car.

Viladot, poesia visual -que per a mi estaria representada per Brossa i Iglésias del Marquet-, poesia textual i altres.

Alguns autors com els de Campos o Pignatari produeixen gairebé tant de text teòric com poesia, i són igual d'interessants...

En el cas dels germans Campos i Décio Pignatari, el moment històric era molt important, es proposaven un trencament total i havien d'afermar-se a una teoria. A nosaltres, la teoria ja no ens importa gaire; estem dins d'una evolució en què ja s'ha acceptat tot això, ja té una sortida i, com a creadors, no ens plantejem per què fem això i quina teoria tenim al darrere. Ja hi ha altra gent que ho fa, tot i que no n'hi ha gaire. Sí que faltaria realment més estudiosos per crear un corpus teòric i crític. Jo crec que hi ha uns textos que estan bé, ja te'n refies i no tens necessitat d'explicar o acabar dient el mateix que diuen aquests teòrics, tant dels anys cinquanta, seixanta o setanta, com actuals.

També és veritat que en les antologies que han sortit a partir dels anys noranta fins ara, en cap d'elles no hi ha un text teòric –cent per cent teòric en essència. Són divagacions una mica historicistes, o expliquen el plantejament de l'antologia però no hi ha una teoria *stricto sensu*.

Així doncs, et sents còmode amb el terme *poesia visual* per parlar de la teva obra?

Sí.

Què defineix la poesia visual respecte de la poesia textual o discursiva? Què creus que la distingeix?

La poesia discursiva també és visual, perquè el que fa és donar-te una imatge, la imatge hi és però en segon terme: primer hi ha la lletra i a partir de les lletres seguides, veus la imatge. Per tant, mentalment també és visual. I també és experimental, si l'autor està experimentant i el que fa és nou. Per tant, els dos termes se li podrien aplicar.

Ara bé, què marca la diferència? En poesia visual el que perceps primer és aquesta visualitat: pot ser una visualitat basada en imatges, com és el meu cas, en la majoria de vegades. I pot ser una visualitat basada en l'espai: a partir d'*Un coup de dés*, de Mallarmé, es comença a obrir un nou camí; aquí, hi tindríem *Siboc* (1973) d'Antoni Tàpies-Barba i *Els jardins de Kronenburg* (1975) de Santi Pau, per citar alguns autors

propers. L'espai és molt important, per fer aquesta distinció. Els poemes dels dos germans Campos o de Gomringer juguen amb l'espai. L'espai és un element més per fer una pausa, fer un trencament, provocar un xoc. És important la visualitat de les paraules dins la pàgina.

Tot el conjunt és important? El blanc també seria significatiu?

Exacte. Jo m'he trobat que en l'edició d'algun catàleg d'exposicions de poesia visual he enviat poemes, i en les proves d'impremta m'he trobat que han fet un zoom: s'han centrat només en la imatge, no en la proporció. Llavors els haig de dir que per a mi és important respectar la imatge exacta, amb els espais en blanc que l'envolten o la fragmenten. La imatge s'ha de veure en el seu context en blanc. Aquí hi ha una primera distinció: en aquest tipus de poema, el plantejament ja no és de text sinó d'imatge. Les paraules poden tenir un significat però també en té la tipografia, el cos i l'espai en què estan escrites. Perquè el text té també una funció com a imatge.

Ara que ve a tomb, tu creus que en poesia visual el blanc sempre es pot llegir com una expressió del silenci?

Sí, probablement sí. O pot reforçar el significat del text: si hem reflectit un crit amb una tipografia molt grossa, el blanc pot accentuar-ne la ressonància. El blanc pot significar el silenci però també altres coses.

Tornem a la definició de poesia visual des de diferents punts de vista. Creus que es pot definir la poesia visual en termes històrics? Ha existit sempre com un gènere a part o, si, tu vols, entremig de les arts i la literatura? Ha tingut una continuïtat al llarg dels temps?

Jo crec que és una visió del segle XXI, una lectura que se'n fa a partir dels cinquanta i seixanta. Ara bé, no sé fins a quin punt es pot considerar poesia visual el que es feia antigament: potser eren jocs o coses rares. Ara podem fer una història de la poesia visual, una mica agafada pels pèls, i considerar que des de l'època grega, des del segle IV abans de Crist, ja Símmies de Rodes feia poesia visual. Podem traçar una línia entre els cal·ligrames i aquests poemes. Ara bé, també podem considerar que els poemes antics eren una raresa: en comptes d'escriure en línia recta ho feien així perquè s'entenguessin d'una forma immediata o fossin més bonics, com un joc. No crec que es tractés d'una experimentació poètica: eren un artifici de joc. I si anem refent la història per pams, veurem que els *carmina figurata* volien sobretot influir, eren poemes de fortes creences polítiques o religioses. Volien que arribessin al poble: tenien forma de creu, d'ales d'àngel... No es tractava d'una experimentació poètica

sinó que es volia donar un símbol, provocar un xoc que predisposés el lector, com una pregària. Jo els entenc, per tant, com un joc i no tant com un poema visual experimental, com entenem aquest concepte avui al segle XXI.

Quan es comença a entendre la poesia visual com a experimental? Jo crec que el terme actual neix amb Mallarmé i Apollinaire, o fins i tot a partir dels concretistes. Abans hi havia una experimentació com un joc.

Picasso, Bracque, Gris també feien art-collage i posaven lletres i trossos de diaris en les seves obres. I se'n va dir collage però també se n'hauria pogut dir poesia visual perquè hi havia lletres, paraules. Així doncs, segons el moment històric, o segons els àmbits artístics, d'una obra se n'ha dit collage o poesia visual. Caldria situar-nos molt bé a cada època per delimitar què suposava en aquell moment l'ús de tècniques visuals.

Es pot fer una història de la poesia visual, tal com ho fa el llibre de Molas i Bou, *La crisi de la paraula*: està molt bé però està fet des d'una perspectiva actual, que no és la mateixa, per exemple, que la del segle XVII. Caldria potser matisar més per cada època. Caramuel o Llull, les permutacions, o els laberints, què eren, poesia visual? Doncs potser eren una mena d'artifici de l'època, del barroc, en alabança al rei o la reina. I els acròstics són poemes visuals? Els acròstics avui són una forma tan assumida que ja no es poden considerar una raresa: en alguns, es pot llegir alguna paraula en vertical i si a més hi ha alguna imatge afegida potser sí que es pot dir que són poesia visual, com alguns poemes barrocs, tant espanyols com alemanys. Però els seus autors en el seu moment no els consideraven poesia visual.

Però sí que hi ha hagut sempre aquesta necessitat d'extrapolar la puntuació i el text discursiu. En totes les tradicions literàries, trobem que periòdicament algun poeta ha sentit la necessitat de trencar els límits del text, com si fossin un encorsetament.

Jo crec que gràcies a les noves tecnologies cada cop hi ha més gent que fa poesia visual, i està cada vegada més globalitzada. Això abans era una raresa que feia servir un autor determinat en una època molt determinada; llavors desapareixia i al cap d'uns anys tornava a aparèixer. Però ara, com que tothom pot treballar amb una sèrie de materials d'encaix, fa anys que no hi ha silencis. Ara hi va havent gent que hi treballa, en van sortint antologies o treballs personals editats per editorials concretes. Avui dia qualsevol pot editar amb el seu ordinador un llibret de vint pàgines. Cada vegada té

més sortida i no hi ha aquest silenci, aquest desaparèixer. D'aquestes rareses, doncs, cada cop n'hi ha més.

Potser caldria matisar o buscar-los un espai concret? Sí, jo crec que aquest espai mínimament el té. La poesia visual està rebutjada per un costat i per l'altre. En el fons és una mena de frontera o territori on es barregen moltes coses; i subtilment i amb molta cura jo crec que es podria delimitar aquest espai o es podria dibuixar aquest arbre. En l'entrevista que em fan a la revista *Esperando a Godot*, dic que la poesia experimental és un arbre amb moltes branques i cada branca és un moviment: el lletrisme, l'espacialisme, la *poesia visiva*... Jo crec que té un tronc i a partir d'aquí hi ha aquests matisos.

A vegades un poema experimental permutatiu pot acabar semblant un poema textual? Sí, és clar, perquè se serveix d'una sèrie d'elements i no juga tant amb l'espai. Cada pràctica té un espai molt concret que potser em seria molt difícil d'emplaçar, perquè no m'he dedicat mai a estudiar-ho. O el cas de Chema Madoz: he vist a *El País* que està fent publicitat de Purificación García: si li traiem el nom de la marca i miro la fotografia, puc considerar-la un poema visual. En què quedem, doncs? És un poema visual? La diferència està en la subtileza que li donis. Si a una imatge li poses "Compre tres y le regalamos uno" passa a ser publicitat, per molt bonica que sigui. Si en canvi li poses un títol molt suggerent ja t'està convidant que hi vegis alguna cosa més, vol seduir-te, i ja estàs entrant en el món poètic. El mateix autor o un crític pot decidir què és un poema visual.

És a dir, l'objectiu és dels paràmetres que creus que pot ajudar a abordar i definir la poesia visual?

Sí. L'objectiu i l'àmbit.

Què entens per àmbit?

Sortides d'expansió cap enfora.

Els llocs on es publica?

Exacte, jo crec que és important.

Remarcaves que els *carmina figurata* eren uns poemes subordinats a unes creences, que tenen la finalitat de transmetre unes conviccions. En canvi, a partir del segle XX i XXI, la poesia visual té un caràcter marcadament revolucionari i subversiu.

Si uns són subordinats i els altres revolucionaris, és el mateix cas. El sentit és oposat però en tots dos hi ha una intenció, una ideologia de fons. Al llarg del temps, la poesia visual es torna més estètica però hi continua havent molta denúncia. Recordes el poema concretista que juga amb Coca-cola i cloaca [“beba coca cola”, Decio Pignatari (1957)]? És de denúncia a la invasió consumista i també imperialista. Fent una revisió històrica molt ràpidament, la *poesia visiva* dels anys seixanta italiana, era completament de ruptura. Sarenco i els altres autors (Miccini, Pignotti, Ori, Perffetti...) eren subversius, com deies tu. Estem a l'any 68: el maig francès, Praga... Els anys setanta hi ha un trencament: a Espanya quan es coneix més la poesia visual és a final del 1969, començament del 1970. El 1971, a Lleida, es fa la primera exposició de Catalunya. Si recordes les obres que s'hi van exposar, de denúncia, no n'hi havia cap, eren més aviat estètiques.

Després, al llarg del temps, els anys setanta i vuitanta, sí que en Brossa i en Viladot – l'Iglésias potser no tant – van fer alguns poemes veritablement de denúncia: el del Che [“Elegia al Che”, de Joan Brossa], el poema com a arma [Joan Brossa]... Per tant, hi continua havent les dues vessants: denúncia i estètica. Després, els anys vuitanta i noranta, la persona que feia més denúncia de la nostra generació era José Manuel de la Pezuela. Tots els seus poemes-objecte, fins i tot els seus textos o poemes textuais, són de denúncia. Els altres autors, Xavier Canals, Gustavo Vega, jo mateix, Andreu Terradas de Mallorca, Bartolomé Ferrando de València fem una poesia més estètica, tot i que també tenim moments combatius. La meua exposició *ENSW NEWS* [Galeria H₂O, Barcelona 2005; Espacio Tangente, Burgos 2006] és de denúncia de la guerra d'Iraq, però és un moment concret, no deixa que tots interpretem el temps actual que estem vivint, i amb l'estètica pròpia. Però la majoria som estetes, estètica pura. La denúncia va apareixent de tant en tant. I aquesta subordinació d'abans l'hem alliberada. Ja no ens interessa tenir una raó, el poema és una raó per si mateix. Jo crec que això és el que hem guanyat al llarg dels anys: el segle XX i XXI ja no cal que el poema digui alguna cosa, trenqui alguna cosa, sinó que podem fer un poema pel simple plaer de fer-lo.

El canvi que hi va haver fa temps en la pintura i més recentment en la fotografia és que ja no s'ha de pintar o fotografiar la realitat sinó que pots pintar els teus sentiments i les

teves suggerències; pots fotografiar desenfocat o com vulguis, perquè ja no vols retratar la realitat sinó la teva realitat, el que a tu et suggereix. En la poesia visual passa el mateix: ja no cal fer poemes per denunciar, per subordinar, per donar una direcció política o religiosa com en anys passats, sinó que tu pots fer un poema per la senzilla raó de veure si una línia amb un dibuixet queda estètic i provoca plaer.

Hi ha algun tema predilecte de la poesia visual, que es tracti sovint, que sigui definidor d'aquesta forma poètica?

No, jo diria que no.

Jo te'n proposo un. Jo crec que molta poesia visual és una reflexió sobre el llenguatge mateix i sobre la poesia mateixa. Què en penses?

Et dono la raó. En la meua pròpia poesia molts poemes són una reflexió sobre creadors anteriors i sobre la història de la poesia experimental. En aquest sentit sóc molt purista: m'interessa molt conèixer el que s'ha fet anteriorment, per poder-ho assaborir, poder fer un pas endavant i per no oblidar aquests personatges. De fet, tinc un llibre que es diu *Homenajes* [Ed. Tansonville, Valladolid, 2007], que reflexiona sobre el que han reflexionat els altres. En aquest sentit sí que és un pas endavant en la meua pròpia poesia.

Què entens per poesia visual permutativa?

El que fa en Cirlot o el que fa en Boso. A partir d'una paraula fer-ne totes les variacions però jugant amb els espais, amb l'estructura d'aquestes paraules (el cos o el color). Cirlot seria més clàssic i Boso és un permutatiu més visual, deixa més espais. En Viladot en alguns poemes també hi ha aquest plantejament.

Jugues més amb la permutació de la imatge que de la paraula, no? Per exemple, en l'última part de *Mixtures*.

Sí, de *Mixtures* també es pot considerar permutatiu l'apartat – “Cartes apòcrifes” – però sobretot els “Valerigrames”: en aquella part vaig treballar amb la fotocopidora. Em vaig imposar una eina de treball per veure fins on podia explotar-la. A vegades, per treballar, jo mateix em poso límits per arribar a l'essència. Per exemple, en aquesta exposició *ENSW-NEWS*, sobre la guerra de l'Iraq i la seva evolució, em vaig plantejar dues coses essencials: treballar amb diaris i en blanc i negre. Res de color, res de revistes. Volia donar la sensació de pobresa, d'angoixa; es tracta d'imposar uns límits per portar al màxim la capacitat de creació. Acostumo a cenyir-me a uns paràmetres.

Una altra imposició típica de la teva poesia són les partitures. Aquestes regles són com la mètrica de la poesia visual? Se les ha d'inventar i imposar el mateix poeta visual per arribar més a fons?

Jo crec que sí. Són unes regles que t'imposes tu mateix per veure com pots desglossar un poema. Max Ernst es planteja tota una sèries de novel·les amb imatges [*La femme 100 têtes* (1929) i *Une semaine de bonté* (1934)]; Viladot sempre treballava amb sèries. Potser perquè tenia la possibilitat de publicar-se els llibres, es podia imposar una normativa, realitzar-la i veure-la feta amb cos. Brossa fa poques sèries i Viladot, en canvi, agafa les vocals i treballa vocals [*Poemes de la incomunicació* (1970)]; agafa els diaris o la guia telefònica i treballa la guia [*Cantates, fugues i colls de la baralla* (1970)]. Ell mateix es va imposant unes regles de joc per treballar, i jo faig el mateix. En un alfabet que vaig fer fa poc em vaig imposar que les lletres fossin en blanc i això comportava que el fons no ho podia ser. Era, a més, per a una Galeria d'Itàlia i volia que la lletra d'inici de les paraules fos la mateixa tant en català com en italià. T'acotes un terreny per trobar les formes de sortir-te'n. Jo crec que això ajuda; a mi, m'ajuda.

Continuant amb un altre paràmetre que ens acosti a la definició de poesia visual. Creus que la poesia visual és en essència paper? Els poemes fònics, les videoinstal·lacions o les obres d'art que treballen amb mitjans audiovisuals entrarien en la teva definició de poesia visual?

Fixa't que tu mateixa et respons: si és poesia fonètica ja no és visual. Si parlem de videoart o videodansa ja no és poesia visual. *Poesia fonètica* és el concepte més adaptable: sempre n'hi ha hagut, els textos en els seus inicis eren per ser llegits: se'n deia *poesia recitativa* perquè era llegida i ara en diem *fonètica* perquè fan un crit al mig? O perquè fan altres sons? Tota la poesia és poesia fonètica i aquesta forma part de l'arbre que comentàvem abans i té el seu propi àmbit: antigament era recitativa. Hugo Ball i els dadaistes van fer un trencament i avui dia hi ha molta gent que continua treballant aquest tipus de poesia.

Com influeixen en la poesia les noves tecnologies, tant els vídeos com els nous aparells de captació i reproducció d'imatges? Jo crec que si el que captem és moviment s'acosta més al cinema que no pas a la poesia visual. La poesia visual és estàtica: per més que facis una sèrie, per molt que facis variacions d'un collage o d'un dibuix, no hi ha moviment. En canvi, en el videoart, la videodansa, la videoinstal·lació, hi ha moviment i jo els inclouria en el món del cinema. No és una pel·lícula, molt bé, però els anys setanta, quan feia cinema experimental, feia cinema, feia films

experimentals, no poesia en moviment. Filmava una sèrie de coses que no tenien coherència a primer cop d'ull, imatges una mica estranyes però tenien moviment i per tant pertanyien al món del cinema. Ara se'n diu vídeo per la màquina de gravació, però no deixa d'entrar al món del setè art. Moltes coses de Godard o Antonioni són molt poètiques, tenen una essència i un llenguatge poètic, però són pel·lícules.

També faig instal·lacions però el concepte és molt diferent del paper. El paper és un espai estàtic sobre la taula. Quan treballo un espai arquitectònic ho faig des d'una altra perspectiva: són tres dimensions, la gent pot involucrar-s'hi, aquest espai pot involucrar la gent. És un altre plantejament. El paper és frontal: tu el veus i ell et veu a tu, no cal buscar què hi ha al darrere. Hi pots arribar a entrar, com Alícia, però no pots anar al darrere de la imatge o el poema.

Així les instal·lacions són també un altre àmbit? La poesia visual és en essència paper? O sigui, dues dimensions?

Bé, s'hi poden afegir materials i fer una mica d'ombra, si tu vols, pots mirar una mica de trasantó i dir aquí hi ha una mica de gruix, però la visió és frontal. L'essència d'una instal·lació no és frontal, és globalitzada. Tu ets dins o fora però hi té molt a veure l'arquitectura i la simbologia del lloc, els elements de l'espai on la fas. Un espai pot canviar el sentit d'una instal·lació o bé a vegades una instal·lació no és adequada a un determinat espai. Si faig una instal·lació en un claustre tinc en compte la seva simbologia: el pou, les voltes; si la faig al carrer, tinc en compte com és, com es diu; arquitectònicament t'està donant unes pautes que has de saber manipular o encaixar amb la idea que tens d'instal·lació. Pots fer una instal·lació freda, que deixes i te'n vas, o calenta, en què la gent s'hi involucra. Però això són instal·lacions, i tenen un cos propi. Per mi, hi ha vídeo, pintura, fotografia, instal·lació, i no tenen res a veure amb la poesia visual.

Una altra cosa serien les fotografies i la seva manipulació, però això no m'ho has preguntat.

T'ho pregunto ara, per què té una certa relació amb el que et volia preguntar a continuació. Tu creus que la poesia visual ha de combinar més d'un art, per exemple, literatura-arts gràfiques o fotografia per considerar-se com a tal?

Jo crec que sí, que ha de combinar elements estàtics. Si concretem aquesta base, es pot manipular i treballar amb tots tipus d'elements: paper reciclat, fotografies, elements, bitllets, tot el que tinguis al teu abast.

El fotomuntatge, però, no el consideres poesia visual? Tot i que entraria en aquesta definició que hem fet ara entorn de l'estaticitat, no?

No. És com el collage. Un collage és poesia visual o no? T'ho pregunto jo a tu.

En aquest punt de la meva investigació contestaria que si combina materials o tècniques de més d'un art -literatura i arts gràfiques- sí. Però si és un collage estrictament dins les arts gràfiques, potser no.

Si faig un fotomuntatge estic jugant amb imatges, siguin imatges fetes amb una càmera o extretes d'un llibre de gravats antics. És una imatge en un sentit més complex del que seria un clic, en un sentit més ample del que seria desenfocar, però queda dins el món estricte de la fotografia.

Però si agafes una fotografia i hi poses a sobre paraula esdevé un poema? Aquí intervenen dos móns, el literari i el plàstic, ja no és només una foto; la foto serveix d'excusa per afegir un altre element, sigui text manuscrit, un text agafat d'un diari, o un lema publicitari. Aquí sí que trobem dos àmbits que combreguen.

Ara bé, a vegades s'agafa una tassa i a sobre s'hi escriu *llet, cafè, sucre i mel* i es fotografia. Això no és un poema visual. És una fotografia d'un objecte poètic. Pezuela, per exemple, feia objectes, hi posava paraules al damunt i els fotografiava i considerava que era un poema visual. I jo li deia que no era un poema visual sinó un objecte poètic que contenia unes paraules de denúncia; o bé una fotografia (perquè ell feia un objecte i quaranta reproduccions fotogràfiques). Però no ho considero un poema visual per més que hi hagi imatge, objectes, paraules i lletres. Per tant, si agafes un objecte, li poses quatre paraules, el fotografies i me l'envies et diré que és una fotografia d'un objecte. En les últimes antologies que s'han publicat –*Poesia Visual Española. Antología incompleta* [Madrid: Calambur Editorial, 2007], que ha fet en López Gradolí, i *VI(r)US* [Badalona: edicions fet a mà, 2005], que vaig fer jo mateix– se'ns van colar alguns poemes objectes. Els autors deien que eren poemes però jo els deia que no: jo volia poesia visual, plana, frontal.

Un parell més de preguntes per acabar aquesta definició de poesia visual. Si la poesia visual combina més d'un art, t'exigeix modificar els punts de vista, és a dir, no et permet mirar o llegir com ho fas habitualment?

Jo diria que qualsevol obra d'art que tingui una certa potència t'ha de fer veure les coses diferents. Per mi, l'art t'ha de provocar una sensació nova, t'ha de seduir i fascinar. Si no, no és art.

Tampoc no cal que tot l'art espanti, com volien els futuristes amb les *parole in libertà*. A més, avui ja hi ha tota una història al darrere i aquest tipus de coses ja està més assimilat, però sí que ha de provocar un tremolor intern, t'ha de passar alguna cosa. Tampoc no cal que tot sigui cent per cent experimental: una obra que t'arribi pot ser un paisatge, una fotografia o un poema fonètic. Si té essència, t'ha d'arribar.

I ja per acabar aquest bloc, un títol pot fer que una obra purament visual es pugui considerar un poema visual o el títol queda *off the record*, fora de l'obra, per dir-ho així?

Depèn de l'autor. Crec que l'obra s'ha de defensar per ella mateixa. Però a vegades no saps exactament cap on va una obra, t'atreu però no saps per què, no li trobes un significat en funció dels teus coneixements. La base de dades del lector o espectador, els seus coneixements, són molt importants. Segons els seus coneixements, en traurà una cosa o altra, de l'obra. A una persona que conegui molt a fons la història de l'art i la literatura, una peça teva el pot deixar indiferent perquè ha vist tantes coses, ja, d'aquest tipus! En canvi un jovenet que no tingui gaires coneixements de la història de la poesia visual pot quedar flipat.

Cadascú té diferents perspectives dels títols: per exemple, a Viladot, no li agradava posar títols; ell sempre feia sèries i a partir d'aquí, tu mateix; deia que empitjoraven les obres. En el meu cas concret, el títol és molt important. Per mi, el títol és la porta d'entrada. Ara bé, és la meua porta d'entrada, això no vol dir que algú no pugui entrar per la finestra. A mi, el títol m'ajuda: a vegades, a partir del títol surt el poema; i a vegades tens un poema i al cap d'un temps et surt el títol.

No sé si t'he explicat alguna vegada que jo tenia dos poemes que es deien "Amants" però no ho sabia. Un l'havia publicat en un llibre feia temps i l'altre en una revista. I fa tres o quatre anys, amb motiu d'una recopilació, van sortir. I, per allò que t'explicava de les pròpies normes, vaig dir-me que no podia ser que dos poemes tinguessin el mateix títol. Alguna cosa fallava. Esbrinant, vaig veure que un no es podia dir "Amants", s'havia de dir "Enamorats". Hi ha una diferència de significat entre les paraules *amants* i *enamorats*, i els poemes també reflectien aquesta diferència. I vaig veure claríssim que un era el poema dels "Amants" i l'altre dels "Enamorats", i a un li vaig canviar el

títol. Els “Enamorats” són dos cavalls de mar que fan la forma de cor i al mig hi ha moltes lletres perquè els enamorats es diuen moltes coses, els agrada molt xerrar, xerrar i xerrar. En canvi el poema dels “Amants” era una U i a cada costat de la U hi havia dos peixos. L’un podem dir que era femení, perquè tenia la boca oberta, i l’altre era masculí i tenia la boca tancada, i hi havia, per tant, una possibilitat de compenetració i d’unió: eren dos que esdevenien un. En aquest sentit vaig pensar que no havia estat a l’alçada del poema, el poema m’havia guanyat la partida i fins al cap d’uns anys jo no vaig veure com s’havia de dir realment. Cada poema té el seu propi significat i la seva pròpia història i cal saber trobar la porta perquè la gent hi pugui entrar. És possible que sense el títol la gent també hi entrés però li dóna una via. Tu presentes el poema i llavors cadascú té la seva pròpia experiència.

A vegades la gent no entén per què els meus títols estan en espanyol, anglès, francès o alemany: un poema pot sorgir en un moment determinat, condicionat per una sèrie de coses –perquè havia estat llegint una revista, perquè havia vist una pel·lícula, perquè havia trobat no sé qui–, i això provoca que el títol sigui en francès, en alemany, o en castellà.

Quan vaig donar la relació de títols dels poemes del llibre *Pets*, que es va publicar a Irlanda [2009], em van dir que havia de ser en anglès o en castellà. Jo vaig dir que no, que hi havia títols que eren en català i que havien de continuar en el seu idioma original. No volia que s’unifiqués tot i al final ho van acceptar. Cada cosa té el seu punt. Llavors la gent en farà més cas o menys, però per mi és important que sigui així. En això, sóc bastant pur.

Hi ha moments d’auge, de fort ressò de la poesia visual, com les primeres avantguardes i els anys seixanta i setanta del segle XX. L’impacte d’aquesta forma poètica va experimentant una certa fluctuació al llarg de la història. A què ho atribueixes i en quin moment estaríem ara?

Aquestes fluctuacions sempre responen al moment històric. Als anys seixanta i setanta, la poesia visual va estar molt lligada al conceptualisme i va experimentar una certa eufòria. A vegades els moviments coincideixen en el moment històric: no deixa de ser estrany que diferents moviments de poesia visual a nivell mundial apareguin alhora a diferents llocs sense estar en contacte. És el cas del concretisme de Gomringer [Alemanya], Öyvind Fahlström [Suècia] i el grup Noigandres [Brasil], o com Garnier, de París: cadascú tenia la seva pròpia història. Però la paraula *concretisme* estava a l’aire, els anys cinquanta/seixanta. Viladot, des d’Agramunt, també reflecteix

aquest esperit amb dues obres: *Cartrons concrets* (1968) i *5+1 lais concrets d'homenatge a Antoni Tàpies* (1969). Els anys setanta també hi va haver una sèrie d'àmbits que van coincidir a treballar la poesia visual i hi va haver aquesta expansió. Jo crec que ara continuem en expansió; estem en uns temps històrics molt marcats per les noves tecnologies: hi ha més interrelació entre creadors, més possibilitats de publicar, no tant llibres com *plaquettes*, enviaments, pdf, Internet, etcètera, etcètera, i això comporta que les obres tinguin una gran sortida. Els anys vuitanta hi va haver una certa davallada però des dels anys noranta cap aquí estem en un bon moment, déu n'hi do els llibres i antologies que han sortit.

Com que no tothom té accés a Internet o bé l'accés a Internet i a l'autoedició és limitat, un cop arribes a unes determinades persones o capes socials ja no travesses més capes, no amplies el radi. Podem estar tots superconnectats i fer-nos pdf i enviar-nos el que vulguem però només arribem als tres continents i prou. Econòmicament i socialment Àfrica i Àsia encara no han fet el pas. Jo crec que ara hem topat amb aquest límit, per raons econòmiques evidentment, i no crec que hi hagi més expansió.

Per què la poesia visual no arriba a un gran públic? Fa la sensació que és encara menys llegida que la poesia discursiva.

Per mi sempre ha estat un misteri. Potser es deu a la baixa estima que el mateixos poetes tenen de les seves obres? A no voler afrontar una majoria d'edat i sortir ja del cercle tancat d'amics i coneguts? No ho sé! Per la meua banda, sempre he intentant que el meus llibres s'editessin en una editorial d'àmbit nacional. També et comentaré que hi ha alguns editors que han apostat per la publicació de llibres de poesia experimental, amb "normalitat".

No coneixes poesia visual africana, asiàtica o d'Oceania?

D'Oceania no; d'Àsia, sí, hi ha uns petits grups a Corea i Japó. De l'Índia i altres països no en tinc gaire coneixement. De l'Àfrica, algun marroquí, però si em preguntes per Moçambic o Madagascar, no en conec cap. Potser perquè el seu nivell econòmic és un altre i també deuen tenir uns paràmetres estètics i de creació diferents, més clàssics. Això no vol dir que no hi hagi cap poeta visual, però la seva obra no ens ha arribat.

De fet, la poesia oriental és tota poesia visual en essència, en el sentit que la cal·ligrafia és fonamental, inherent al poema?

Sí, en aquesta línia els pictogrames ho serien i també els codis nahuas i mexicans de l'època de la conquesta. O els jeroglífics egipcis. Hi ha una sèrie d'elements, en relació a la visualitat i el text, que són presents en totes les civilitzacions. Però el seu sentit era un altre: era un tipus de comunicació, de llenguatge no alfabètic.

És més senzill dibuixar el que veus que no codificar el so i el significat d'una paraula; aquesta és una mica l'evolució del nostre codi. Els poetes visuals fem ara el procés invers: hem evolucionat fins a la paraula i llavors hem volgut destrossar-la per jugar amb la seva imatge, i crear noves imatges. Per tant, la poesia visual ha fet una volta sencera, mentre que aquests codis no l'han fet.

És molt diferent fer un gargot perquè no saps dibuixar, que fer un gargot tot i saber dibuixar perquè vols trencar el dibuix. Un és a les beceroles, per molt que faci un dibuix abstracte molt bonic, i l'altre ha fet tres fases: aprendre a dibuixar, dibuixar i trencar el dibuix.

HISTÒRIA

Et faig una única pregunta històrica: a vints anys vista, consideres que tu, en Carles Camps-Mundó, en Santi Pau, etc. conformeu una generació poètica? Hi havia iniciatives conjuntes, us influïeu els uns als altres?

Jo no em considero de la seva generació: jo començo a publicar uns anys més tard i ells són més grans que jo –ells són dels quaranta i jo dels cinquanta- i aquests cinc anys de diferència, amb setze i vint-i-u, es noten. Quan en Josep Maria Figueres va fer la seva exposició de poesia visual itinerant per Catalunya, jo m'ho mirava bocabadat: pensava que era el mateix que feia jo a casa, però fins al cap de dos anys no el vaig conèixer. En Santi Pau en tenia vint-i-set quan jo en tenia vint-i-u i en aquesta edat cinc anys eren molts, però ara ens parlem de tu a tu. Pensava que eren uns mestres!

La divisió històrica que jo faria seria:

Els tres primers: Joan Brossa, Guillem Viladot i Josep Iglésias del Marquet que realitzen la primera exposició a Lleida l'any 1971 [*Poesia Concreta*, Pétite Galérie]. Després hi va haver tota la generació dels anys setanta, totes les grans exposicions de poesia visual que es van fer a Tarragona, Vic, Valls, Reus, Mataró...; en aquestes exposicions, s'hi van afegir alguns components del grup dels conceptuals. Per un altre costat, Ràfols-Casamada ja estava fent poesia experimental i Jordi Vallès, un personatge important, no gaire conegut avui perquè va morir molt jove i ha quedat

oblidat, feia poesia fonètica i poemes visuals, no naïfs però sí romàntics, molt suaus; no és la poesia fonètica tal com l'entenem ara però sí que anava molt més enllà de la poesia recitativa, amb un tipus de recitació molt pròpia, i suposava un pas endavant que pot ajudar a entendre el treball de gent que va sortir més endavant. També en aquesta època hi havia els que hem comentant abans, Carles Camps-Mundó, Santi Pau, i Antoni Tàpies-Barba. Aquests van estar lligats a Els Llibres del Mall, hi van publicar i la seva obra va ser coneguda. Ràfols-Casamada no va publicar fins molt més tard, els vuitanta, li va publicar Edicions Polígrafa. En Jordi Vallès es va publicar algun llibre ell mateix, però va treballar sobretot en el món de l'ensenyament i va tenir certa notorietat. Ell va esser un dels principals fundadors i promotors del grup Àmbit de Poesia Visual d'Universitat Nova.

Aquí ja es configura la nova generació de la qual jo formo part: hi hauria en Pezuela, que era molt més gran que nosaltres, va néixer el 1939, però va començar a treballar molt tard en poesia experimental i tenia certa relació amb Universitat Nova; en Gustavo Vega, que era molt més jove però també estava a la Universitat Nova; i dos o tres més que també estaven dins aquest àmbit, com la Montserrat Ramoneda i Porta que era pintora. Tota aquesta gent van conformar un grup més o menys compacte.

Paral·lelament vam sortir tota una sèrie d'autors com: en Xavier Canals, de Sabadell; l'Andreu Terradas que vivia a Mallorca, i estava molt lligat a tota la gent de *Neon de Suro*, ell venia del món de les arts plàstiques i feia poemes visuals però també feia moltes exposicions com a pintor. En Bartolomé Ferrando, de València, tenia el seu grup, Texto Poético, que feien la seva revista, i feia més aviat poemes permutatius o poemes-acció, per exemple: "Escribir lo que se desee poniendo atención en el sonido que produce el lápiz o el bolígrafo al rayar el papel." Posteriorment ha fet exposicions i ha publicat alguns llibres, però als inicis els seus referents eren Fluxus i l'acció. Jo havia estat a Madrid i a París, on vaig coneixia en Sarmiento i l'any 1980 publicaríem la antologia de poesia experimental 17 [Barcelona: Editorial La Cloaca, 1980]. Aquests quatre o cinc autors som una generació, conformem un nou grup: tots dels anys cinquanta (bé, l'Andreu Terradas és el 1947, però en Canals és del 1951 i en Ferrando també, i jo sóc una mica posterior) i ens vam trobar els anys vuitanta i vam començar a publicar en revistes, editar carpetes [3x3=3 i *TEORIA'81*] i a fer exposicions conjuntament.

Hi ha un autor que, per edat, és de la nostra generació –nascut l'any 1951- però va començar a publicar i a exposar més tard, que és en Pep Sou. També hi hauria un altre autor, Brustenga-Etxauri: els anys vuitanta publicava una mica al seu aire, després va desaparèixer un temps i va tornar a reemprendre l'activitat poètica; fa poc ha publicat un llibre [*Veure o mirar* (2008)] amb tots els seus poemes, des dels anys vuitanta fins l'any 2007. Ell cada any, com J. V. Foix, ens enviava un poema visual; la majoria d'ells inclosos en aquest llibre. Ell també és de la nostra generació: va publicar en aquells moments, el vam conèixer tots i ens vam ajudar molt, tot i que es feia publicacions pròpies.

Per tant, hi ha tres grups: els inicis, els d'entremig que eren molt conceptuals, i nosaltres. I després de nosaltres hi ha una altra generació de poetes més joves: quan vaig coordinar l'exposició de poesia visual amb en Xavier Canals al Centre d'Art Santa Mònica de Barcelona l'any 1999 (i va estar itinerant dos anys per Catalunya) en vam incloure tres: en Jordi i en Salvador Badiella, l'Abel Figueras i l'Eduard Escoffet. En Jordi Badiella continua treballant. L'Abel Figueras està una mica perdut: quan vaig estar preparant l'antologia de *VI(r)US* li vaig preguntar si estava treballant –perquè hi ha vegades que hi ha gent que treballa des de la foscor– i em va dir que la poesia visual ja no li interessava tant, que últimament no estava fent res. Tot i que això no vol dir que d'aquí uns anys m'aparegui amb deu llibres. I l'altre personatge, l'Eduard Escoffet, va fent coses i el vaig incloure a *VI(r)US* i en alguna altre recull posterior. També d'aquesta generació hi hauria en Sergi Quiñonero, que el vaig incloure en el monogràfic de la revista argentina *DoDó*, i algú altre. En Ferran Fernández, tot i que és nascut a la dècada dels cinquanta, jo el considero de la generació següent perquè no va començar a publicar fins als anys noranta.

Per tant, jo faria aquests quatre blocs, tot i que potser hi ha poetes encara més joves treballant.

Què era exactament l'Àmbit de Poesia Visual d'Universitat Nova?

On situes en tot aquest panorama de la història recent de la poesia visual catalana en Gabriel Guasch i en José-Carlos Beltrán? No hi ha cap poetessa visual amb un projecte sòlid?

No hi vaig participar directament, a Universitat Nova; per tant, desconec el seu funcionament i plantejament intern. Puc dir-te que es trobaven un cop a la setmana i que havien realitzat algunes exposicions.

Gabriel Guasch va ser present en totes les exposicions de la primera època, anys setanta i primers del vuitanta, com Ramon Canals i Francesc Torres, entre altres. A l'any 1991 es va fer una gran exposició, preparada per Ramon Salvo, que recollia tota la seva producció poètica experimental des de l'any 1973.

José-Carlos Beltrán apareix a final dels noranta, l'any 1997, amb la revista *PHAYUM*, codirigida amb María Jesús Montía des de Benicarló, i fins a la seva mort al 2006 promou i edita revistes i prepara diverses antologies [*Phayum Poéticas Visuales* (2000), *Poesía Visual Valenciana* (2001)]. Fou un gran activista i promotor de l'experimentació poètica.

Quant a la presència de dones en la poesia experimental, veritablement no n'hi ha gaires, però podria dir-te'n algunes que hi treballen seriosament: Núria-Rosa Cabré, Nieves Salvador, Isabel Jover...

SOBRE LA PRÒPIA POESIA

T'interessa també la poesia discursiva?

Sí, he publicat un llibret d'aforismes amb la Maria dels Àngels Ballbé; en algun llibre hi ha alguna cosa meua i també tinc coses inèdites. Però m'he de posar a treballar-hi i a veure què surt i com me'n surto.

En l'entrevista anterior deies què l'estètica per tu és molt important. Què et defineix en aquest aspecte, què distingeix un Calleja dels altres poemes visuals?

Ara fa poc vaig estar a Madrid en un Festival de Performances [*Acción! 09MAD*] i una de les organitzadores em va dir: "Se ve en seguida que es tuyo por la pulcritud." Jo crec que és això: la netedat, la concisió.

Treballes molt el concepte, tens una idea molt clara abans de fer el poema?

Normalment sí; sóc molt fred, jo crec que sóc molt matemàtic.

Tu sempre has dit que els números t'agraden, que ets molt cabalístic.

Sí. Per dir-ho de forma entenedora, si estic molt calent no faré un poema, quan estic fred és quan els faig. Necessito una predisposició per fer el poema. Per aquesta exposició que inauguraré el gener, *Nocturns*, cada vespre, quan ho havia acabat tot, no hi havia cap soroll i tothom se n'havia anat a dormir, me n'anava a l'estudi a veure què sortia. No són nocturns pel tema sinó perquè de nit intentava recollir l'essència del

dia, em deia: “A veure què surt avui de tota la bullícia i les experiències del dia, vomita’n alguna cosa.” I a partir d’aquí buscava el significat, sobretot a partir dels títols. Et podria dir perquè he posat cada títol.

Aquesta fredor que et deia consisteix en això: per mi, tot és artifici i ha d’estar molt ben encaixat, tant en el sentit estètic com matemàtic. No sóc de dir *pam* i ja està. Per això si em demanen un treball concret, per una banda em fa gràcia el repte però per l’altra contesto que el donaré si surt. No sé dir, *violència de gènere*, doncs vinga, *violència de gènere*: un poema visual sobre aquest tema! A vegades no surt.

Jo definiria així la meua poesia: és molt freda, molt matemàtica, molt conceptual – d’idees–, eclèctica i molt hermètica. I estètica, també.

Ets de blanc i negre?

No. Fins ara els llibres es publicaven sempre en blanc i negre i els poemes que feies en color quedaven censurats i perdien la força que tenien. Sí que és veritat que el color no el faig servir gaire, no sóc gaire coloraines. Però, per exemple, un dels meus llibres preferits és *Homenajes*, perquè va sortir publicat exactament com volia.

En els dos llibres que va publicar Arola – *Alfàbia* [2000] i *Transbord* [2006] - em vaig veure limitat pel color. Finalment alguns es van publicar amb vermell, perquè si no es perdia l’essència, però la resta de colors van sortir en escala de grisos: com el poema d’homenatge al pintor Eduard Comabella, que era en blau perquè ell feia servir molt aquest color. Perd molt de significat però què has de fer? No publicar?

Els catàlegs de les exposicions també surten en color, per sort; i els llibres *Poemes dels setanta* i els *Poemes dels vuitanta* [Badalona: edicions fet a mà, 2006 i 2007] també van sortir en color i va ser una sort.

Per tant, sí que sóc una mica d’espai blanc i imatge –en negre o de color–, tot i que no abuso gaire dels colors, els faig servir en funció de l’essència de la idea del poema.

El collage és la teva tècnica de creació bàsica? S’ha dit que el collage és una manera de començar a treballar amb una visió comuna, amb uns tòpics instal·lats, per poder desmuntar-los.

Sí, per arribar a la teua imatge. Consisteix a agafar el que veu tothom per donar-hi una altra mirada. I com ho fas? Descontextualitzant, trencant, tallant, afegint; donant-hi el teu valor, la teua mirada personal a l’espectador.

Kevin Power el relaciona amb la forma de viure actual, en què la nostra percepció és molt fragmentada [“J.M. Calleja: collage, partitura, música, silenci”, text del catàleg *Música per als ulls*, Sala Municipal d'Exposicions d'Alacant, 1996].

Jo crec que tota la poesia que es fa, fins i tot l'art que es fa avui, és això: fragmentacions, descontextualitzacions, retalls, còpia de còpia de còpia, imatge d'imatge d'imatge.

És això la postmodernitat?

No sé què és la postmodernitat. És el zàping. Avui dia estem mentalment preparats per percebre moltes coses alhora: per seguir dues pel·lícules en dos canals, per exemple. Jo em pregunto si una persona del segle XVIII seria capaç d'entendre les dues coses. L'evolució de l'home consisteix també a adaptar-se a noves formes de codificació, això està comprovat en estudis científics.

En conseqüència, el que produïm ha de ser una mica també fragmentat. Hem de ser capaços de veure que un poema té un tros d'un dibuix del segle XV i un text d'un revolucionari del maig del 68. La persona que tingui una bona base de dades ha de poder entendre el poema perquè identificarà una proclama del 68, un dibuix d'un retaule del segle XV o XVI i un anunci publicitari. Ha de tenir tota la informació per entendre aquell poema; si no, només li agradaran els colors i les lletres. Això és una primera fase de lectura. Jo crec que els poemes, com les ciutats, tenen estrats: romans, grecs... Tots els estrats donen forma a la ciutat actual. Jo dono tots els estrats de coneixement de diferents obres i diferents poemes que tinc, sóc un creador condicionat per aquests estrats i en un moment determinat, en faig aflorar un o altre o els barrejo. El lector o espectador que em ve a veure, coetani meu, ha de tenir una formació semblant a la meua, però la seva especificitat farà que gaudeixi més o menys de la meua obra.

A mi, en realitat m'és igual que en gaudeixi més o menys, m'és igual tenir un lector o mil. Si en tinc mil, fantàstic, però si en tinc un, també. No estic lligat a circuits comercials, mai no m'he vist obligat a fer una obra que agradi. Jo he anat treballant, he exposat, i he venut un quadre, dos quadres o no n'he venut cap. Quan vaig exposar *ENSW-NEWS*, que era molt de batalla, vaig vendre només un quadre. Quan vaig fer *Nocturn*, que era més estètic, però més tancat, no en vaig vendre cap; i ara se'n va a Elx. Sempre he fet el que he volgut i m'ho han publicat; sí que he enviat algun llibre

que m'han refusat, però no he tingut mai cap mena d'influència, de censura. Els llibres, si es venen poc o molt, no en tinc ni idea.

Tu t'hi dediques en exclusiva a la poesia visual?

Bastant.

Aquests estrats del poema t'agrada fer-los explícits, confessar les teves fonts?

Jo crec que *Homenajes* és justament això i encara tinc quinze o vint poemes més que es diuen "Homenaje a ...". A *Alfàbia* també n'hi ha algun altre. I n'hi ha també que tenen un altre títol però són homenatges a un autor determinat. I potser no els vaig incloure en aquest recull perquè ni me'n vaig adonar, a vegades trobes més lectures en el teu poema més endavant, vas obrint el camp de visió. Molta gent vol amagar les seves arrels, vol dir l'última paraula, fer l'experimentació màxima. Però per fer un pas endavant n'has de fer primer un enrere i llavors dos endavant, agafar força i tornar endavant.

Poesia visiva, lletrisme, concretisme... hi ha alguna d'aquestes escoles que consideris més importants o que t'hagi influït més?

Totes m'han influït però estic més còmode amb la *poesia visiva* italiana, tot i que era molt combativa i jo sóc més esteticista, però jo, com ells, treballo sobretot amb imatge. També tinc poemes espacialistes, tot i que no hi hagi treballat gaire, o no hagin sortit gaire a la llum. Jo sóc, sobretot, poeta visual, però això no priva que faci també *performances* o poesia fonètica; treballo molt a gust amb les imatges.

Com és viure/conviure amb una creadora com la Maria dels Àngels Ballbé?

Viure amb una artista és ric en tots els sentits. És una lectora crítica, la primera; i t'ajuda a conformar la teva pròpia estètica: té una visió molt àmplia, compartim moltes coses, i ja hi ha, per tant, una complicitat: quan faig una cosa ja sap per on vaig. Com que em veu treballar, ja sap els meus trucs. I és la primera persona que m'ajuda a fer una tria. Jo acostumo a fer tries dels meus poemes, i no els publico fins al cap d'un temps. No m'agrada donar poemes de seguida. Si mires els llibres veuràs que respecte de l'any de publicació els poemes sempre tenen tres o quatre anys. *Nocturns* és de fa dos o tres anys, *ENSW-NEWS*, quan en vaig fer l'exposició, era de feia tres anys. Tot queda en repòs per veure si el que vas fer en un moment d'eufòria manté la força i la potència que creies. Tots aquests treballs, la Maria dels Àngels en el seu moment els va veure, em va donar un toc, em va ajudar a acabar de netejar, retallar, treure. Si tots dos trobem dolent un poema, segur que és dolent. Si tots dos el trobem

bo, tira endavant. Per tant, és present al darrere dels poemes i a vegades ho faig explícit amb les dedicatòries.

Sortiran els poemes dels noranta?

No, no sortiran, per una raó molt senzilla: perquè els poemes que he fet els noranta que considero molts meus i trobo vàlids ja han anat sortint publicats. Jo vaig publicar el meu primer llibre el 1981 i aquells anys vaig publicar un parell de *plaquettes* i dos o tres llibres. Les antologies dels anys setanta i vuitanta recollien poemes que no s'havien publicat o que només havien sortit en alguna revista o en postal; i eren obres que considerava que encara estaven bé, que encara tenien força i eren vàlids. I els vaig recollir perquè en vaig tenir la possibilitat i em va fer molta gràcia publicar aquests dos llibrets de catorze poemes. Buscant i remenant en els meus arxius vaig trobar molts poemes i a partir de tots ells vaig escollir els que tenien més classe i diuen alguna cosa.

APÈNDIX 2

TRANSCRIPCIONS DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA 2007-08

SESSIÓ 1

Data: 28-4-2008

Hora: 15-16h de la tarda

Descripció general: Sessió de lectura conjunta amb tot el grup classe mitjançant diapositives digitals

Observacions: Hi ha una mestra de suport dedicada exclusivament a assistir un alumne amb síndrome d'Asperger

Durada de la gravació: 48:50

Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 1.1 (7:56) i 1.2 (40:54)

Acte	Descripció	Transcripció	Observacions i materials complementaris
1	[min 0:00 FRAGMENT 1.1 de la gravació audiovisual] Negociació de les regles del joc conductuals	Mestra: Qui tingui ganes d'aprendre coses, que aixequi el dit. [Tots els nens aixequen el dit.] Mestra: Qui tingui ganes que les coses que farem avui ens serveixin per espais de plàstica, que aixequi el dit. [Tots els nens aixequen el dit.] Mestra: Doncs ara apuntaré a la pissarra les quatre coses que haurem de fer avui perquè tot això sigui possible. <i>Vale?</i> Mira, els apuntaré. Xxxxt. Ja no estem fent la primera cosa. Podeu participar tots i totes però per participar hem d'aixecar el dit. Per tant, és molt important que el que veurem avui ens ajudeu, ens ajudeu a participar-hi... però aixecant el dit. s'apunta a la pissarra: - <i>Aixecar el dit.</i>] Arnau, digues! Arnau P: [...] ja ho posa. Mestra: Molt bé, <i>cariño</i>, però ho posarem aquí perquè ho veieu encara més bé. [4:28] Per participar, que el més important és que participem tots i totes, haurem d'aixecar el dit. Per participar no necessitem ni gorres ni res que ens empi. [La mestra requisa una gorra a un alumne.] [Truquen a la porta. La mestra de suport obre i parla amb	

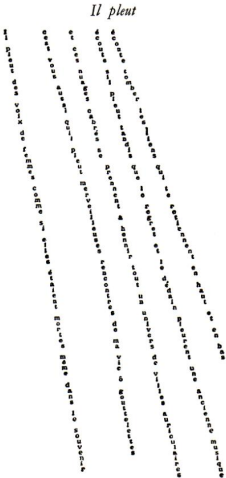
		uns alumnes de cicle superior.] Mestra de suport: Sandra, que vénen a buscar els de llegir. Mestra: Ostres, només falteu vosaltres? Perquè si no, anirem molt malament. [Els alumnes de cicle superior assenteixen amb el cap.] Mestra: És que avui han vingut supertard. Falta en Marc, vés-lo a buscar aquí amb la Mariama, i l'Amadou. Alumne de cicle superior: No, en Gerard. Mestra: Gerard! Gerard, no pateixis que t'esperarem. És molt curt, d'acord? [L'alumne Gerard surt de classe.] Mestra: Mireu, haurem d'aixecar el dit; caldrà que hi hagi silenci [Apunta <i>Silenci</i> a la pissarra.] perquè el que aprendrem avui ens permetrà ser artistes. Però artistes d'una manera diferent, i després entendreu perquè. Als espais de plàstica, la setmana que ve, us trobareu uns espais molt diferents i avui necessito que el que fem us serveixi per aprendre, d'acord? La Mariona ens ajudarà però el més important és que el que veurem avui ben segur que us sobtarà molt.	
2	[min 5:57 FRAGMENT 1.1] La mestra atén preguntes dels alumnes.	Mestra: Mohamad, digues. Mohamad: Ha estat ella. [La mestra no respon.] Mestra: Mar! Mar: Puc anar a fer pipí? Mestra: Sí, ja t'he dit que sí. Arnau T., digues. Arnau: El silenci el pots ficar més cap allà? Mestra: Com? Arnau: El silenci el pots ficar més cap allà? [L'alumne assenyala l'escrit de la pissarra.] Mestra: No, perquè crec que tu ja tens clar que el silenci hi haurà de ser, per tant, no cal moure'l. Només ho estem recordant. L'altre punt, l'altre punt... [L'alumne Arnau P. interromp.] Mestra: Digues, Arnau!	

		Arnau P.: I aquí també ho posa! [Assenyala el suro.] Mestra: Molt bé. L'altre: Aixecar el dit, hi ha d'haver silenci i hem de tenir els ulls oberts. Oberts, però no només els ulls oberts; i el cap despert... Alumne: Sandraaa! [La mestra escriu el tercer punt: <i>Els ulls oberts i el cap despert per aprendre.</i>] Mestra: ... -no, no t'escollaré- ...per aprendre. Xxxt. Per tant, si esteu preparats per participar però aixecant el dit, que hi hagi silenci, que estiguin els ulls ben oberts i el cap despert per aprendre... Deixaré dir a aquests tres nens; en Mohamad ja ha participat, ja ha dit, per tant deixem dir a tothom. Bilal, digues. Bilal: Em surt sang. Mestra: Com que et surt sang? Bilal: Aquí ... [El nen ensenya una rascada al braç. La mestra s'hi acosta.] Mestra: Vés-te a refrescar. Albert, digues. Albert: Volia dir <i>ho</i> d'en Bilal. Mestra: Molt bé, <i>cariño</i>, així m'agrada, eh? Ajudant els companys.	
3	[min 7:35 FRAGMENT 1.1] [min 0:00 FRAGMENT 1.2] La mestra atén problemes tècnics i d'organització. Els alumnes es recol·loquen per tal de veure bé la projecció.	Mestra: Mireu, doncs ara, començarem. La Mariona... Esperarem un moment en Gerard, després, no patiu. [La mestra atén problemes tècnics amb el canó de diapositives. L'alumne Gerard s'incorpora.] [FRAGMENT 1.2] Mestra: Ara ja ho sabem, ja està. A veure, m'heu... m'heu d'ajudar a fer que... Espereu. Aquí. M'haureu d'ajudar. Jo demanaré l'ajuda de nens. Si aixequen el dit que, potser, i tant que el podeu aixecar... Quan hi hagi una pregunta, Mohamad, no ara. Arnau T., no hi ha cap pregunta. Què és el que molesta? Arnau T.: [...] Mestra: Doncs em sap moltíssim greu, si no baixa la persiana. Per tant, tots veieu bé... Espereu, que ho posaré bé. Mestra: Sí, mireu, us deixo un moment perquè us poseu bé, i a partir d'ara no ens mourem més. Que si no, ja sé què passarà. A contar tres, eh? Un, dos, tres. Tots esteu còmodes i bé? Mireu! Aida, llegeix què diu	

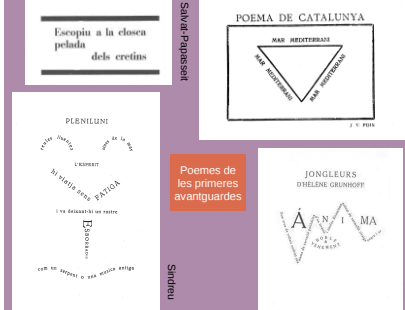
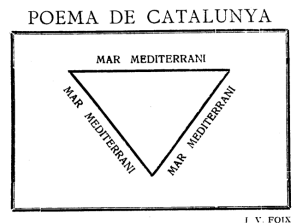
		aquí. Xxt. Ara ja, ara m'enfadaré amb qui es mogui. Ja ho he dit una vegada i no ho tornaré a repetir. El primer que es mogui, que sàpiga que em farà enfadar. [Silenci. La mestra fa cara seriosa.] Si és provocació, davant del riure no cal res, no cal.	
4	[min 1:44 FRAGMENT 1.2] Introducció de l'activitat.	Mestra: Molt bé. Aina, <i>cariño</i>... Aina: [Llegeix el títol de la presentació.] Sentim i fem poesia visual. Mestra: Molt bé. Aina, per què creus que sentim i fem poesia visual? Per què creus... Sentim? Jo sento els sorolls. Puc sentir la poesia? Qui em sap explicar com podem sentir la poesia...? Arnau T.? Arnau T.: Des d'un altaveu? Mestra: Des d'un altaveu... Per tant, ens sortirà aquí un altaveu que ens parlarà d'una poesia visual? Com es pot sentir la poesia? Com la podem sentir? Qui em sap ajudar a dir com podem sentir? Judit! Judit: Llegint! Mestra: Llegint, sentim la poesia, molt bé! I com podem sentir un poema? Com el podem sentir? Omar! Omar: Escoltant! Mestra: Escoltant el sentim però, i més profund? Quan fem un poema, com el podem sentir? Amb què el sentim? Amb què el sentim, Julià? Julià: Amb les orelles? Mestra: Molt bé, amb les orelles. Només amb les orelles podem sentir un poema? Aina? Aina: També amb paciència i amor. Mestra: Amb amor. Amb amor... Alumne: En silenci. Mestra: ...i en silenci podem sentir un poema. I podem fer poemes? Qui creu que la classe de segon podem fer poemes? [Tots els nens aixequen el dit frisosos.] Bilal: Sí. Mestra: Bilal, per què ho has dit tan ràpid, que podem fer poemes. Com ho saps que podem fer poemes? I si jo et dic que no en podem fer? [Els nens abaixen els dits.] Avui hem parlat de ser crítics? Si et dic que no en podem fer, de poemes, ningú aixeca el dit? Déu meu! Mariama! Mariama: Sí que en podem fer! Mestra: Per què en podem fer, de poemes?	

		Mariama: Perquè ja en vam fer un per [...] Mestra: Molt bé! Perquè sabem fer poemes i perquè sabem sentir els poemes.	
5	[min 3:50 FRAGMENT 1.2] Definició de poesia visual: els alumnes fan hipòtesis inicials i s'adopten unes primeres definicions: <i>"Un poema de la vista. És com llegir un poema però mirant-lo."</i>	Mestra: Algú sap dir-me què deu ser un poema visual? Arnau T.? Arnau T: És com un vídeoclip que la cançó la sentim i la veiem amb la persona, però amb imatges. Mestra: A veure, és com un vídeoclip amb imatges, un poema vídeoclip amb imatges. Nosaltres...Tu has parlat d'un poema escoltat, el de Nadal volies dir? Quan vam... Defineix més. Va, ajudeu-nos, què deu ser un poema visual? Qui sap? Vinga! Hi ha molts nens. Esteve, què deu ser un poema visual? De què ve la paraula <i>visual</i>? Mohamad, què deu ser un poema? Mohamad: De vista. Mestra: Diques! Mohamad: De... vista? Sí, molt bé, Mohamad, un poema de la vista. Arnau T: És com llegir. Mestra: És com llegir un poema... Arnau T: però mirant-lo. Mestra: ...però mirant-lo. Voleu veure poemes visuals? Alumnes: Sí!	
6	[min 5:01 FRAGMENT 1.2] Es vincula lectura i escriptura. La mestra procura que els nens facin hipòtesis inicials sobre com s'escriu poesia visual.	Mestra: Què us sembla? Comencem? Com podrem fer poemes visuals a plàstica? Qui sap dir com podrem fer? Algú m'ho vol...? Mahamadou: Amb paper. Mestra: En Mahamadou diu amb paper. A veure, Esteve, com farem poemes visuals a plàstica? Irina? Ir: Amb papiroflèxia. Mestra: Amb papiroflèxia? A veure? Comencem? Mira. Mestra: Què entenem per poema visual? Nosaltres ho hem dit. Ens sembla que és un poema que el veiem amb la vista. Arnau T.. Abaixa el dit. No, no en tinc ganes. Tu ara estaves fent una cosa visual, però una cosa visual que em molestava. No era un poema. [L'alumne feia ombres xineses sobre la projecció.] I estaves fent una cosa visual. T'hem vist tots. Les ombres xineses són visuals.	

7	[min 5:55 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta del poema de Joan Brossa i Chema Madoz.	Mestra: Oh, ara sí que, ara sí que no entenc res. Què passa aquí? Diu <i>Què entenem per poesia visual?</i> [La mestra llegeix la diapositiva.] i ens trobem una cosa molt estranya. A veure, Ariadna, què passa amb aquest paquet? Ariadna: El llaç semblen unes ulleres. Mestra: Un regal que el llaç són unes ulleres. Què creieu que pot haver-hi dins d'aquest regal que el llaç són unes ulleres? Digueu, Arnau T.! Arnau T: Un poema... Mestra: Un poema? Un poema... molt gruixut! Isaac! I: Unes ulleres? Mestra: Què? I: Unes ulleres? Mestra: Tu creus que aquest, aquest paquet hi ha un llaç amb forma d'ulleres i a dins hi ha unes ulleres? [L'alumne assenteix amb el cap.] Mestra: És el que creus tu. Molt bé. Mariama! Mariama: Un llibre? Mestra: Un llibre, un llibre que el podem llegir i veure, eh que sí? Un llibre que podem llegir i veure.	
---	--	---	---

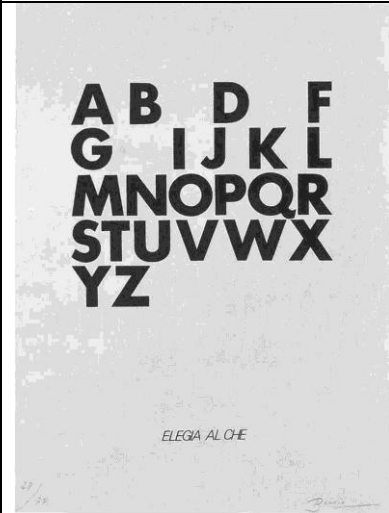
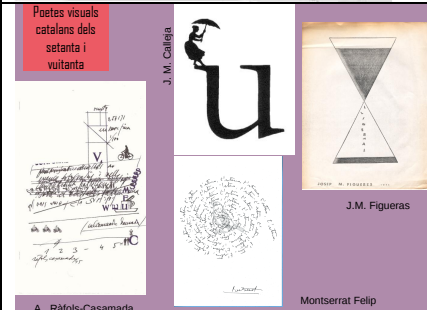
8	[min 7:04 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta del poema “Il pleu”, d’Apollinaire S’inclouen els cal·ligrames dins els poemes visuals. Relació amb els coneixements previs.	Mestra: A veure, això d’aquí al costat és un poema visual? No entenc res. A veure... Digues, Mohamad. Mohamad: Jo <i>lo</i> que no entenc és <i>ho</i> de baix. Mahamadou: Sandra, això és un cal·ligrama. Mestra: El què? Mohamad: <i>Lo</i> de baix, que fica <i>Apollinaire, 1925</i>. Mestra: És una data, és una data. Mira, Gerard, que tu segur que ens aportaràs moltes coses. Gerard, tenim un problema molt important. A plàstica tindrem espais de poesia visual i ara hem trobat que un poema visual és un paquet amb unes ulleres en forma de llaç i en Mahamadou diu – <i>Sandra, això és un cal·ligrama!</i> [La mestra assenyala el poema d’Apollinaire.] <i>Aixís</i>, un cal·ligrama deu ser un poema visual? Ariadna: Sí. Mestra: L’Ariadna diu que sí. Per què creus que sí, Ariadna? Per què creus que un cal·ligrama és un poema visual? Ariadna: Perquè hi ha un poema i després hi ha un dibuix. És un poema... i en forma... Alumne: del text! Ariadna:...del que [...] Mestra: Molt bé.	
9	[min 8:17 FRAGMENT 1.2] La mestra justifica la presència de la investigadora com a especialista en poesia visual.	Mestra: <i>Aviam</i>, que potser ens estem, ens estem... Mariona, si necessites dir alguna cosa, ja ho saps, eh? [La mestra es dirigeix a la investigadora.] Investigadora: No, ho estan fent molt bé. Mestra: Ho estan! Jo crec que farem uns poemes visuals...! Mireu! Aquí hi ha unes paraules una mica llargues però... Ho ha fet la Mariona, això! Però és molt important.	

10	[min 8:30 FRAGMENT 1.2] Es continua treballant la definició de poesia visual. Es parla de tècniques i es defineix el fotomuntatge.	Mestra: Mireu, un poema visual hi haurà d'haver lletres, és molt important que hi hagi lletres, però també hi ha d'haver imatges i podem fer servir moltes tècniques: el collage, podem fer un fotomuntatge. Hamish, què deu ser un fotomuntatge? [Es deixa temps als alumnes per respondre.] Mestra: Va, aquest cap. Fotomuntatge... Julià! Julià: Que tires una foto i després podries posar-hi coses, enganxines al seu voltant. Mestra: Vale! Tires una fotografia i hi pots posar enganxines. Tirem endavant!	Poesia visual: Composicions que interrelacionen la matèria prima (lletres i imatges), les tècniques (collage, fotomuntatge) o les figures retòriques (perspectiva, metàfora) de les arts plàstiques i la literatura. Terme en constant evolució, amb tants significats com artistes de poesia visual hi ha; sovint s'utilitza com a sinònim d'arts experimentals. Definició de poesia visual de la mestra a partir dels materials cedits per la investigadora (2008).
11	[min 9:19 FRAGMENT 1.2] Es continua explorant la relació entre poesia visual i cal·ligrama. Relació amb els coneixements previs.	Mestra: Ei! Alumnes: Ooooooh. [Tots els alumnes es posen a parlar de cop.] Mestra: Què ha passat aquí? Amb ordre! Mireu! Martí, què ha passat? Per què us ha sobtat? Heu dit, a! L'Ariadna tenia raó, el cal·ligrama és un tipus de poema visual. Martí, perdona, digues! Martí: És un cal·ligrama. Mestra: És un cal·ligrama. Són cal·ligrames. L'hem vist molt, el de les formigues. Aquest de les ulleres, no!	Cal·ligrama: Tipus de poema visual  Hi ha molts altres tipus de poesia visual...
12	[min 9:57 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta del poema de Johann L. Frisch, "Ós berlinès"	Alumnes: Ooooooh! És molt llarg! Mestra: Aquest cal·ligrama... Bilal: És molt llarg! Mestra: En Bilal diu una cosa interessant. És molt llarg! I Bilal, fixa't en una altra cosa, que no sé si la veureu... Mohamad, digues! Mohamad: Que no s'assembla humà! Mestra: No sembla humà! I a més aquestes lletres, jo crec que no les entendríem, eh que no, Mariona? Investigadora: Em penso que no! És una llengua diferent a la nostra! Mestra: Fixeu-s'hi! Aquest cal·ligrama és molt antic, molt antic! Alumne: I és molt llarg!	

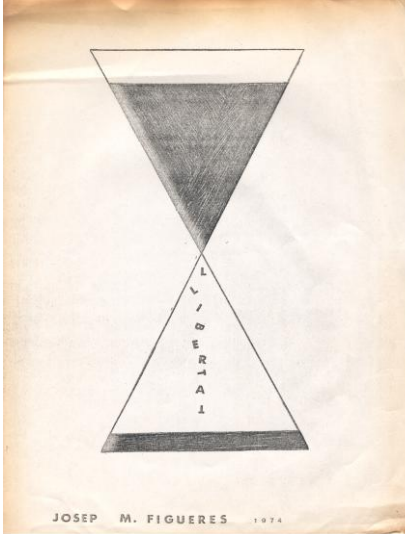
		Mestra: I és molt llarg, com deia en Bilal!	
13	[min 10:40 FRAGMENT 1.2] Introducció dels quatre següents poemes de les primeres avantguardes.	Alumnes: Ooooh! Mestra: Diu... Hi va haver molts poetes que els hi va agradar molt, això de fer cal·ligrames.	
14	[min 10:50 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta del poema de Foix.	Mestra: M'agradaria que miréssiu això d'aquí dalt. Aquest triangle, mireu-lo bé aquest poema que jo hi estic amb la fletxa i digueu-me què us recorda, aquest poema de Catalunya, va! [La mestra assenyala el poema de Foix amb el cursor.] Penseu una mica, va, vingal! Mahamadou: No és la forma de Catalunya? [Ho diu fluixet sense demanar torn de paraula.] Mestra: Això que dius és tan interessant! Aixeca el dit! I t'ho deixaré dir! Mahamadou, diga-ho! Diga-ho! Què has dit? Què acabes de dir? Diga-ho, Ariadna! Ariadna: L'estrella de David? Mestra: L'estrella de David. Una part de l'estrella de David, molt bé. Però per un poema visual hem de llegir, Ariadna. Si no mirem, sentim i llegim, no l'entenem. [La mestra s'assenyala els ulls insistentment.] A veure, Martí! Martí: Un mapa de Catalunya. Mestra: Ei! És un poema de Catalunya i és el mapa de Catalunya.	

		encertat molt bé! A en Joan Brossa li agradaria que les lletres, li hagués agradat que les lletres caminessin, es belluguessin... Julià: Tinguessin vida! Mestra: Tinguessin vida, es moguessin, canviessin! Mireu, aquests, aquests d'aquí... Escolteu! Amb ordre! Que és molt interessant el que digueu! Això són... Mira! Si m'equivoco, <i>diga-m'ho</i>! Eh que van per ordre, Mariona? Investigadora: Són en Brossa, en Viladot i l'Iglésias del Marquet. Mestra: En Brossa, en Viladot i l'Iglésias del Marquet. Molt bé. Mireu, aquests... A Catalunya fa molt temps hi va haver uns senyors que van dir el que parlava fa un moment en Julià: que volien que les lletres tinguessin ànima, que no fossin poemes quietes que no ens diguessin res. I que tothom hi pogués dir la seva cosa. Digues Mahamadou! Ahamadou: I que tinguessin vida. Mestra: I que tinguessin vida. Molt bé!	
17	[min 14:45 FRAGMENT 1.2] Introducció de la diapositiva següent. Lectura conjunta del poema d'Iglésias del Marquet, "Inici de poema".	Mestra: A veure... Ostres! Alumna: Un peix. Mestra: Però, un peix, però que què li passa, a aquest peix? Alumne: Està tallat! Alumna: Està tallat! Mestra: Què li passa a aquest peix, Mohamad, que aixeques el dit? Mohamad: Que treu la cara? Mestra: Treu la cara però enmig de què, treu la cara aquest peix? Mohamad: I les aletes! Mestra: Treu les aletes, treu la cara, però enmig de què? Què sembla que trenqui, aquest peix, Albert? Albert: La lletra A? Mestra: Trenca la lletra A? O trenca totes... A veure! Digues Arnau! Arnau: L'abecedari. Mestra: Trenca l'abecedari. I què volia dir amb això? Mariama? Mariama: Que les lletres es belluguen. Mestra: Que les lletres són com peixos que es belluguen, i que treuen el cap. Doncs m'agrada molt aquesta interpretació, iestic segura que també li agradaria, al seu autor. Eh? Digues Ahamadou. [minut 15:00, MOV 037] Ahamadou: Que les lletres estan una mica, una mica tortes... Mestra: Que les lletres estan una mica, una mica tortes, les lletres!	

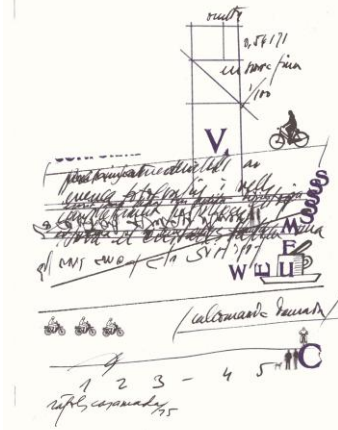
		Mestra: Les lletres estan una mica tortes, però què passa Moha..?. Hi ha algú... Martí, assenyaletes una cosa aquí al mig. Què hi falta, aquí al mig? Alumna: Una lletra! Mestra: Oh! Què ha passat! Què li passa en aquest abecedari? Què li passa, Martí? Martí: Falten lletres! Mestra: Falten lletres! I per què deuen faltar lletres? Martí: Perquè [...] Mestra: En falten? O mireu! A, be, ce, de; a, be, ce, de; a, be; ei! Alumne: Falta la ce! Alumne: De, e, efa, ge. Mestra: Xxt Què passa, Bilal? Què passa amb aquesta... Bilal: Falta la hac, allà! Mestra: Falten lletres! I què deu voler dir aquest poema? Què volia dir aquest poeta amb aquest poema visual, que ara ja podem dir que és un poema visual. Diques, Mariama! Mariama: Que les lletres tenen vida! Mestra: Que les lletres es belluguen, tenen vida! En falten! Què més, Mariona? Investigadora: No sé si el peix... Potser se les ha menjades, no ho sé! Marcos: Jo ho volia dir! Mestra: Mira, en Marcos, pobret, volia dir això! Que el peix se les ha menjades! Perdona, Marcos, <i>cariño</i>!	
18	[min 17:03 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta del poema de Viladot.	Mestra: Oh! Què passa aquí? [Responen tots alhora.] Mestra: Escolteu! Hem dit... escolteu! Hem dit, Julià, que per participar... que avui hem d'aprendre molt! Diques, Mohamad! Mohamad: Les lletres estan desordenades i en falten. Mestra: A veure! Hi ha lletres desordenades, hi ha lletres que falten. <i>Fixeu-s'hi</i>, amb aquest! A veure, mireu aquest! Un, dos, tres! [La mestra assenyaletes el segon poema, de Guillem Viladot, amb el cursor.] Arnau P.! Què hi ha al mig d'aquí? Al mig de totes les lletres? Arnau P.: Jo! Mestra: Ei! Torna-ho a dir! Arnau P: Jo!	Brossa, Viladot, Iglésias del Marquet 

		Mestra: Jo! Al mig de totes les lletres diu, <i>sóc jo! Jo el poeta! Jo l'escriptor!</i> Digues, Omar! Omar: Se me n'ha anat! Mestra: Se te n'ha anat! No passa res, <i>cariño!</i> Aquí darrere, si us deixo ho dieu! Digues, Ahamadou! Ahamadou: Jo el professor! Mestra: Jo el professor! Jo l'alumne, jo el poeta! Molt bé! Jo, el que vull aprendre! Eh? Mahamadou, aixeca el dit! Mariama!	
19	[min 18:21 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta del poema de Brossa, "Elegia al Che".	Mariama: Que la ce que està allà... a, be... <i>pues</i> li falta la ce. Mestra: I per què deu faltar aquestes lletres? Mariama: Perquè les lletres tenen vida i caminen. Mestra: Les lletres tenen vida, caminen, se'n van. Les podem deformar, les podem canviar. Digues, Marcos! Marcos: Se'n van de viatge! Mestra: Se'n van de viatge, viatgen pel món, eh, Marcos? Molt bé!	
20	[min 18:53 FRAGMENT 1.2] Comentari conjunt de la diapositiva.	Mestra: Ostres! Ara sí que en tenim aquí un bull! Què li passa a aquesta u? Què li passa a aquesta u, que és un poema visual? Ai ai ai! Ara sí que avui us descol·locarem totalment. Ara... Havíem fet poemes de Maragall, havíem fet poemes nostres però ara què passa aquí, Julià?	

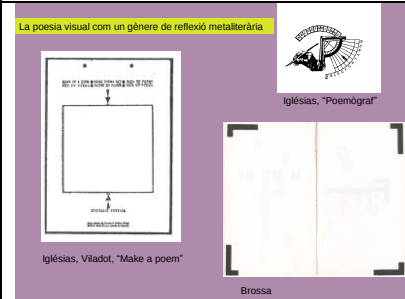
21	[min 19:13 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta del poema de Calleja, "Vertigen".	Julià: Perquè <i>me</i> penso que aquí fa molt de vent! Mestra: Mira, què diem a plàstica, Julià? Que no em penso sinó que crec i estic segur... Julià: Que fa vent i és un huracà! Mestra: És un huracà, que fa vent... I aquesta senyora està penjant d'una u? A veure, Arnau! Molt bé, Julià! Arnaú: És un huracà i han fet això de que és un huracà perquè comença amb u? Mestra: Comença amb u, i han agafat la u d'huracà i han posat aquesta senyora que està aquí, eh? Arnaú: A punt de caure. Mestra: A punt de caure... [La mestra imita la inclinació de cos de la figura del poema.] Arnaú: Al mar! Alumne: Sí home! Alumne: A l'aigua! Alumne: No! [Rialles.] Mestra: Eh que es diu? Com es diu aquest [...] [La mestra es dirigeix a la investigadora.] Investigadora: Vertigen. Mestra: Vertigen! Sempre el confonc. Vertigen! Què vol dir <i>vertigen</i>? Albert! Albert: Que tens por d'un lloc molt alt. Com si estàs volant amb avió i mires per la finestra, que és molt alt i tens vertigen. Mestra: I tens vertigen.	
----	---	--	---

22	[min 20:19 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta del poema de Figueres, "Llibertat".	Mestra: Ei! Guaiteu, aquest m'encanta! Perquè dóna molt joc. Mireu, que em digui qui sap, Arnau P., va, ajuda'ns! Què és això? Arnau P.: Un rellotge de sorra. Mestra: Molt bé! És un rellotge de sorra! Baixa la sorra, Júlia, per aquí? Mira, <i>cariño</i>, baixa sorra? Júlia: No! Alumne: Baixen lletres! Mestra: No! Marcos! Marcos! Digues! Marcos: Que cauen lletres! Mestra: Molt bé! L'Arnau ens dirà quines cauen, de lletres! Digues! Marcos: Unes lletres que diuen <i>llibertat</i>! Mestra: I què deu voler dir aquest poema d'un rellotge de sol [sic], que cauen unes lletres que es diuen <i>llibertat</i>? A veure! Què deu voler dir, Mar? Què deu voler dir aquest rellotge de sol [sic] que cauen unes lletres que diuen llibertat? [Hi ha molts dits alçats frisosos.] A veure, Judit! Judit: Com l'estàtua de la Llibertat? Mestra: Com l'estàtua de la Llibertat? Però què deu voler dir <i>llibertat</i>? A veure, Martí! L'hem de... Xxt! Marcos! Marcos: Que podem fer el que vulguem! I [...]. Mestra: Mireu, en Marcos ens està ajudant. <i>Llibertat</i> vol dir que podem fer el que volem. Però què té a veure aquest rellotge de sol [sic] amb la llibertat? Xxt! A veure, Ariadna, perdona! Ariadna: La sorra... Mestra: ... la sorra... Ariadna: ...cau i és lliure. Mestra: És molt bona, eh? Alumne: La sorra cau... Mestra: La sorra cau, passa per aquest lloc estret i després queda lliure? Alumne: I flota! Mestra: Flota, eh? Eh que quan mirem això diem, ai aquesta sorra que ha passat per aquest forat tan prim, acaba, surt i és lliure, eh? Molt bé, m'agrada molt. A veure, Isaac! Quan mires aquest poema, què penses? O què sents? O què veus? Isaac! Te'n poso un altre i a veure si et va més bé? Marcos, què volies dir? Marcos: Que... tenim llibertat? Mestra: Tenim llibertat, de fer, i de pensar? I tant que sí! Els poemes	
----	---	---	---

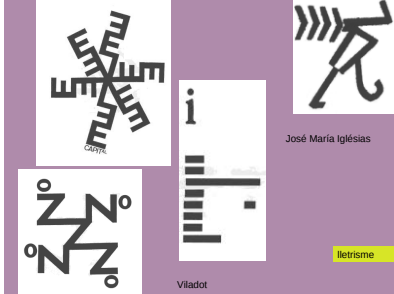
		visuals tenen molta llibertat! Digues! Arnau! Mohamad! Mohamad: Que quan miro això, doncs, em penso <i>algo</i>, que podem estar sols i sense fer res. Mestra: Podem estar sols... Et dóna sensació d'estar sol, sense fer res? Molt bé, doncs estic segura que el senyor Figueras, que el va fer, pensaria que ets molt intel·ligent, eh? Perquè has donat...	
23	[min 23:28 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta del poema visual de Brossa.	Mestra: Oh, caram! Ostres! Com llegir un poema visual. Què passa amb aquest poema? És molt fort! Gerard? Què passa quan mires aquest poema visual? Alumne: És una escopeta! Mestra: Aixís no! Gerard! Què passa quan mires aquest poema visual? Us he descol·locat, eh? Esteve, perdona, Esteve, cariño? Què passa quan mires aquest poema visual? Fixa-t'hi bé! Què és, Esteve, això? Què és? És una pistola o una imatge d'una pistola? Esteve: Una imatge! Mestra: És la imatge d'una pistola, però aquesta pistola, aquesta imatge d'una pistola, diu una cosa... Alumne: No és una pistola, és una escopeta! Mestra: No és una escopeta, és la imatge d'una escopeta. Recordeu que ho heu treballat, això? Alumne: No la veig! Alumne: És quan fa aixins que [...]. Mestra: A veure, Irina, digues! Xxt! Aquesta imatge d'aquesta escopeta diu poema. I què deu voler dir aquest poema visual, Hamish? Hamish, quan tu estàs enfadat amb el pare, o amb la mare, ho escrius o ho dius? [La mestra representa amb les mans l'acció d'escriure i a continuació s'assenyala els llavis.] Quan t'enfades amb algú... Hamish: Ho dic! Mestra: Ho dius o ho escrius? Hamish: Ho dic! Mestra: Ho dius! Fas servir la parla. Amb un poema podem dir coses que després ens en podem <i>arrepentir</i>? Que poden ser dures? Mira l'Albert, què diu! Digues, Albert! Albert: Sí! Mestra: Un poema pot ser pitjor que una escopeta? [L'alumne Albert assenteix amb el cap.]	

		Mestra: El poema diu coses.[La mestra representa una pistola amb la mà.] Digues, Ariadna! Ariadna: Que jo, quan trec [...] a vegades ho escric, i a vegades ho dic. Mestra: Molt bé! La paraula, les paraules ens serveixen per dir coses que a vegades, Bilal, si les escrivim en un poema i les trenquem, queden en el poema. I no fan mal. Perquè les paraules poden fer mal. Mestra: Digues, Arnau T.!	
24	[min 26:17 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta del poema de Ràfols-Casamada, de la diapositiva anterior, a petició d'un alumne.	Arnau T.: Que jo, abans, si pots tirar endarrere perquè he vist un poema que representava una carrera. Mestra: A veure! Ai ai ai! És que no puc tirar enrere perquè no ho veig aquí! A veure! Ara! <i>Espera-te!</i> Arnau T: Sembla una carrera perquè allà vaig hi ha dos, tres motos. Mestra: I de què deuen estar fent carrera, Arnau T.? Arnau T: De motos. Mestra: De motos? I per què aquestes lletres al mig de les motos? Martí! Martí: A baix diu 1951. Mohamad: És l'any que... que ha nascut! Mestra: Aquest és l'any que ha nascut. A veure, m'estic perdent! A veure, mirem el poema! Si no el mirem... Sé que hauria de ser molt més gros, eh? Marcos! Marcos: És l'any quan van fer aquest cal·ligrama! Mestra: És l'any on van fer aquest cal·ligrama! És un cal·ligrama, això? O és un poema visual? Marcos: Un poema! Mestra: És un poema visual! És un poema visual! El mirem i el sentim. A veure! Digues, Ariadna! Ariadna: Que, aquestes lletres que hi ha aquí al voltant estan a punt d'arribar a la final i després les lletres, <i>pudé</i>, m'imagino que són homes. I dones! Mestra: Les lletres són homes i dones que estan a punt d'arribar! Eh? Les lletres serveixen per fer un camí molt llarg! Eh que sí? Aina, digues!	

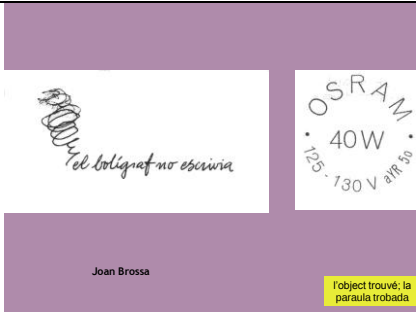
25	[min 28:08 FRAGMENT 1.2] Lectura del poema de Montserrat Felip (a instàncies d'una alumna). La investigadora aporta dades contextuals sobre el poema.	Aina: En aquesta rodona de lletres hi ha dibuixat un ocell! Mestra: Hi ha dibuixat... Ostres! L'has vist, l'has vist abans aquest ocell? A veure si tens, a veure si tens bona vista! Aina: Sí! Mestra: On l'has vist? Aina: Aquí, en el... Mestra: Sí, però abans! Molt bé, Aina, que l'has vist! Genial! Però algú ha vist abans que hi ha en aquest... Alumne: Jo no el veig! Mestra: I mireu, sabeu que diu aquest poema visual? Diu <i>t'estimo, t'estimo, t'estimo, t'estimo, t'estimo, t'estimo, t'estimo, t'estimo, t'estimo, t'estimo, t'estimo...</i> ah! <i>t'estimo, t'estimo, t'estimo!</i> Alumne: Tot el temps ho diu! [El nen dibuixa cercles amb la mà.] Mestra: Tot! Albert: T'estimo molt! Mestra: T'estimo... t'estimo super! [Molts nens parlen alhora.] Mestra: A veure, Mariama, què has dit? T'estimo amb... Tot el món. T'estimo com el cercle del món, com l'esfera que va rodant. Julià: Com el planeta! Mestra: Molt bé! Et volia ensenyar una cosa. Aquest ocell l'has vist aquí, mira! Quan toqui fer jocs d'ombres, els que han sabut estar sense fer ombres després en faran! [La mestra adverteix un alumne.] Mira'l, Aina, l'editorial Lo Pardal. Mira, Aina, que no mires! Aina: Una cosa! Mestra: No, una cosa no, primer aprèn perquè hi havia l'ocell. És l'editorial que van fer... Van fer-la ells tres, eh que sí? [La mestra es dirigeix a la investigadora. La investigadora assenteix i, per abreviar, no matisa que Brossa no hi va col·laborar.] Mariona, qui va escriure aquest poema, explica'ls-hi! Investigadora: Aquest poema el va enviar la senyora d'en Guillem Viladot, un d'aquests poetes visuals... Sabeu la foto d'aquells tres senyors? Veieu el del mig? Doncs quan festejava amb la seva dona, la seva dona vivia a Barcelona i ell vivia en un poble. I la seva dona li va escriure aquest poema dient-li t'estimo moltes vegades perquè el trobava molt a faltar. Com que sabia que a ell li agradava molt la poesia visual, doncs va	
-----------	--	---	---

		pensar, l'escriuré d'aquesta manera i així veurà que l'estimo molt. Mestra: Eh que és molt <i>xulo</i>? Veieu quin poema tan bonic, tan senzill però que és molt visual, eh? Alumna: [...] Mestra: Per què? Alumna: Perquè vol viatjar amb ell! Mestra: Perquè vol fer un viatge amb ell. Molt bé!	
26	[min 30:45 FRAGMENT 1.2] La investigadora condueix el comentari del poema de Brossa. S'avancen consignes per als espais de creació de poesia visual.	Mestra: Mireu, aquests... La poesia visual... Això és molt difícil i la Mariona, necessito la seva ajuda. Mira, ara, Mohamad, escolta! Només perquè en els espais de plàstica és molt important que n'hàgim après. Eh que va venir la Tànit [Güell], Arnau, amb en Lluís Güell i vam escoltar i per això vam crear? Doncs, Arnau T., escoltem un moment la Mariona! Mariona, aquesta part te la deixo a tu, que et va més bé! Investigadora: Aquests poemes són també d'aquests tres senyors que n'hem vist la foto. I sabeu per què ens ensenyen un espai <i>aixís</i> en blanc? Què us sembla que us volen dir? Mestra: Aquest espai... en blanc? Mahamadou? Mahamadou: Perquè escrivim, coses. Mestra: Perquè escrivim coses a dins. Investigadora: Exacte, i com volen que les escrivim, però? Mestra: Com vol que les escrivim, Mariama? Mariama: Que volen que escrivim un poema visual. Investigadora: Exactament! Alumne: [...] Mestra: Xxxt! Espera, escoltem! Investigadora: Com? Volen això, que fem un poema visual; per tant, que fem servir tot l'espai. No només que escrivim així, una lletra darrere l'altra, com fem normalment, sinó que fem servir tota la pàgina; que ens posem... que fem servir les lletres, que els hi donem, això, llibertat, el que dèieu vosaltres abans. Que les lletres es puguin moure, es puguin bellugar, pugin fer el que vulguin. Mestra: Per què no podem... Eh que nosaltres hem disfressat lletres? Per què no podem... Alumna: Canviar-les!	

		Mestra: [La mestra assenteix amb el cap.] ... moure les lletres, canviar-les, transformar-les. Ells pensaven, per què no podem deixar que les lletres volin, ens expliquin moltes coses?	
27	[min 32:49 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta dels quatre poemes de Brossa relacionant-la amb la foto.	Mestra: Mireu! Mireu! Quin creieu que és... ja ho diu a baix, eh? A veure, mireu aquesta imatge! Ei! Què fa el senyor Joan Brossa assentat aquí en aquesta cadira, envoltat de papers i papers? Què creus que fa? O mira-ho, i diga-ho! Què fa, Hamish? Hamish: Escriu. Mestra: Escriu. En aquests moments està escrivint, Hamish? Està escrivint en aquest moment? Doncs potser creu que d'alguna manera sí que està escrivint! Què fa, què mira, Marcos? Marcos: [...] Mestra: <i>Bueno</i> però responguem la pregunta que ens toca. Què mira? Què mira, Arnau P.? Arnau P.: La A. Mestra: I per què deu mirar, Irina, la lletra A? Irina: Per mirar a veure si, per fer quadres amb la lletra A! Mestra: Per fer quadres! Per fer quadres o poemes? Alumne: Poemes! Alumna: Poemes! Mestra: Aïman, és un poema, això? Alumne: No! Alumne: Podria ser-ho! Mestra: És un poema, això? Qui sap dir-me el perquè? Mariama, tu què creus? Mariama: Que és un poema visual... Mestra: I per què és un poema visual? Mariama: Perquè les lletres A en allà es toquen. Mestra: I què passa en aquí, que les lletres es toquen totes? Mariama: Que al final, fa forma de vaixell! Mestra: Fa forma de vaixell! Les lletres es toquen totes i viatgen! Totes les A. <i>Bueno</i>! Podria ser una bona, una bona, una bona resposta. Arnau T., digues! Arnau T.: Que [...] les formes, les formes! Mestra: Ai! Ai que m'agrada, això! Alumne: Homeeee!	

		Mestra: Les formes... Però què vols dir amb les formes? Arnau T.: Que a partir d'una lletra, per exemple... Com nosaltres, que les disfressem! Com la lletra T de trampolí, aquesta A que hi ha aquí tan gran, a mi em sembla com si fos una pota d'una cadira. Mestra: Una pota d'una cadira... que està posada... A veure, Mohamad, digues! Mohamad: Que sembla un quadre! Mestra: Què sembla? Mohamad: Que ell no estigui fent només la A, que sinó, que també estigui fent també totes les lletres. [...] de paper, perquè no pot fer només una lletra. Mestra: Que estigui fent totes les lletres. A veure, digues, Ariadna! Ariadna: Aquesta A tan grossa, tan grossa que sembla, sembla un cal·ligrama! [35:49] Mestra: Sembla un cal·ligrama.. A: [...] ja hi ha escrit [...]	
28	[min 35:50 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta del poema de José María Iglésias i dels dos primers poemes de Viladot.	Mestra: Molt bé! Mireu que ara encara us sobtarà més, el senyor Brossa... Mireu, què passa aquí? Mireu, aquest què té? [Assenyala el poema de José María Iglésias] Bilal: Són dibuixos... Són dibuixos? A veure, Bilal! Entrem més endins. Mireu aquest que assenyalo, de l'Iglésias. Què creieu que passa, amb aquest? Mireu-lo bé! Què passa? Digues, Martí! Martí: Aquest que hi ha, que fa així. [El nen dibuixa una ziga-zaga amb el dit.] Mestra: Aquest? Digues, Martí? Aquest? Martí: No, el de baix. [L'alumne assenyala el poema inferior de Viladot.] Mestra: El de baix. Digues? Martí: [...] Mestra: Sí? Aquest? Martí: És la ela amb majúscula! Mestra: Quin és? Martí: La ela majúscula! Mestra: I per què posa una i aquí dalt si és la ela majúscula...? [La mestra es dirigeix al nen del costat, que tapa la projecció amb la mà.] Pots	

		abaixar, sisplau, el dit? Mira, si vols aixecar el dit sisplau tira't cap allà, i jo et diré! Si el poses aquí davant no et diré! És la ela? Vosaltres creieu que és la ela aquesta d'aquí? Alumnes: Nooo! Mestra: Digues, Irina! Irina: Que és com un molí, és com una capital perquè allà... Aquest no, aquest! Aquí posa capital. [L'alumna comenta el poema superior de Viladot.] Mestra: Diu capital? Per què creieu que diu capital? Alumna: De capità! Mestra: Capital de què? Alumne: De Barcelona Mestra: De Barcelona? Una capital de Barcelona? Carai, nois. A veure, Arnau T.! Arnau T.: Són moltes és. [...] a França, la guerra mundial que van fer els francesos, i el signe dels alemanys era una cosa així. Mestra: S'assembla a un signe dels alemanys. Carai! Mira, son moltes es però què els hi ha passat, a aquestes es? Què els hi ha passat, Mariama, a aquestes es? Mariama: Que s'han convertit en una estrella. Mestra: Que s'han convertit en una estrella, molt bé! Marcos! Digues! Marcos: Jo vull dir aquest. [En Marcos assenyala un altre poema a la pantalla de l'ordinador de la mestra.] Mestra: Ah, en Marcos vol dir aquest. Mira, Arnau! A veure! Arnau P.: Que és com una estàtua... [L'alumne reprèn el comentari del poema de José María Iglesias que la mestra havia proposat inicialment.] Mestra: Que és com una estàtua. Però a aquesta estàtua, Arnau P., què li passa? De què està feta, aquesta estàtua, Arnau? Eh? De què està feta? Arnau P.: De l'ordinador. Mestra: A veure... Arnau P.: De l'ordinador. Mestra: Està feta de l'ordinador. I si està feta de l'ordinador, com ho has sabut? Què té? Què té, rei? Què té? Eh? Arnau P.: És negre. Mestra: Eh?	
--	--	--	--

		Arnau P.: És negre. Mestra: És negre, i què té? Mira-te-la bé. Què té? Que té? Què hi té, Irina? Irina: Té com un pastor i sembla el número dos! Mestra: Semblen números, eh? Semblen números. Alumne: Sembla un número [...]!	
29	[min 38:58 FRAGMENT 1.2] Lectura conjunta del primer poema de Brossa. S'enceta un debat sobre què és art i què no ho és.	Alumne: Uau! Mestra: Oh, què és això? Mireu quin poema visual d'en Brossa! Què és això d'aquí que us assenyalo? [La mestra assenyala el gargot del poema de Brossa [el bolígraf no escrivia].] Isaac? Què és això? Què diu en aquest poema visual? Isaac: El bo lí graf... Mestra: El bolígraf... Isaac: ...no escriu. Mestra: No escrivia. Què li passa al bolígraf, que no escrivia? Què ens vol dir en Brossa, amb això? L'hem de sentir, eh? Martí! [Molts nens alcen el dit frisosos.] Martí: [...] Mestra: I per què és un poema visual? Escriure <i>el bolígraf no escrivia</i> ja és un poema visual? Ai! Marcos! Marcos: Que el seu boli no escrivia? Mestra: I què té a veure si escrivia o no el seu bolígraf amb fer un poema visual? Així si jo agafo una goma i esborro una mica ja és un poema visual? [La mestra representa l'acció d'esborrar un paper amb les mans.] [Alguns alumnes responen que no tímidament.] Mestra: Ah! I per què aquest és un poema visual, Albert? Julià! Julià: Perquè... Ai! M'ha marxat del cap! Mestra: No passa res. Digues, Omar! Per què és un poema visual, Esteve, <i>el bolígraf no escrivia</i>? Què vol dir amb això?	
30	[min 40:33 FRAGMENT 1.2] Es posa punt i final a la classe amb la idea de reprendre el debat allà on s'ha deixat el dia següent.	Mestra: Aaah! [La mestra mira l'hora, les cinc menys cinc de la tarda.] Mira, us deixo... Fem una cosa! Un, dos, tres, foto! Foto! [Mestra i alumnes fan el gest de tirar una foto, posant-se les mans al costat dels ulls.] Mireu! Foto! Xiic! Demà parlarem de perquè el bolígraf no escrivia és un poema visual, vinga!	

SESSIÓ 2

Data: 5-5-2008

Hora: 15-16h de la tarda

Descripció general: Sessió de lectura conjunta amb tot el grup classe mitjançant diapositives digitals.

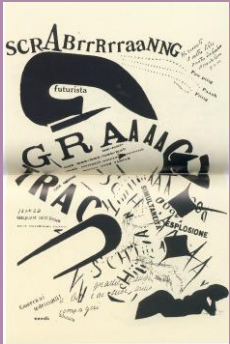
Observacions: Hi ha una mestra de suport dedicada exclusivament a assistir un alumne amb síndrome d'Asperger

Durada de la gravació: 50:37

Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 2.1 (42:29), 2.2 (2:12), 2.3 (5:56)

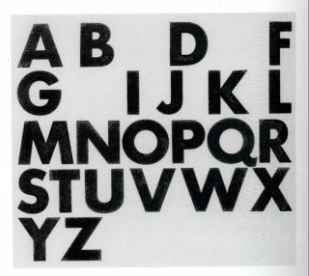
Acte	Descripció	Transcripció	Observacions i materials complementaris
1	[min 00:00 FRAGMENT 2.1] La mestra apel·la a la participació i demana atenció als alumnes.	Mestra: Només farà un bon poema visual, qui ara aprofiti aquesta estona. Però aprofitar no vol dir que els altres parlin i jo mentrestant miraré a veure si aquest, aquest fluorescent d'aquí dalt funciona o no. Us en recordeu que avui hem estudiat frases fetes? Alumne: Sí. Mestra: Quina frase feta ningú estarà aquesta tarda? Alumne: A la lluna. Mestra: Ningú... Julià, així no! Mariama? Alumne: Jo no he sigut. Mestra: Ah, perdó, Julià. Qui és que no estarà? Bilal: A la platja... [...] Mestra: Tu et dius Mariama? Bilal: No. Mestra: Doncs... No Bilal, no m'agrada! Tu ets un nen gran, i si em demostres això no em demostres que ets gran. Ningú riu. I si algú riu és que algú no et vol bé, <i>cariño</i>. Perdona, Mariama! Qui és que ningú estarà aquesta tarda?	

		Mariama: Estar a la lluna. Mestra: Ningú estarà a la lluna, tothom estarà ben connectat, eh? Aquesta frase feta. Anem pel que havíem fet, eh? Tot això ja ho hem treballat molt bé! Tot això són contes visuals.. Alumne: Poeemes! Mestra: Ara, Arnau, <i>diga-ho</i> fort! Alumne: Poemes. Mestra: Molt bé! He vist. Mira, per ara l'únic que no està a la lluna és l'Arnau! Els altres no us heu queixat. Dic <i>contes visuals</i> i tothom <i>contes visuals</i>... No! Poemes visuals, eh? Alerta. Escolteu bé que en deixaré anar alguna altre d'aquestes. Xxt. Va, ara m'heu d'ajudar!	
2	[min 01:46 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema "Beba Coca-cola", de Pignatari.	Alumne: Eh, jo no he vist les lletres aquestes! Mestra: Quines, <i>cariño</i>? Alumne: Aquestes! Sandra. Mira'm, doncs, Mohamad. Mira que la Sandra farà una cosa. Beba coca cola, babe cola, beba coca, babe cola caco, caco cola cloaca. [La mestra llegeix tot el poema amb una entonació musical.] Li agrada la Coca-cola a aquest senyor, Irina? Alumne: Nooo! Irina: No, i quan no és una e. Perquè el pal. La C de Coca Cola. Mestra: Sí, però a veure, Irina, el poema visual va molt més enllà de la forma. També heu de llegir les lletres. Perquè les lletres ens diuen coses. I aquest poema saps què m'està dient? Que el que va escriure estava que no volien que beguéssim coca cola perquè ha acabat dient que la Coca-cola és com una <i>cloaca</i>! Irina Mestra: Per tant, alerta! No només mirem la forma. Està bé mirar la forma, però hem de mirar què diu el poema visual i el poema diu una cosa.	NOSALTRES TAMBÉ SABEM LLEGIR UN POEMA VISUAL! 

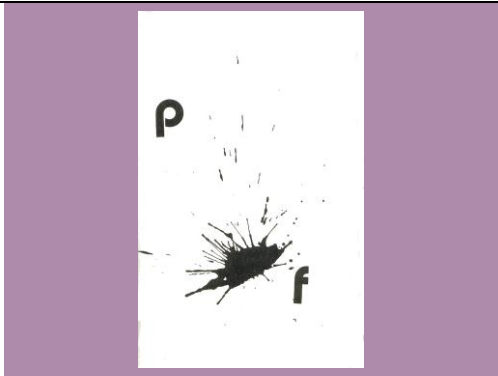
3	[min 02:50 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema de Marinetti.	Mestra: Eh, que passa aquí? [Rumor de fons dels alumnes en la transició.] Ja està <i>cariño</i>. Xxt. Què passa, aquí? Què passa, aquí? Aiman, molt bé, <i>cariño</i>! Aiman: Hi ha guerra. Mestra: Hi ha guerra. Ja el vam dir, aquest, i fèiem màgia, us en recordeu? Dèiem, el poemes és com l'art, com en Lluís Güell quan va fer un quadre. Clac, clac! Converteixo un poema visual en un quadre. O un quadre en un poema visual. Diques, Aina, <i>cariño</i>. Alumna: La, la que jo vaig dir que era la capsa de lletres. Mestra: Sí! Vas dir la capsa de lletres d'en Güell, eh que sí? Alumna: Sí! Mestra: Molt bé!	
4	[min 03:27 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta de l'obra de Picasso, "Cap de brau".	Mestra: Escolteu, què és això? Julià? Alumne: La lletra T. Mestra: És la lletra T, si mires i sents com un poema visual. Ara no farem un poema visual. Arnau T., què és això? Alumne: És, aaaa... la part de davant de la bici el manillar i... i... Mestra: Quan anem a plàstica farem poemes visuals i no veurem un seient, sinó que veurem potser una T. Potser... [S'enllaça el diàleg amb la següent diapositiva.]	

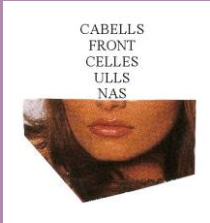
5	[min 03:59 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema de Brossa, "Cap de bou".	Alumne: Lletres. Mestra: Molt bé. Alumna: La punta d'un llapis. Mestra: Però no només això: també podria ser un vas. No només això, sinó que podria ser... Alumne: Moltes coses... Mestra: Digues! Va, aixeca el dit, Bilal, <i>cariño</i>. Així m'agrada, molt bé. Digues, Bilal! Bilal: Moltes coses. Mestra: Quines coses? Amb moltes coses? Quines coses, <i>cariño</i>? Mira! Fins i tot hi podries veure un animal. Digues, Irina! Irina: Un test, també podria ser. Mestra: Un test. Arnau P.: Nooo! Mestra: Per què no? Mira, a plàstica hi ha <i>algo</i> que sigui lleig i que no es pugui ser, Arnau? Arnau P.: No. Mestra: Doncs el mateix amb la poesia. Alumne: Arnau! Arnau P.: Impossible. Mestra: Per què és impossible, <i>cariño</i>? Xxt! Alumne: [...] massa estret! Mestra: Val! Perquè no pot ser un got perquè sinó no s'aguantaria, no? O un test? Molt bé. D'acord. Digues, però ho podria ser si l'imaginem, Arnau P.? I si li canviem la forma? I si és un test que no va dret sinó que va de costat? Per què no ho podem canviar Arnau? Arnau P.: Per... Mestra: Digues, Judit? Judit: Tira endarrere un moment. Mestra: perdona Judith. <i>Diga'm!</i> Judit: Més endarrere. Ah. Aquí. Mestra: Diga'm! Judit: Aquí també sembla igual que una A, però que la A sembli això. Mestra: Bueno, vale. Vale!	
---	--	---	---

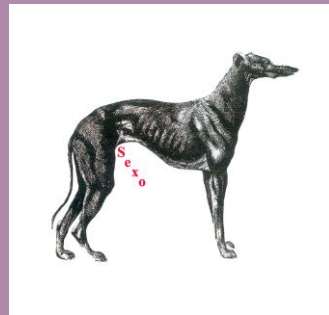
6	[min 5:37 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema de Calleja, "T".	Mestra: No. Vull que m'ajudeu aquí. Perquè això sí que necessito... Ei! Sandra! A on vas? Ara aquest. A veure... Oh! Què passa aquí? Què és això? Xxt! No, <i>aixís</i> no! Amb ordre! Digues, Ariadna! Ariadna: Una escultura. Mestra: És una escultura. És un poema visual o una escultura? Alumnes: És una escultura. [min 0:03:52] Mestra: Una escultura! Albert, digues! Alumne: Que.... Mestra: Se te n'ha anat, Albert? No passa res. Mariama! Mariama: És un poema visual. Mestra: Per què, Mariama, tan convençuda? Mariama: Perquè l'altre, que era la lletra ela, i aquesta pot ser que sigui una lletra o <i>algo</i>. Mestra: Pot ser una lletra. I què podria simbolitzar aquesta lletra amb un rellotge. Que li falta alguna cosa, a aquest rellotge? Què passa aquí? Digues, Irina! Irina: Hi falta <i>lo</i> que assenyala les hores. Mestra: Les broques, les busques del rellotge. I a on són les busques del rellotge? Mahamadou! Mahamadou: Allà a on hi ha el blanc. Mestra: Les busques del rellotge. I què deu voler dir aquest poema visual, tan complicat? Aiman! Alumne: A dalt te forma de te. Mestra: I a dalt té forma de te. I el temps amb quina lletra comença? Aiman: Amb te. Mestra: I a on és el temps? Potser s'ha perdut, si les busques estan perdudes, eh? Omar, digues! Molt bé que participis, Omar! Alumne: Quines busques? Mestra: Del rellotge, <i>cariño</i>. Les broques, les busques. Digues, Omar! Omar: Que... Mestra: Mira, farem una cosa. Per què, com que veig que se	
---	---	--	---

		us en va de cap.. si parlem amb ordre no cal que aixequem el dit. Ho podeu anar dient, d'acord? Però quan parli un nen l'escoltem, perquè, si no, el que és més important és que participeu i digueu moltes coses. Mireu la Mariona! La Mariona ho està agafant tot, eh? Perquè és molt important per treballar després, per tant ho podeu dir amb ordre. Alumne: I no s'hi val tallar! Mestra: Molt bé, <i>cariño</i>! Aina! Aina: Ni tallar ningú. Mestra: Molt bé. Digues, Aiman! Aiman: A on són les broques? Mestra: A on són les broques? Alumne: Fora del rellotge Mestra: Fora del rellotge! Hem perdut les broques fora del rellotge. Irina! Podeu dir! Alumna: Sembla la lletra a! Mestra: Podem trobar mil lletres. Alumna: La te i la de. Alumne: L'estrella de David. Mestra: L'estrella de David, eh?	
7	[min 8:25 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema de Brossa, "Elegia al Che".	Mestra: Mira! Xxt. Què passa amb aquest? Mariona, si vols participar tu mateixa. Investigadora: Val, val. Alumne: És l'abecedari. Mestra: És l'abecedari. Alumna: que falten lletres. Mestra: Quines lletres falten? Alumnes: La ce, la hac. La e. La a... Mestra: Mira! Em sembla... Escolteu! No! Encara que vulgui, no podem! Bilal, aquí. Encara que no vulgui no ho podem fer, això, perquè a l'Arnau també no li agrada, li agrada. [La mestra recorda que a l'alumne amb síndrome d'Asperger no l'ajuda parlar sense demanar torn de paraula.] Eh que sí, Arnau? Val més, bé que aixequem el dit, eh? Fem-ho a poc a poc. Quines falten, Mar?	

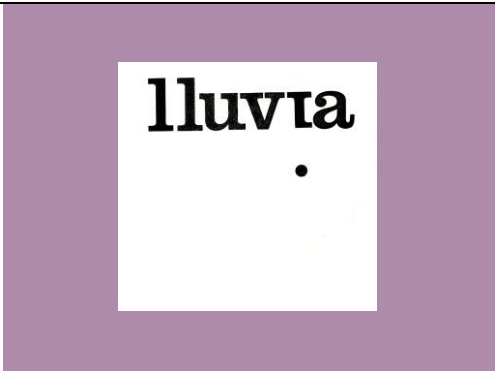
		Alumne: La ce, la e, la hac. Mestra: I què deu voler dir, aquest poema visual? Què ens fa sentir, aquest poema visual? Què ha passat amb aquest poema? Perquè hi falten lletres, Hamish? Hamish: Perquè són... Perquè volen que les lletres siguin vives! Mestra: Que les lletres tinguin vida. Que pugin marxar del text, desaparèixer! Buscar silencis, canviar-les. <i>Bueno!</i> Alumne: Com els ocells! Mestra: Com els ocells. Per què no? Un poema visual pot volar com un ocell, tens raó.	
8	[min 9:43 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema de Viladot, "Fuga de vocals".	Mestra: A veure, Mohamad, ajuda'm. Què diu aquí? Un, dos, tres. Irina! Irina: Vol dir Catalunya! Mestra: Vol dir Catalunya. I com ho heu sabut, si falten lletres? Irina: Perquè la ce, la te, la ela, la <i>enya</i> surten a Catalunya. Mestra: Per tant, a vegades... Alumne: Nooooo! Diu ctlny! Mestra: Però fixeu-vos-hi, l'imita. Julià! Julià! L'Irina ho ha dit molt bé. Si jo em giro i dic: Va! Un, dos, tres! Llegeix! Diré Catalunya! Però per què? Perquè a vegades no cal. Digues! Alumna: A on hi ha la ce i la te a mi em falta la a. Mestra: Però ho has sabut igual. Per què ho has sabut igual, que deia Catalunya? Alumna: Perquè la ce, la te, la la ela i la <i>enya</i> són les lletres de Catalunya, i és el, com si... és el [...] i perquè no sigui tan llarg hi posen la ce, la te, la ela i la <i>enya</i>. Mestra: Ah! Ho fan per abbreviar! Abbreviar o és un poema visual, això? Alumna: És un poema visual. Mestra: I què deu voler dir, aquest poema visual? Alumna: De Catalunya! Mestra: I què vol dir, de Catalunya? Alumna: Sembla la bandera de Catalunya, per com que hi han les [ratlles?].	

		Mestra: Ah! Mira, que m'agrada! A veure torna-ho a dir! Alumna: Sembla la bandera de Catalunya. Mestra: És bona aquesta eh? [Es dirigeix a la investigadora.] Investigadora: Sí. Mestra: Sembla la bandera de Catalunya. Alumne: Sí Alumne: I les ratlles.	
9	[min 11:10 FRAGMENT 2.1] Lectura del poema de Gustavo Vega.	Mestra: Un, dos, tres, què diu? Judit! Alumna: Paf! Mestra: Paf! I com ho has sabut, Bilal, tan ràpid? Alumne: Perquè hi ha la pe [...] i la efa. Mestra: I només perquè hi ha la pe i la efa, si te'ls escric a la pissarra tu ja sabràs que diu paf! Marc! Alumne: No, perquè hi ha aquest esquitx. Mestra: Molt bé per què les poemes visuals.. <i>Fixeu-s'hi</i>. Ulls! I què deu voler dir aquest poema? Paf! Què passa, Júlia? Alumna: Però, però aquí no hi ha la a. Hi ha paf! Aquí només hi ha la pe i la efa. Alumne: No per què, paf! Mestra: Júlia! Perquè a vegades és necessari les lletres per fer sentir coses? O les lletres poden marxar? Alumne: O pot dir pof! Mestra: O pot dir pof! Alumne: O puf! Mestra: O puf! Blai, a veure, ajuda'ns! Què veig que...	

10	[min 12:08 FRAGMENT 2.1] Lectura del poema de Calleja, "Retrat".	Mestra: Mireu, escolteu, que en Blai té moltes ganes de participar. Blai, tu que tens tantes ganes, vine! Mira! Un, dos, tres! En Blai ens ajudarà, ara. Llegim tots! Va, Blai. Primera paraula. Alumnes: Cabells! Mestra: Segona! Alumnes: Front! Mestra: Tercera! Alumnes: Celles! Mestra: Quarta! Nens. Ulls, nas, boca! Mestra: Per què heu dit boca si no està escrit? Mariama? Què fa aquest poema visual? Arnau? Albert? Alumne: Perquè al final té la forma de boca. Mestra: Per tant el poema visual ens està dient moltes coses. Perquè és un [...] Alumne: Otra vez? Mestra: Xxt! Per què és un poema, Ariadna? Alumna: Però què vull dir que aquests són aquí? Front no hi és. Mestra: No hi és front i què diu aquí? Alumna: Però al dibuix, sí que hi és! Mestra: I què ha passat? Amb què hem suplit el dibuix? El necessitem, la fotografia de la part de dalt? Què hi hem posat en comptes de la fotografia, Ariadna? Què hi has posat a dalt per saber cabells, front, celles, ulls, nas? Què són això, Blai? Molt bé, Blai! Va, que en Blai vol participar. Alumne: Que cabells, és <i>lo</i> de dalt, que com que no hi ha l'altra part, doncs ho diu <i>aixins</i>. Mestra: Hi podem posar la fotografia, eh que sí? Vinga, Julià? Alumne: Ha d'anar per ordre. Perquè primer hi ha la boca, després el nas, després els ulls, després les celles, després el front i després els cabells. Mestra: I per què creus que està ordenat amb ordre? Per què creus Martí? Alumne: (...)	
----	--	--	---

		Mestra: Perquè? Alumne: Perquè... Mestra: I perquè? Perquè baixa i vine. Alumna: Perquè seria. Nosaltres ens imaginem com si ja hi haguessin el cabells, el front, els ulls, les celles i el nas i es com si ens imaginéssim la cara. Mestra: Molt bé! Molt bé!	
11	[min 14:25 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema de Cuca Canals.	Mestra: Ara la Mar, que també té moltes ganes, amb en Bilal, de participar ens aju... Oh, i aquest? Què diu aquí? Alumna: Sexo. Mestra: Què vol dir? Sexo, ai! Què passa? Alumne: Sexo. Mestra: Què és el sexo? Què diu aquí? Alumne: Un gos seco. Mestra: Un gos sec. Tu creus que aquí sexo vol dir un gos sec? Aina, a veure, ajuda'ns! Xxxt. Alumne: Un sexo... Mestra: Bilal, participar no vol dir parlar amb el company. Diques, Aina. Què vol dir sexo? Alumna: Vol dir que és un gos però és com un gos sexual. Mestra: Un gos sexual? És un gos sexual? A veure? Què té el gos en aquí, que hi ha aquestes paraules, sexo, Albert? Alumne: Que sexo fa com la forma del penis. Mestra: Molt bé. Sí. D'acord. Alumne: Fa pipí. Mestra: Però tu creus que aquí si digués pipí, Alumne: Pipí. Mestra: Però diu sexo, perquè, escolteu, el penis del gos, està aquí? Alumne: O la gossa. Mestra: No. Tu creus que és un gos o una gossa? Gerard? Alumne: Un gos. Mestra: Per què creus que és un gos? Qui creu que és un gos? Julià? Alumne: Per què té penis?	

		Mestra: Perquè hi ha el penis i hem <i>suplit</i> el penis i hi hem posat les paraulesm eh que sí? Alumne: Hola! [Entra un nen a la classe.] Alumna: En castellà vol dir sexi. Mestra: Xxt. Sexi? És un gos sexi? Alumna: En castellà vol dir sexe, però diu sexi. Alumne: Sexi. Mestra: Tu creus que... A veure, tenim un problema. En castellà no. Irina, Albert torna-li a explicar perquè quan ho explicàvem la Irina no t'ha entès. Alumne: Que... Mestra: Xxt... Perquè diu <i>sexo</i> aquí? Perquè és sexi aquest gos? Irina l'has d'escoltar. A veure, Mariama, l'Albert Mariama: Perquè, perquè els gossos tenen penis. Mestra: Diques, Ariadna! Ariadna: És que en [...]. Mestra: Doncs <i>diga-li</i>. Alumna: Ja li he dit, però continua. Mestra: Lluc, si no t'interessa aixeques el dit, <i>cariño</i>, i la Sandra no vol que estiguis en un lloc que no t'agrada. Xxt. Nosaltres volem ser bons poetes visuals. A veure. Diques, Judit! Alumna: Que... sexe en castellà es diu <i>sexo</i>. Mestra: <i>Sexo</i>, sexe, molt bé, molt bé.	
12	[min 17:25 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema de Brossa.	Mestra: Oh! Què passa amb aquest poema visual tan xulo, Esteve? Alumne: És una clau. Mestra: És una clau. Però...escolta! Alumne: De l'abecedari Mestra: però perquè un poema? Què podem fer amb un poema? Què podem fer amb un poema? Alumne: És un peix. Alumne: Convertir-lo en alguna cosa. Mestra: Convertir-lo amb una clau, i què? Alumne: Transformar-lo.	

		Mestra: Transformar-lo. Molt bé. I el poema ens pot servir per obrir. Alumne: La porta. Mestra: Qualsevol cosa, la porta, la imaginació de la Judit. La imaginació de l'Arnau. La imaginació de l'Esteve. Alumne: Pots obrir la imaginació.	
13	[min 18:10 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema de Boso, "Lluvia".	Mestra: Oh! Què passa aquí? La Paqui estaria contenta! [Fan al·lusió a la mestra de castellà.] Alumne: <i>Lluvia</i> Mestra: Què passa? Alumne: <i>Lluvia</i>. Mestra: Aquí diu <i>lluvia</i>. Però què ha passat? Alumna: En castellà Mestra: En castellà. Va, digues! Alumne: El punt se n'ha anat, de la <i>lluvia</i>. Mestra: El punt. Arnau P., digues! Alumne: El punt de la i, se n'ha anat.	
14	[min 18:34 FRAGMENT 2.1] L'alumne Arnau P. retorna al poema anterior.	Mestra: Espera que l'Arnau, us vol dir una cosa, encara que li costi. Digues <i>cariño</i>. Alumne: Sexo, [...] per gent gran. Mestra: Mira Bilal, és la segona vegada, <i>cariño</i>. L'Arnau és el teu amic. L'estimes molt i no l'escoltes. Digues! Perdona! Alumne: Sexo. Mestra: Sexo, sí? Alumne: És [...]. Prims i grans. Mestra: És el gos prim i gran? Alumne: Sí. Alumne: Prims i grans, Mestra: No. Sexo és en castellà, sexe en català.	
15	[min 19:14 FRAGMENT 2.1] Es reprèn el comentari del poema de Boso, "Lluvia".	Mestra: Lluvia. Què passa, Irina, amb <i>lluvia</i>? Alumna: Està a l'inrevés. Mestra: Està a l'inrevés. Marc, per què creus que està a l'inrevés? Xxxt. Hamish, per què creus que està a l'inrevés?	

		Alumne: No ho sabia, jo. Mestra: Va, Aina! Alumna: Per què... aaah..., quan plou, sembla que com si al cel hi haguessin plens de is i que els seus punts siguessin les gotes. Mestra: Que guai! Alumne: Jo volia dir... Mestra: Què, maco? Alumne: Aquí diu... Mestra: Què, maco? Aina, xxt!	
16	[min 19:54 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema de René Daniëls "Dues is que es barallen per un punt".	Mestra: Oh! Què passa aquí, Hamish? Alumne: Està tot... Mestra: Què passa aquí, Hamish? Mohamad, que has aixecat el dit, de seguida, <i>cariño</i>! Mohamad: Que aquest tros semblen les muntanyes nevades i a dalt hi ha un sol. Mestra: Com? A veure, torna-ho a dir, que m'agrada molt! Mohamad: Que aquestes dos, com pals, són dues muntanyes que a dalt hi ha el sol. Mestra: Dues muntanyes i un sol. Que maco! Irina! Mira, ara comences a entendre una mica els poemes visuals! Alumna: Semblaria, semblaria [...] en el pal i només un punt al mig. Mestra: I què deu voler dir dues is amb només un punt al mig? Alumne: I també semblaria un rellotge de sol! Mestra: Poden ser dos ins compartides? Alumne: Sí Mestra: Mira, dos ins que comparteixen un punt. Alumna: Dos ins dobles. Mestra: Dos ins dobles. Digues, Júlia! Alumne: És un rellotge de sol perquè hi ha, hi ha, el rellotge de sol, sempre en els romans no feien ja en números. Mestra: i aquest és un rellotge de sol?. Molt bé, Hamish, va. Alumne: Els pals de la is són, són els arbres i a dalt el punt és el sol.	

		Mestra: Els arbres i el sol. Arnau T.! Alumne: que semblen que siguin dos, dos is, com que tots els punts que han caigut s'han ajuntat com uns imans [...]. Mestra: Les ins que s'estimen. Potser sí. Mira! Que han fet com imans. Aina, digues! Alumna: Que hi havia una i. L'han partit per la meitat. Mestra: Una i partida per la meitat. [Els alumnes riuen.] Mestra: Que xulo! Júlia! Alumna: I sembla que estiguin jugant, abans que diguis, abans de llençar-li una pilota. Mestra: Dues ins que juguen a bàsquet. Molt bé!	
17	[min 21:53 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema de Joan Brossa.	Mestra: Oh! Ei! Què passa aquí? Alumne: Camisa! Alumne: Calla! Mestra: No cal cridar! Va, li ha sortit del cor. Alumne: Camisa. Mestra: Camisa. A veure... A poc, a poc! Va, Blai! A en Blai ja el tenim ben enganxat! A en Blai no li agradaven els poemes visuals i ara de cop els està veient. Digues, Blai, <i>cariño</i>! Alumne: Que diu camí. Mestra: Que diu camí? No. Alumne: És molt... Mestra: No. M'agrada molt en Blai. No! Em quedo, em quedo amb en Blai. Un moment. Camí. I què és aquesta essa? Alumne: Ah! Camí! Mestra: I què fa la essa? Alumne: El camí! Mestra: Que no! [a qui diu no?] En Blai ha llegit un poema visual. La essa que fa camí podria ser el títol. Seria <i>xulo</i>. Saps quin és el títol, Mariona? Investigadora: Em penso que és camí. Mestra: Mira! A veure, Judit. Oh! Sí, Arnau, <i>cariño</i>. Sí! Digues, Judit! Alumna: Camins!	

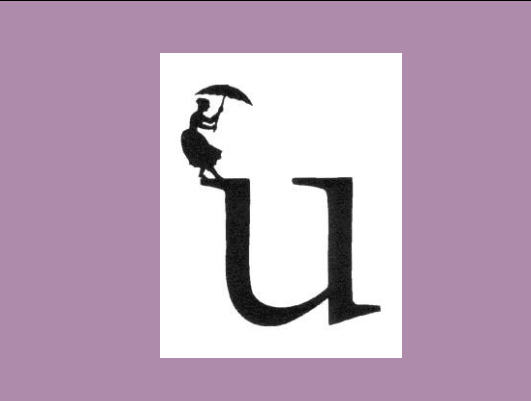
		Mestra: Camins, fer camins, fer molts camins. A veure, Aina! Alumna: Que, que hi ha la ce i la a i és com un laberint que ha d'anar per dintre i trobar-se amb... Mestra: Molt bé! Que bo, també! Estan fent un laberint per trobar-se les dues lletres i fer una paraula. Molt <i>xulo</i>! M'agrada! Alumne: Es van menjant les coses. Mestra: Es van menjant les coses, es menjaran tota la essa, fins arribar a formar la paraula. Que maco! Irina! Alumna: Que... sembla que la... Síi, sí! En comptes de dir camí, poses la ema i la i, la ce i la a, <i>mica</i>! Mestra: Mica! Alumna: Si dius camí, sembla que la S sigui un camí, ho que ha dit en Blai i és com un camí, que va la ce i la a s'han d'ajuntar amb la ema i la i per formar la paraula. Mestra: Molt bé! [...] Molt bé, Irina. Arnau T.! Alumne: Sembla un punt. Sembla que haguessin fet un punt i que entre els dos s'hagin començat a menjar per diferents parts. Mestra: Molt bé! Que maco! Era un vuit per trobar-se. Han fet un vuit. Molt bé! Mohamad! Vinga, rei! Alumne: Doncs que... Mestra: <i>Bueno</i>, no passa...	
18	[min 24:32 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema visual de Joan Brossa.	Mestra: Ei! Mira en Hamish de cop també s'ha connectat. Em sembla que en Lluc també s'està connectant, eh, Lluc? Espera, que per connectar-te més bé...Deixem això, <i>cariño</i>! Nomes faltaria! Diques, Hamish! Alumne: És la I amb, amb, amb els dos punts diferents. Mestra: Amb dos punts, la i amb dos punts diferents. Mira, l'Isaac també s'ha connectat. Va, Isaac! Alumne: La i, que pot tenir un accent o un punt. Mestra: Molt bé. La i, que comparteix dues coses, o la i, que té dos coses. Molt bé! Júlia, digues! Alumna: Que també pot ser que el punt de la i... se n'hagi anat i, i [...] posat un accent.	

		Mestra: Molt bé! Que el punt de la i ha marxat i s'hi ha posat l'accent, Júlia. Molt bé! Arnau P. digues! Alumne: Un viatge. Mestra: Ha fet un viatge? Alumne: Sí perquè es veu que se'n va. Mestra: Es veu que se'n va, diu l'Aiman. Ai, que el punt se'n va. Molt bé! Digues, Arnau! Alumne: És una i. Mestra: Sí. Alumne: Però amb una altra cosa. Mestra: Amb una altre cosa, <i>cariño</i>? És una i amb una altra cosa. És... Digues, Irina! Alumna: Semblaria el sol i el núvol, que l'està apartant. Mestra: Potser és un dia de pluja o un dia ennuvolat, que el sol i la pluja l'està apartant. Molt bé, Aina! Nois, quines ganes de fer poemes visuals! Alumne: El punt i l'accent són germans i ell se'n va i no pot deixar la i sola, i, i, demana al seu germà que l'ajudi per què [...]. Mestra: Molt bé cariño! Estàs fent tota una història, que <i>bueno</i>! Alumne: Eh! Eh! Investigadora: Molt bé!	
19	[min 26:20 FRAGMENT 2.1] Lectura del poema de Brossa, "Entre línies".	Mestra: De relat. Julià, un moment, <i>cariño</i>! Oh! Ei! Aquest, llegeix, Blai! Va! Oi és que en Blai està emocionat, ara? Què diu a dalt, Blai? Ei, <i>cariño</i>, ensenya-li a la Mariona que en saps molt de llegir, cariño. Torna-ho a llegir tranquil·lament. Alumne: Entrem línies. Mestra: A veure. Llegeix-ho bé... Alumne: Entre, entre! Molt bé! Mestra: Entre línies... Què deu, vol dir aquest poema visual? Entre línies... Alumne: Que les línies... Mestra: és que és quasi com una frase feta, això, entre línies, eh? A vegades el que diem és entre línies, que no ho acabem d'agafar, que té un sentit del que no llegim. Digues, Hasmish!	

20	[min 27:12 FRAGMENT 2.1] L'alumne Hamish afegeix un comentari a un poema anterior de Joan Brossa.	Alumne: Vull dir una cosa de la essa. Mestra: Digues, Hamish, digues! Perdona! Alumne: És que, és que..., la ce, la a, la ema i la i. Mestra: Sí? Alumne: [...] la essa. Mestra: Sí, molt bé, Hamish!	
21	[min 27:28 FRAGMENT 2.1] Es reprèn la lectura del poema de Brossa, "Entre línies".	Mestra: Entre línies! Va, Marcos (...) també. Alumne: Que aquí al mig hi han d'escriure! Mestra: Aquí al mig! Un poema a vegades l'hem d'acabar d'escriure, està inacabat, o s'ha de llegir entre línies, que vol dir el que no hi ha escrit. Digues, Mohamad! Alumne: (...) l'altre? Mestra: T'esperes un moment, d'acord, Júlia? Alumna: Que sembla que sigui un dictat (...) de línies. Mestra: Sembla un dictat de línies. Digues, Irina! Alumna: Eh que la la que està a dalt, les que estan a baix, haurien d'anar a dalt i aixís es veurien més bé? Estan tallats pel mig i l'ha posat a baix i l'altra a dalt. Mestra: Sí? Tu creus que si la de baix la poséssim a dalt ens quedaria una frase? Alumna: Sí. Mestra: En Mahamadou diu que no. Jo també penso que no. Algú s'havia atrevit. Martí? Series tu. Podries llegir el que diu aquí entre línies? Eh? A veure Aiman? Alumne: (...) No ho entenc. Alumna: Jo ho sé. Mestra: A veure... T'ajuda la Mariama? Alumna: Eres, i... in? Què? Mestra: A vegades no podem llegir entre línies, a vegades sí. Us en posaré un que podreu llegir entre línies.	

22	[min 29:10 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema de Julián Alonso "Amenaça".	Alumnes: Oh! Uau! Alumne: Mira! Mestra: Què passa amb aquesta a? A veure, Martí, què passa amb aquesta a? Isaac! Alumne: La a s'assembla amb les estisores. Mestra: S'assembla a les estisores. La A s'assembla a les tisores o què podem fer a vegades amb les lletres, eh, Martí? Alumne: Les tisores semblen una X. Mestra: Les tisores semblen una X. <i>Bueno</i>. Digues, Aina! Alumna: Les tisores van a tallar la A. Mestra: Les tisores tallaran la A. I què faran, amb aquesta A, si la tallen, Aina? Alumna: Com que la tallen per la meitat, en tindran dos. Mestra: Tindran dues as. I què podran fer amb aquestes dues as. Per què els <i>hi</i> serviran? Alumna: Un cal·ligràma. Mestra: Un cal·ligràma. Digues, Esteve! Alumne: Que les estisores també tenen una (...) Mestra: Les estisores també tenen què, <i>cariño</i>? Alumne: Aquesta, aquesta i aquesta. Mestra: Aaah! La A i les tisores tenen parts iguals. A veure, Blai!	
23	[min 30:20 FRAGMENT 2.1] Un alumne afegeix un comentari a un poema anterior de Brossa.	Alumne: Hi han coses de la (...) Mestra: Digues, <i>cariño</i>! Alumne: Que, que aquella ha dit que tenia aquella rodona i aquell accent, l'accent és el cap i... la rodona és, és... Alumne: La cua. Alumne: La, la pilota. Mestra: La pilota. Molt bé! Molt bé, Blai! Estic molt contenta, perquè ara sí que participes.	

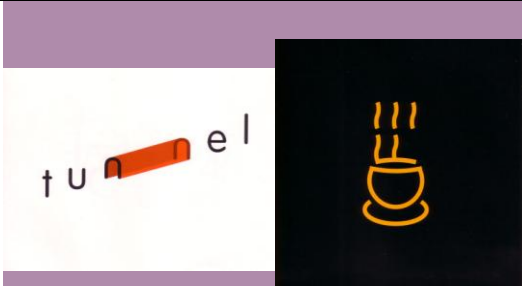
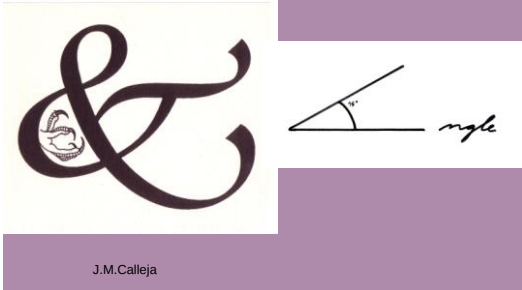
24	[min 30:52 FRAGMENT 2.1] La mestra vol continuar amb la definició però un alumne reprèn la lectura del poema de Brossa de les tisores.	Mestra: A veure, ara farem un flaix per acabar de fer aquesta definició i començar la setmana que ve a ser creadors de poemes visuals, però ara vull que... Digues, Arnau, perdona! Alumne: El cau de la A. Mestra: el cau? A veure, torna-ho a dir? Alumne: Semblen el cau de la a. Mestra: Semblen el cau de la a, les tisores? Alumne: Sí! Mestra: On s'amaga la a? Com un cau. Que maco, Arnau! Saps que has fet un poema visual molt bonic, eh? Sí. Sense voler, Arnau. Ell ha quedat parat. A veure.	
25	[min 31:43 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema de Joan Brossa.	Mireu, ara. Mireu! Oh! Què passa? Alumne: És sang. Mestra: No sé si hi ha sang, però... A veure, ajudeu-me una mica. Mira, l'Ahamadou, que aixeca molt el dit. Digues, Ahamadou, <i>cariño</i>! Alumne: Que no, no està (...) Mestra: L'1 què està fent, Ahamadou, <i>cariño</i>? Alumne: Se me n'ha anat del cap. Mestra: Està...? Alumne: Se me n'ha anat del cap. Mestra: Se te n'ha anat del cap... Escolteu, feu que no marxi, eh? Gerard, vinga ! Alumne: Diu <i>au</i>! Mestra: Diu <i>au</i>! S'ha fet mal? Alumne: L'1 (...) Mestra: Molt bé! Us n'adoneu que ja no mireu si són lletres o números, podeu llegir encara que sigui un número, eh Júlia?	

		Digues! Alumna:(...) la A s'ha fet mal (...) Mestra: Com, com? Torna-m'ho a dir, <i>cariño</i>! Alumna: Sembla que la a s'hagi fet mal i l'està portant. Mestra: La A s'ha fet mal i l'està portant a coll del número 1, que és el més fort de tots? Alumne: Sí. Mestra: <i>Vale</i>. Alumnes:...	
26	[min 33:08 FRAGMENT 2.1] Es torna a parlar del poema de Calleja, "Vertigen", que ja s'havia llegit en la sessió anterior. Els alumnes intenten recordar què es va dir i no ho aconsegueixen.	Mestra: A veure, va, ajudeu-me amb l'altre! Aquest! Alumne: ... Mestra: Quin era aquest, Blai? Quin era aquest? Alumne: Aaaa... Mestra: Què li passava, a la U? Què li passava, Ariadna? Ariadna: Em molesta. [La nena assenyala el nen assegut darrere seu.] Mestra: Què pots fer? Escolta! Què pots fer? Vols que t'ho expliqui per solucionar ràpid, si t'interessés? Agafes la cadira i et poses allà. El problema estarà solucionat. Ariadna: És que... Mestra: Prova-ho! Prova-ho! Sense arrossegar-la perquè després ens molestaràs. Xxt. Arnau T., que tens tantes ganes de parlar, <i>cariño</i>! Què passa amb aquest? Alumne: No me'n recordo. Mestra: Doncs a veure si això que estàs explicant a l'Omar... Omar, què li passava, a aquest? Alumne: Que la senyora estava damunt. Mestra: Què feia? Alumne: No me'n recordo Mestra: <i>Bueno!</i>	
27	[min 34: 21 FRAGMENT 2.1] Irrupció d'uns alumnes de cicle superior a la classe.	Alumna: Aquest no l'hem vist! Mestra: No, però... Mestra:[Entra un alumne de cicle superior.] Diga'm! Si un moment, però és que... Mestra: Escolteu, aquesta part la	

		mirarem Mariona nosaltres perquè és la que ens permetrà fer els espais de plàstica. Alguna, mireu! Tot això ho va preparar la Mariona. Mestra: Us podeu esperar cinc minuts, eh? Ja hi ha la lectura, per què no ho farem amb el llibre, aquest trimestre. De seguida estem. [Dirigint-se als alumnes que han entrat, els quals tanquen la porta i s'esperen a fora.]	
28	[min 34:53 FRAGMENT 2.1] La mestra convida la investigadora a intervenir. La investigadora fa síntesi del que s'ha vist fins llavors i proposa una nova definició de poesia visual pensada: "La poesia que ens fa llegir les imatges i ens va veure les lletres."	Mestra: Escolteu! Mariona, vols explicar-nos <i>algo</i> d'aquesta part? Que això tan <i>xulo</i> ho va preparar la Mariona, Blai! L'escoltem un moment, Júlia! Vinga, Arnau P.! Xxxt. Investigadora: Jo trobo que ara ja en sabeu moltíssimes coses. Jo, pel que he escoltat, em sembla que n'heu après moltíssimes coses, perquè els estàveu mirant molt atentament i anàveu veient moltes coses. I us heu fixat per exemple que les lletres poden tenir —si les girem o les canviem de posició o les enviem a una altra banda— tenen formes, molt, molt, <i>xules</i>, que podem fer-ne moltes coses. Podem convertir les lletres en moltes coses. I també he vist que ja us fixàveu en què a vegades les lletres i les imatges s'ajuden. I llavors entre totes dos, entre imatges i entre lletres, fan els poemes visuals. I és clar i això doncs, doncs, dóna terreny per fer coses molt divertides, i està molt bé, això, per fer poemes. I m'ha agradat també que veiéssiu que a vegades les imatges es poden llegir i a vegades les paraules es poden mirar. Ho enteneu això que us dic? Alumna: Sí. Investigadora: Què us sembla? Es veritat o no és veritat? Alumnes: Sí. Investigadora: Sí? Mestra: A veure, Mariona, torna'ns-ho a repetir, que no... Investigadora: Ho torno a repetir i hi penseu un moment, eh? I a veure si algú m'explica què vol dir, això. Mestra: Aina, Arnau! Escolteu! Aina: Li dic que m'ho digui després. Mestra: Molt bé! Escolteu un moment el que diu la Mariona.	Activitats de creació A. Poemes objecte o instal·lacions: fer saltar el poema de la pàgina   J.M. Calleja "Bank de peixos" http://www.jmcalleja.com/index Guillem Viladot, "Fase oral"

		Investigadora: A veure, a veure si és veritat això que dic, eh? A vegades... Mestra: Espera, que en Mahamadou no t'està escoltant. Investigadora: Doncs m'espero que en Mahamadou m'escolti. Mahamadou m'escoltes? [En Mahamadou assenteix.] Investigadora: Et sembla que a vegades les lletres es poden mirar i les imatges es poden llegir? És veritat, això? Alumnes: Sí! Investigadora: Sí? Per què és veritat? Mestra: Diques, Julià! Julià: Perquè ja hem vist que la A i un 1 se poden llegir. Mestra: Que es poden llegir i que també les imatges es poden llegir. Quina imatge hem llegit? Alumne: Aquella de les línies. Entre línies! Mestra: Hem llegit entre línies, però una imatge és una fotografia. Quan és que hem llegit una imatge? Eh? Quan és que hem llegit, Albert? Albert: Allò de cabells, front... Mestra: Per exemple, per exemple, per exemple! D'acord? Mira! Mariona, ens vols dir una altra cosa?	
29	[min 37:26 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del primer poema objecte de Brossa.	Mestra: <i>Fixeu-s'hi!</i> Aquesta és una imatge que es pot llegir. Un lot de lletres. Aquestes són imatges que es poden llegir. Alumnes: Un poema! Mestra: Un poema. Per què un poema, és aquesta imatge, que es pot llegir? Mohamad? Alumne: Una bombeta! Alumne: És que la bombeta sembla que tingui una erra.	Joan Brossa, http://www.joanbrossa.org/  "Roda" "Lot de lletres"

30	[min 37:50 FRAGMENT 2.1] La mestra crida l'atenció a dos alumnes i demana que s'estiguin quiets a la cadira.	Mestra: [Es dirigeix a en Mahamadou, que ha caigut de la cadira.] És... Ara, molt bé! Li preguntem què t'has fet. Però, Mahamadou, te n'adones que és perquè es que t'estàs movent constantment? A vegades la cadira s'enfada. I si pogués faria el que diu la Mariona Arnau P.: És mentida. Alumne: És que té vida. Mestra: Doncs mira, no sé si té vida la cadira, però que constantment, Arnau, t'assentis tan malament, en ella no li deu agradar. Intenta assentar-te bé Arnau! Arnau P.: Però ella no té vida! Mestra: Un, dos, Arnau P.: No té vida! Mestra: Diré tres. Arnau P.: No té vida! Mestra: Jo et controsto si tu t'assentes bé. Arnau P.: No té vida! Mestra: Doncs no et controstaré. Aiman! Xxt! [La mestra es mira seriosament l'Arnau P. sense dir res durant uns segons. L'Arnau diu alguna cosa fluixet.] Mestra: Abans hi havia un Déu que podia parlar amb les cadires i les parets. Caram! Bueno, doncs potser sí.	
31	[min 38:43 FRAGMENT 2.1] Es reprèn la lectura conjunta del poema objecte de Brossa,	Mestra: Xxt! Escolteu, per què aquest poema és una bombeta, Bilal? Bilal: No, és que vull dir una cosa. Allà diu Brossa. Mestra: Diques, digues! Bilal: Allà baix diu Brossa Mestra: Allà diu Brossa. Molt bé! Diu Brossa, diu Brossa. Alumne: Joan Brossa. Mestra: Aina, que aixecaves el dit, per què aquest poema és una bombeta? Alumna: Per què és amb com l'altre, com l'altre [...]. Un tros de fusta, que també pot ser un poema. Mestra: I per què una bombeta també pot ser un poema? Què fa a vegades?	

		Alumna: S'obre i s'encén. Mestra: I quan s'obre a vegades fa que... Alumne: Tenim idees! Mestra: Mira que maco el que diu l'Aina! Quan s'obre, Mohamad, la bombeta fa que tinguem idees! Quan la tenim apagada, tenim idees al cap. Alumna: Idees al cap Mestra: Al cap, tenim idees al cap. Molt bé! Escolteu! Jo crec que el que hem de fer ara...	
32	[min 39:46 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta dels poemes de Joël Guenoun	Mestra: Mireu quin poema visual més bonic! Túúúnel! Alumnes: Túnel! Mestra: I la ena fa de túnel. Túnel. És un túnel.	 Joël Guenoun http://www.joelguenoun.com/site.htm
33	[min 39:57 FRAGMENT 2.1] Lectura conjunta del poema anònim [angle].	Mestra: A veure, per què, què passa? Alumne: La punta d'un llapis, la lletra a. Mestra: No, però... aquí és la punta d'un llapis? Podria ser... Però també què és? Arnau! [L'alumne Arnau P. s'aixeca i mou una cosa de la part inferior de la projecció.] Alumne: És que ho tapava, un moment. [L'alumne se'n torna al seu lloc.] Mestra: Gràcies, ho tapava, molt bé! Digues, Mar! Ai pobres, es deuen estar esperant. Uix! [La mestra fa referència als alumnes de cicle superior que estan esperant a fora.] Alumna: Ungla. Mestra: Què? Alumna: Ungla. Mestra: Ungla. Que bo! No hem treballat angles, encara. [Es	C. Jugar amb les formes de les lletres  J.M. Calleja

		dirigeix a la investigadora.] Investigadora: Molt bé, però, molt bé. Mestra: Molt bé! Molt bé! Molt bé! Mira, Mar. Saps quina diferència hi ha, <i>cariño</i>? Que la Sandra ha estudiat, igual que la Mariona, els angles, que es fan amb un compàs. I la Sandra, quan ha vist aquest poema visual ha dit <i>angle</i>. He dit <i>angle</i>, i tu has dit <i>ungla</i>. Mira, Maria Antònia, mira la Mar què ha dit. [Es dirigeix a la mestra de suport, que havia sortit un moment a parlar amb els alumnes de cicle superior i ara es reincorpora.] Ho fas molt bé, eh, Mar! No és riure's de tu, que ho has fet molt bé! Ella ha llegit aquest poema visual i diu <i>ungla</i>. Alumne: Ella ha dit <i>ungla</i>. Mestra: I fixeu-vos-hi que també podria semblar un dit. Julià: I una a. Mestra: Molt bé! La Irina ha dit una punta d'un llapis per fer un angle. Julià: Si la girem és una a.	
34	[min 41:21 FRAGMENT 2.1] S'introdueix la lectura conjunta del poema de Calleja, "", però no es tira endavant. Es dona l'activitat de lectura per acabada.	Mestra: I aquesta? Què, aquesta? Alumne: Doncs, un gira-sol. Alumna: La mà dels gira-sols Mestra: Eh? Alumne: La mà del germà. Mestra: A veure... Xxxt, ja està. Escolteu, si que ara ja estem, estem.. [Fa un gest amb la mà que sembla representar el cap ple, atabalats.] [La mestra obre el llum i dona la projecció per acabada.] Mestra: Xxxt. Estem, ara, ja... Sí. [Els alumnes fan xivarri.] Mestra: Mira, tots aquests nens que estan fent jocs d'ombra, jo ja n'he parlat, no cal que ho torni a dir. Quan fem les ombres de coneixement del medi i experimentem potser no caldrà que experimentin. Ja ho hauran fet. [Els alumnes de cicle superior que esperen a fora obren la porta.]	

		Mestra: [La mestra es dirigeix als alumnes de cicle superior, els quals entren a buscar els alumnes amb qui fan un exercici de padrins de lectura.] Ara sí que podeu entrar. Ja estic. Un moment. Mestra: Ens <i>assentem</i> bé sisplau. [Els alumnes parlen entre ells mentre la mestra atén temes tècnics.]	
35	[min 00:00 FRAGMENT 2.2] La mestra demana als alumnes que l'ajudin a inventar dos espais de plàstica. Es resol un conflicte entorn d'una goma d'esborrar esmicolada. S'atura un moment la seqüència de poesia visual per fer l'exercici conjunt d'apadrinament de lectura.	Mestra: en els espais de plàstica, qui vulgui ajudar-me a fer els espais de plàstica... En Bilal no en deu tenir ganes. [Els alumnes fan xivarri. La mestra se'ls mira seriosament.] Mestra: A veure! Xxxt. Sabeu que hem de fer uns espais de poesia visual. Jo us n'explicaré dos. Dos. I n'hem d'aconseguir tenir-ne... Alumne: Quatre Mestra: Quatre. Bilal! No, ara no els escoltaré. Alumne: És la goma que estava tirant! Mestra: No! És que tenim un problema molt important, i és que quan vingui el pare... Mira! Bilal i Mohamad, demà no esborrareu amb goma, ho sento molt. Esborrareu amb el dit. Mireu! No! Us farà molta gràcia, a mi no me'n farà gens. Demà esborrareu amb el dit, ho sento molt, Maria Antonia. Alumne: Jo no! Mestra: No, tu no, Arnau! [La mestra fa servir un to irònic.] Eh que tu no has esmicolat una goma? Eh? Que no has fet, no has deixat una goma tan esmicolada, eh?, que no es podrà fer servir? Alumne: Jo he només fet <i>aixís</i>..., no l'he tirat, ho ha fet ell! Mestra: Molt bé. A poc a poc! Alumne: Però en Bilal ho ha tirat Martí: En Mohamad ha anat fent <i>aixís</i> i s'anava fent a trossets petits. Mestra: A veure, Mohamad, la Sandra ho ha vist. Tu pots dir: Sandra, no ho volia fer. Demà en Bilal i en Mohamad... Almenys pensareu per què serveix una goma. Alumne: Ell ja en té	

		Mestra: No, el problema és que no la farà servir. Alumne: No, me l'ha agafat... Mestra: El vostre problema! Alumne: Però és que m'ho estaves tirant... Mestra: Nois, ja ha passat. A veure, vindran els tutors, agafeu el llibre, pàgina trenta-nou tothom. [Els alumnes fan xivarri.] Mestra: Xxxt! Mohamad!	
36	[min 0:00 FRAGMENT 2.3] La mestra explica el primer espais-tallers de plàstica que ha pensat i demana als alumnes que l'ajudin a inventar-ne dos espais més.	Mestra: ...de poesia visual i vosaltres me n'ajudeu a fer-ne dos més. El primer, Aina, que n'explico dos... Mira, el primer espai, "Una nova lletra, un nou so". Faré una cosa: us convertireu en creadors d'una lletra nova. Aquella que no estigui feta, que no la trobem a l'abecedari, que no hi sigui, que sigui nova, que no l'hagi feta ningú. I farem un abecedari diferent i el farem en gros. Qui té ganes de fer-ho? [Alguns aixequen el dit.] Mestra: Hi ha nens que ja comencen a imaginar com podria ser aquesta lletra nova inventada. Aina, tu podries inventar una lletra que no estigui a l'abecedari? I que, a més, tingui un so diferent? Alumne: Jo podria inventar la forma, però el so ja em costaria molt més. Mestra: Però si tu el fas amb un altre company, tu creus que entre tots dos...? Alumna: Sí. Mestra: Irina, no la diguis, si la tens pensada. Alumna: Però també... Mestra: Perquè a plàstica l'hauem de fer bonica, pintar-la... D'acord? Sí? Alumna: [...] la podríem fer tot sols però tardaríem una mica.	
37	[min 01:26 FRAGMENT 2.3] La mestra explica el segon espai de plàstica.	Mestra: Mireu, podem canviar la forma, Mohamad, de les... Podem canviar la forma de les lletres? Mestra: Podem fer un espai que sigui tenir... Mariona, els hi vols ensenyar? Investigadora: Sí, sí, sí. Agafa-ho, agafa-ho!	

	Els alumnes examinen la forma de la lletra ema (o ve doble) de fusta que els ensenya la mestra.	[La mestra agafa unes lletres de fusta d'una bossa i les mostra als alumnes.] Mestra: Podem transformar-les? Alumnes: Sí! Mestra: Podem fer poemes visuals que tinguin vida? Que no siguin en un paper? Els que heu escoltat en sabreu fer... Alumne: És l'abecedari! Mestra: No t'escolto! Et sento però no t'escolto, que és diferent. Et sento perquè parles alt i t'he de sentir. Digues, Bilal! Ara et sento i t'escolto. Digues! Alumne: És l'abecedari? Mestra: És l'abecedari? Doncs què et sembla? I tu pots fer un poema visual amb aquesta lletra? Qui s'atreviria, ara, amb un moment? Mariama, vine! Alumne: És la doble ve. Mestra: Com? Alumne: És la doble ve. Alumne: És la doble ve. Alumne: És la uve doble. Alumne: És al revés, és al revés, és al revés. [La Mariama s'aixeca i s'acosta a la mestra. Agafa la lletra de fusta i parla fluix a la mestra.] Mestra: Mira què ha dit la Mariama, la ema és <i>aixís</i>, la girem i és la ve doble, la ve baixa, la doble ve baixa. Alumna: Invertida és la ve baixa. Mira! Alumna: Ve doble. Mestra: El voleu fer? Alumna: Per què és la ve baixa doble. Mestra: Mira, ha fet un poema visual. Mira. La partim per la meitat Alumne: Ve. Mestra: No. Alumne: Ve baixa. Alumne: Dos. Mestra: Dos be baixes. Alumna: Però tallarà un tros.	
--	--	--	--

		Mestra: Per aquí. <i>Diga'm.</i> Alumne: Quedarà un tros. Mestra: Quedarà un tros? Què vols dir, <i>cariño</i>? Alumne: Que quan la tallem, quedarà un tros partit. Mestra: Quedarà un tros desfet? Alumne: Sí. Mestra: Però... què t'importa, a tu, del poema visual? Què haurem de fer? Aiman! Alumne: Les paraules... Mestra: Eh? Alumne: Així ja tenim (...) dos bé baixes (...) dos ve dobles Mestra: Molt bé. Hi ha dos ve dobles, dos ve baixes, doble ve baixa. Doble ve baixa, sí. Diques, Aina. Alumna: Jo tinc un altre, un altre poema visual. Mestra: Diques. Alumne: Si no fos tan, tan dur, doncs, com un paper, doncs ho doblegaríem per la meitat i ho enganxaríem al foli i ja tindríem una bé baixa. Mestra: Poder ho podem fer. Si tu necessites material, a plàstica, podem fer-ho, no? Alumna: Sí, és que amb un paper ho dobleguem i sortirà una ve baixa Mestra: Vinga! Alumna: O una a. Mestra: I amb imatges? Podríem fer algun poema visual? Diques, Irina! Alumna: Però és que el teu jersei sembla un poema visual, per què, veus aquestes lletres? Mestra: Mira! Doncs mira! Guaita! Tinc un poema visual aquí. I què deu voler dir aquest poema visual a la meva camiseta? [La mestra els ensenya unes lletres del seu jersei i els alumnes el comenten. [Sorgeix un conflicte entre l'alumne Julià i un altre alumne.] Mestra: Xxt. Mira, Julià. Pots fer una altra cosa i ell parará. Què pots fer? Vols que t'ho expliqui? Treu aquest peu d'aquí i col·locat bé. No, no, no! Treu aquest peu d'aquí i col·loca't bé.	
--	--	--	--

		Què t'hi jugues que pararà al cap de dos minuts? Ara estàs començant a ser gran. Digueu, Mar. Alumne: [...] Mestra: Podem fer imatge i lletres.	
38	[min 05:43 FRAGMENT 2.3] La mestra dóna la sessió per acabada.	Mestra: Mira, durant aquesta setmana <i>irem</i> fent els espais. Jo ja trucaré a la Mariona i quedarem. D'acord? Investigadora: molt bé. Mestra: Ara ja estem cansats eh? Canviem? Sí? Alumnes: Síí! Mestra: Val.	

SESSIÓ 3

Data: 12-5-2008

Hora: 15-16h de la tarda

Descripció general: Sessió de creació de poesia visual. Hi treballa mig grup classe repartits en tres espais-tallers

Durada de la gravació: 33:16

Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 3.1 (2:51), 3.2 (1:55), 3.3 (7:58), 3.4 (1:12), 3.5 (0:41), 3.6 (2:00), 3.7 (0:35), 3.8 (0:21), 3.9 (0:23), 3.10 (0:10), 3.11 (13s), 3.12 (5:46), 3.13 (14s), 3.14 (19s), 3.15 (13s) 3.16 (2:19), 3.17 (6:03)

Acte	Descripció	Transcripció	Materials complementaris
1	[min 0:00 FRAGMENT 3.1] [min 0:00 FRAGMENT 3.2] La mestra resol temes organitzatius: diu els grups que aniran als espais i els grups que aniran a fer informàtica. La mestra també procura que els alumnes expliquin a la investigadora com va funcionar l'activitat complementària de buscar el poema de Brossa amb les lletres d'una bombeta.	Mestra: Mira, farem una visió molt ràpida, després els que aneu... Espera, que us situo. Els que aneu amb la Isabel, aaah, veureu poesia visual, trobareu unes cartetes que anireu obrint i que podreu fer activitats a l'aula d'informàtica de poesia visual. Julià, els que ens quedem aquí ens n'anirem a l'aula de plàstica a fer els espais de poesia visual; vosaltres, ja n'he parlat, ja sabeu més o menys a l'espai que anirem, però ara us ho tornaré a explicar als que hi anem. Explicuem una mica. Mariona, ens vam emportar el regal que ens vas portar d'aquelles lletres i la consigna de poema visual. La consigna era que era un poema visual i que l'haviem de buscar Investigadora: Sí! Mestra: I que no l'haviem de buscar. No el poema visual, sinó què havíem de buscar que és molt important això, Martí. Alumne: La bombeta Mestra: <i>Bueno</i>, però què havíem de buscar, nosaltres, quan la Sandra, us va donar això? Us vaig dir que busquéssiu el poema visual? Alumne: Sí. Alumne: No. Mestra: No em vas escoltar, doncs, Blai <i>cariño</i>. Jo no ho dir perquè el poema visual ja el tenies buscat. El tenies aquí. Havies de buscar una altra cosa. Què era, Irina?	JU, DO, GIDORO són els noms dels grups de treball habituals, els nens que comparteixen taula a la classe.

		Alumna: D'on és, això? Mestra: D'on és això? No m'agrada, no m'acaba d'agradar. Marc! Alumne: Objecte Mestra: Havíem de buscar l'objecte o la imatge, a partir de la qual havien fet aquest poema visual. El vam trobar, en Martí ho ha dit. La bombeta. I després ens vam preguntar què devia voler dir aquest poeta, agafant les lletres de la bombeta i convertint-les amb un poema visual. Aina? A quina conclusió vam arribar? Alumna: Que... amb... aaa, perquè era una bombeta, perquè de tant en tant a les pelis, quan algú, quan algú té una idea, surt aquí una bombeta. Mestra: Surt una bombeta, per tant era un poema visual que ens fa imaginar, despertar el cap, pensar, obrir, igual que obrim l'interruptor, perquè se... Perquè hi hagi llum. Sí? Ara aquesta estona el grup. Ho farem, començarem avui. Us dic els grups. Us ho he dit. Durant aquestes tres setmanes que farem els espais de poesia visual, no anireu els grup A i els grup Bilal a informàtica. Sinó que us diré grups que hi anireu, d'acord? Per tant, canviarem una mica. Xxt. [FRAGMENT 3.2] Mestra: I la taula DO, "Una lletra, un nou so". D'acord? La taula DO. I la taula GIDORO... direm "Partim lletres i imatges". La taula JU: l'Irina, l'Aiman, l'Aina i l'Esteve, eh?. La taula DO: la Judit, en Marcos, en Mahamadou i l'Ariadna. Fixeu-vos, he canviat. Alumne: I jo? Mestra: M'escolteu? la Judit, en Marcos, en Mahamadou i l'Ariadna seran els que faran "Una lletra, un nou so". Judit, Marcos, Mahamadou, Ariadna. I la taula GIDORO que són: Hamish, Lluc, Isaac, Amadou i Bilal. Per tant, tu, Lluc aniràs a fer <i>lo</i> de poesia visual amb la taula GIDORO, d'acord? Perquè quedi equiparat els números, entès? Taula JU, DO i tu, Lluc, vas amb la taula GIDORO. Diques, Judit! Alumna: [...] Mestra: Però n'has parlat a casa, <i>cariño</i>? Alumna: [...] Mestra: I què ha dit el pare? Alumna: Que... Mestra: Eh? Veuràs que ara t'ho passaràs tan bé, <i>cariño</i>, aquesta tarda, que marxarà, d'acord, Judit? E? Si vols et vas a refrescar. Per tant, aquestes tres taules, JU, DO i GIDORO es queden i la GITA i la taula [...], amb l'Arnau. I tu	
--	--	--	--

		Mohamad, <i>cariño</i>, aniràs amb la taula JU. Alumne: Jo... no... Mestra: <i>Iràs</i> la setmana que ve. Alumna: A l'Eloi no li has dit res. Nens/es: [...] Mestra: L'Eloi se'n va. Xxxt. Eh que no li he dit, a l'Eloi? Alumne: No! Mestra: Per tant, se'n va a informàtica. Eh? És aquests canvis. A veure ja us ho he dit, per tant taula GI, taula [...].	
2	[min 0:00 FRAGMENT 3.3] La mestra posa a disposició dels alumnes material divers i les diapositives que van estar llegint conjuntament en les dues sessions, per si els alumnes les volen mirar.	Mestra: A veure. Deixaré tot el material que tenim en aquella taula. Per què si el necessitem [...]. Si l'heu d'anar a veure abans de fer la creació hi pugueu anar, d'acord? Queda clar? Què deixaré Mahamadou, a aquesta taula? Alumne: [...] Mestra: què deixaré Marcos? Alumne: Aaa... les lletres? Mestra: Les lletres. Alumne: El material? Mestra: El material que ens pot servir per si no recordem o per si volem una mica d'ajuda. Si volem tornar a veure el PowerPoint que vam passar, eh?, d'imatges que ens ajudi a recordar. Mireu. Us ensenyo els espais, eh? A veure què us semblen. Hi ha tisoires, cola. Si necessiteu pintures, qualsevol cosa, estem aquí per ajudar-vos. D'acord? Alumne: Jo tinc cola.	
3	[min 0:55 FRAGMENT 3.3] La mestra explica l'espai-taller "Partim lletres i imatges".	Mestra: Mireu. Qui és que fa "Partim lletres i imatges"? Mireu. Moltes gràcies, Aina. [...] Mireu els que tenen "Partim lletres i imatges", teniu un munt d'imatges, moltes, moltes imatges. Seu aquí, <i>cariño</i>, t'estàvem esperant. Teniu... Alumne: Tinc que anar amb la Júlia? Mestra: No, preciós, has d'anar amb aquesta, que t'ho passaràs molt bé, ja ho veuràs. Mireu! Teniu moltes imatges. Us demano unes quantes coses: Que les tractem bé. N'hi ha moltes. Abans de fer una creació hem d'observar, pensar què volem. Com estem ens pot ajudar, fins i tot. Si avui estem una mica tristos i potser el poema visual que farem serà de sentiments. O potser estem molt contents. O potser volem fer un poema visual ben esbojarrat, o potser... D'acord? Primer hem de pensar què volem. Segon: després d'haver pensat què	

		volem, com el volem fer, què necessitem, hi ha moltes imatges. No aneu ràpid. Teniu tot el temps del món. D'acord? Alumne: Què vol dir tot el temps del món? Mestra: Teniu molt de temps, teniu una hora, per fer-ho molt bé. Per parlar-ne, sense cridar. Per pensar. Teniu. Alumne: Tenim dos hores. A les quatre i a les cinc. Mestra: Si volem parlar ho fem en ordre; i no tenim dues hores, en tenim una. Aina! Alumna: No, Mohamad, perquè una hora farem això i l'altra hora anirem amb els tutors. Ai! Amb els alumnes! Mestra: Mireu. Aquí hi ha unes lletres. Hi ha lletres. Lletres que el vostre espai, "Partim lletres i imatges", el vau escollir vosaltres. Us en recordeu, d'aquest espai? "Partim lletres i imatges". Qui és que va dir que volia partir lletres? Alumne: [...] Mestra: No, jo no el vaig escollir. L'Arnau T. va dir que volia partir lletres i vaig dir: Podríem posar-hi imatges, no? Perquè els poemes visuals ens ajuden a això. Aquí teniu. Què passa si em falten lletres? Demaneu-ne, ara en portarem més, en portaré de diferents formats, classes. Penseu, mireu, observeu. Teniu folis per fer la composició. Hem fet l'escalfament de poesia visual. Ara creeu. Però primer penseu. No aneu ràpid. El deixem aquí. Escolteu l'altre per què la setmana que bé fareu l'altre espai.	
4	[min 3:47 FRAGMENT 3.3] La mestra explica l'espai-taller "Les lletres agafen forma".	Mestra: Mireu! Aquí! Aquests! Qui va en aquest? "Les lletres agafen forma!"? Molt bé. Teniu lletres amb volum. També tindreu lletres sense, sense volum. I a més una altra cosa. És nou i no us ho havia explicat. Aquí teniu moltes paraules. Mireu. Teniu. Representem en poesia visual. Teniu. Podeu representar amb volum... com representàrieu una cadira. No? Teniu lletres. Teniu la felicitat, la pluja, la música, la guerra, la tristesa, el silenci, la taula, el mar, els petons, els crits, les abraçades, la por, la mort, la pau, els llibres, les paraules, el món i els nens. I a més tindreu la càmera de fotos. Vol dir que quan hàgiu fet la composició i creieu que la teniu acabada tindreu la càmera de fer fotos i us tirareu la fotografia vosaltres. Al poema visual en volum. Alumne: Tots ho hem de fer? Mestra: Estaria bé que en féssiu junts, que us possèssiu d'acord. Alumna: Qui la fa, la foto? Mestra: Nois, això... A veure, treballar en equip suposa posar-nos d'acord,	

		d'acord? Ha quedat clar? Alumnes: Sí! Mestra: I ara <i>lo</i> últim, el que potser suposarà més feina, perquè és... Us en recordeu que vam dir que crearíem un abecedari? Alumne: Molt <i>diferenta</i>! Mestra: No molt diferent: nou! Alumne: I cinc lletres. Alumne: Amb lletres <i>diferentes</i> [...]. Mestra: Mira, una i n'hi haurà, ara en portaré unes altres, que els he d'anar a buscar, tranquils. Alumna: [...] Mestra: <i>Bueno</i>, i què? Vull que penseu abans, eh? No és dir: Una cadira! Agafo i poso tres lletres que em donen... No, no! S'ha de pensar. Perquè amb la Mariona demanem el perquè, com ho heu fet, perquè ho heu fet de la manera que ho heu fet, per tant, necessiteu posar-vos molt d'acord. S'entén? Sí o no? Alumne: Sí! Mestra: Primer heu d'escollir quina voleu fer. A quina paraula voleu donar forma de poema visual. Alumna: Hem de treballar tots junts. Mestra: Sí. I si l'acabeu, us ha agradat i penseu que en podeu fer un altre, la feu. D'acord? Penseu com poden ser les abraçades, en un poema visual. Com poden.. com pot ser l'amor. Eh? D'acord? Penseu tot el que hem mirat.	
5	[min 6:41 FRAGMENT 3.3] La mestra explica l'espai-taller "Una nova lletra, un nou so".	Mestra: A veure, "Una nova lletra, un nou so". Molt difícil! Per què? Perquè jo no vull les lletres de l'abecedari, ni la Mariona. Volem una lletra nova, diferent, que no hi sigui, amb un so nou, diferent; i a més us heu de posar d'acord. Marcos, no m'ho has d'explicar a mi, ho has d'explicar al grup i és amb el grup, ara, sobretot. Treball en equip. I és tot el grup, que treballa. D'acord? La vostra és individual. [La mestra es dirigeix a l'espai "Partim lletres i imatges".] Penseu que... Tu, Hamish escolliràs una imatge, una lletra. Faràs un poema visual. Imatge, lletra. Diferents, tots. Vosaltres trebal·leu en equip però en feu dos o tres i vosaltres feu "Una lletra, un so nou" en equip. Alumne: Podem començar? Mestra: I tant! No crideu. Parleu fluixet. Us deixaré aquí la informació, si necessiteu...	

6	[min 0:00 FRAGMENT 3.4] Espai “Una nova lletra, un nou so”. Treball autònom dels alumnes.	Alumne: No, perquè jo ja ho sé. No, farem una cosa, fem un títol. Alumne: Vaya lletra... Alumne: Quina lletra Alumne: Judit, tan fort no, fes flux com jo, perquè després <i>te</i> marca. Alumne: Aquesta? [Es dirigeix a la investigadora.] Investigadora: Molt bé. Per exemple... Mestra: No crideu tant. No esteu treballant en equip. No esteu treballant en equip... No, treballeu de dos en dos. Alumna: Així? No. Investigadora: Feu algun assaig i llavors... Alumna: T'agrada? Investigadora: Totes estan molt bé. Totes estan molt bé i quan les poseu en comú encara estaran millor, per exemple. Molt bé. Alumna: No! Bix, bix! Que has de pronunciar <i>bix</i>! Alumna: <i>Tens que</i> fer la teva. Alumna: Però la teva quedaria bé que fos una xi, un pal i després aquí dalt una i, no?	
7	[min 0:00 FRAGMENT 3.5] Espai “Partim lletres i imatges”. La mestra comenta el treball de l'alumne Bilal.	Mestra: Sí. Una lletra que té vida. I com la faràs, que té vida? Ah! Que hi ha ulls i nassos. Bilal: [...] Mestra: La trobes? I per tant, que fa aquesta lletra, que té vida? Què fa? La lletra parla, la lletra mira. Saps que m'agrada molt? Una lletra que parla que mira. Et quedarà xula, eh? Et deixo fer. M'agrada molt! Mestra: Sobretot penseu, eh? És molt important que penseu, eh?	
8	[min 0:00 FRAGMENT 3.6] Espai “Les lletres agafen forma”.	Mestra: A veure si pots fer <i>algo</i>. A veure. Quina paraula heu escollit? En equip, que us agrada. Alumne: La cadira. Mestra: La cadira. Per tant, quin poema visual podem fer? Investigadora: Posa't cap allà i així sortiràs, <i>vale</i>? Alumne: No, jo no vull sortir. [En Mohamad es posa al costat de la investigadora per veure el que enregistra en la petita pantalla. La investigadora intenta persuadir-lo que torni al treball de grup, fins que la mestra l'agafa de la mà i el torna al grup.] Investigadora: Sí. Per què? Que ets molt guapo!	

	Alumne: Que sóc massa lleig! Investigadora: No, ets molt guapo, i a més segur que tens moltes coses per dir. Alumne: No! Investigadora: I com es pot fer una cadira, amb un poema visual? Què te'n sembla? Alumne: No surt... Investigadora: No, has de..., posa't cap allà i podràs sortir. Mestra: Has d'esforçar-te i començar-te a portar com un nen gran. [La mestra agafa en Mohamad de la mà i el fa tornar al grup.] Alumne: [...] Mestra: Doncs [...] posen la efa... Alumne: Què <i>tinc</i> que fer? Mestra: Vinga, molt bé. Vine cap aquí, Mohamad, <i>cariño</i>, deixa això. Mireu, vol ajudar-nos, vinga, que vol participar. Alumna: [...] Mestra: Doncs és bona. Alumne: Veus? Aquí s'<i>assenta</i>... Alumna: Sí. Alumne: És això, Aina. Alumna: Mireu, mireu, aquí hi han unes lletres i posem cadira, posem cadira. Alumna: Ah! Hi posem aquí, aquí. [Estan mirant una M de fusta i volen posar lletres petites per fer la forma d'una cadira.] Alumne: Aina, què vols fer? Alumna: <i>Cadira</i>. Alumna: No, aquí, aquí dalt, <i>cadira</i>. Alumna: <i>Vale!</i> Alumne: Esteu jugant. Alumne: Nooo! És que la Sandra diu que busqui les paraules de cadira. Alumne: No, cadira. Alumna: I què? Alumne: Però com que no vols que les busqui... Alumna: No. Mestra: N'esteu fent una, dues, tres, quatre. Alumne: N'hem fet trenta. Mestra: Ah, molt bé. No, d'acord, no dic res, eh?	
--	--	--

		Alumna: Mira, Aina, d'aquestes formes. Alumne: No, d'aquestes, d'aquestes...	
9	[min 0:00 FRAGMENT 3.7] Espai “Una nova lletra, un nou so”.	Alumne: Eh, sí, sí, diu... Alumna: Hi ha suor Alumne: Això és cap goma Alumne: Això sí que és una a, lletra. Alumne: I <i>aixís</i>? Alumne: No. Alumna: Mahamadou, això pot ser una lletra. Alumne: No hi estic Investigadora: Veus, això pot ser un so nou, no? Alumne: Potser és la o. Investigadora: Pot ser és la o. Alumne: Vols que te la faci? Alumne: Tu ja tens la teva. Alumne: Gg, qg, qg...	
10	[min 0:00 FRAGMENT 3.8] Espai “Partim lletres i imatges”	Mestra: No té sentit, eh? Me l'haureu d'explicar, eh? Li heu de donar un significat a un poema, eh? Alumne: [...] Mestra: És molt xula, no? Marc?	
11	[min 0:00 FRAGMENT 3.9] Espai “Les lletres agafen forma”	Mestra: Poseu-la a terra, que si tireu la foto, us quedarà més bé. Alumne: A terra. Alumne: Quina falta? Alumne: La ena Alumne: No, la t [...].	
12	[min 0:00 FRAGMENT 3.10] Espai “Les lletres agafen forma”	Mestra: Que és vegi. Que l'heu d'ensenyar bé! Que l'heu d'ensenyar bé, aquest poema visual. Alumnes: [...] Mestra: Eh? Pluja... molt bé.	
13	[min 0:00 FRAGMENT 3.11] Espai “Les lletres agafen forma”. Unes alumnes fan la foto a la seva obra.	Mestra: Molt maca, eh? Investigadora: Sí! Alumna: Tira't endavant.	

14	[min 0:00 FRAGMENT 3.12] Espai “Una nova lletra, un nou so”. La mestra fa preguntes a l’alumna Judit sobre la seva creació.	Alumna: Aquesta. Mestra: Aquesta. d'en Mahamadou. Heu fet votacions? Alumna: Sí, mira [...] la Judit. Mestra: A veure? A veure, Judit, quin so té aquesta lletra? Judit: Gee! Mestra: Geeee! I aquest so, quan el faríem servir, aquest so? Què voldries que representés? No. Què t'agradaria que representés? Aquest so? Aquest so nou? Judit: De drac. Mestra: Com? Judit: Com soroll de drac. Mestra: Un soroll de drac? Geeeeee... Aixís? I per tu, com seria? Quan està tranquil o quan hi haguessin molts nervis, molta tensió. Alumna: Molts nervis. Mestra: Al teu espai molt bé, però... [La mestra es dirigeix a un altre nen que ve a parlar-li des d'un altre espai.] Judit: Molts nervis. Mestra: La faríem servir quan estiguéssim nerviosos? Alumna: Aquesta [...] la Judit Mestra: Doncs, a veure? No Judit, l'has d'explicar, no sóc jo que l'he d'explicar. Fixeu-vos, heu de dir el so i quan el faríeu servir. Judit. Alumne: [...]] Mestra: Quan estiguéssiu, en podreu fer un altre. Quan estigueu. Quan el faríeu servir, aquest nou so? Judit: Quan un drac està una mica nerviós i li passen coses. Mestra: Per tant, quan estiguéssim nerviosos l'utilitzaríem, aquest so? Eh? En comptes de dir nerviós, podríem dir geeee! Judit: No. Mestra: No ho sé. Per què no? Per què no, Judit? Què et sembla? Quan l'havies pensat, aquest so? Heu de pensar per què l'heu fet? Judit: A casa meva, l'he pensat a casa meva. Mestra: L'has pensat a casa teva? Però i quan el faries servir, perquè jo, per exemple, faig servir la paraula <i>tristesa</i> quan estic trista o per exemple faig servir <i>aiiiii!</i> quan em faig mal. O <i>ooooooooh!</i> quan una cosa m'agrada. Aquest so quan el faríem servir, Judit? [La Judit no diu res.] Mestra: El pensem? Què et sembla. El deixem aquí i el penses. A veure, el deixem aquí i el penses.	
----	---	--	--

15	[min 2:27 FRAGMENT 3.12] Espai “Una nova lletra, un nou so”. La mestra fa preguntes a l'alumna Ariadna sobre la seva creació.	Mestra: A veure, quin és el teu? Ariadna: El podem fer per davant? Ariadna: És un [...]. Mestra: Però ha de tenir un significat, hem de pensar bé perquè l'hem fet. Judit: [...]. Ariadna: Quan està enfadat. Mestra: Quin so? Quin so? Ariadna: Un gos quan està enfadat. Mestra: Un gos quan està enfadat faria servir aquest so. I quin so seria? Ariadna: Giiiiii! Mestra: Doncs <i>escriquem</i> com puguem. Com seria? Ariadna: Giiiu! Mestra: Giiiu! Judit: Així és un gat quan està enfadat. Mestra: És ella, és seu aquest so, Judit! Judit: El meu... Mestra: No, li toca a l'Ariadna. Quan estiguéssim enfadats si no fóssim gats faríem <i>xiii</i> Ariadna: Sí. Mestra: Sí? Molt bé. Alumne: Mira! Mestra: Molt bé. Ara vinc. Ariadna: Una lletra, una lletra me l'he inventat que es diu bibliiti. Mestra: Bibliiti? La lletra bibliiti? [L'Ariadna assenteix.]	
16	[min 3:22 FRAGMENT 3.12] Espai “Una nova lletra, un nou so”. La mestra fa preguntes a l'alumne Marcos sobre la seva creació.	Mestra: Carai! i tu Marcos? Marcos: És quan [...] tremolo. Mestra: Quan és quan estem tremolant? En tenim una quan tenim por? En tenim una quan estàs? Alumne: Enfadada. [L'alumne Bilal ve a ensenyar-li el seu treball. Mestra: doncs t'esperes. Aquí a darrere. Ara mira-te-la i pensa un moment per què. Ara vindré per què me l'expliquis molt bé. M'encanta! Marcos: [...] Mestra: Sí? Quan, quan fas servir aquest so? Aquesta lletra? Quan fas servir	

		aquesta lletra? Marcos: Quan tremolo, quan [...]. Mestra: Quan tremoles? I quin so fa? Marcos: Pij, pij, pij... Mestra: Molt bé. Judit: Sandra, al final no m'agrada la lletra. Mestra: Doncs pensa! M'agrada, Judit! Si no t'agrada en pensem.	
17	[min 4:12 FRAGMENT 3.12] Espai “Una nova lletra, un nou so”. La mestra fa preguntes a l'alumne Mahamadou sobre la seva creació.	Mestra: I tu, Mahamadou? Mahamadou: La lletra essa. Mestra: És la lletra? Mahamadou: És la lletra essa. Mestra: I quan la faries servir, aquesta lletra? Mahamadou: De silenci. Mestra: Seria una lletra de silenci? Mahamadou: Sí. Mestra: És una lletra de silenci? És una lletra. És bona, aquesta. És una lletra de silenci. Per tant, si la tinguéssim a la classe, sabríem que el so... Com el faríem, Mahamadou? Quin seria el so? Alumnes: Pssssit! Mestra: Pssit!	
18	[min 4:40 FRAGMENT 3.12] Espai “Una nova lletral, un nou so”. La mestra inclou una nova consigna: n'han de fer una entre tots i més gran. Els proposa votar quina els agrada més.	Mestra: Doncs ara m'agradaria que la féssiu grossa. A veure, voteu. Alumna: Va, votem! Mestra: quina? Alumna: Aquesta vota? [...] Mestra: quina t'ha agradat molt, a tu, Mahamadou? La teva? O la dels teus companys? Quina? [En Mahamadou assenyala un dibuix.] Mestra: La d'en Marcos. I a tu, Marcos? Marcos: La de la Judit i la d'en Mahamadou. Mestra: I a tu, Ariadna? Ariadna: La d'en Mahamadou. Mestra: I tu Judit? Judit: Tots.	

		Mestra: Però si n'haguéssim d'escollir una? A vegades hem d'escollir. Quina? Judit: La de l'Ariadna. Mestra: La de l'Ariadna. A veure. Us heu de posar d'acord i dir-me d'aquí un moment quina és la lletra i el so que heu escollit. D'acord? Parleu-ne vosaltres. Ariadna: Qui és que vota la meva?	
19	[min 0:00 FRAGMENT 3.13]	Mestra: Pluja. És el pluja o la pluja? Alumna: No hi ha més As? Mestra: I per què no les combineu. Cal que siguin iguals les as en un poema visual?	
20	[min 0:00 FRAGMENT 3.14]	Mestra: Donen això, el que esteu fent? Alumna: És una, és una T. Mestra: Doncs, potser... A veure, intenteu. Mira! Investigadora: Aquest són els petons? Mestra: Són els petons. Investigadora: Ah! Molt bé. [...]	
21	[min 0:00 FRAGMENT 3.15]	Alumne: Crits. I fem crits. I ja està! Alumna: crit. Va, a on està?	
22	[min 0:00 FRAGMENT 3.16]	Mestra: A dins el plàstic. I poseu-les totes, sisplau, Hamish. Alumne: Ja he acabat! [Aquesta frase la diu molt alt un nen a la mestra des d'un altre espai. La mestra s'hi dirigeix.] Mestra: Has d'estar quiet. És de plàstic, això... [...] espais, si haguessis recollit encara. Tu creus que està recollida, la teva taula? Recollim i ara parlem de, de què heu fet i com ho heu fet... Alumne: [...] Mestra: Doncs arregleu-ho, arregleu-ho... Poseu-los aquí dins. Molt bé. Deixa'l aquí. Posa'l. Hamish: L'he posat aquí dins. Mestra: Poseu-los a dins, molt bé. Lluc. Posa el nom al darrera, sisplau, Isaac, que ara l'hauem d'explicar. Amadou, el nom a darrere; en llapis, sisplau. Poseu	Espai "Partim lletres i imatges". La mestra demana que comencin a recollir per tenir i que ha de quedar una estona per comentar les obres.

		tots, totes les imatges, imatges. Molt bé! Alumne: [...] Mestra: Ara ens l'explicaràs. La cola, sisplau, tapeu-la, Hamish. Que l'haurem d'explicar. Poseu les tisores al seu lloc, Isaac. Agafeu-lo i veniu aquí.	
23	[min 1:32 FRAGMENT 3.16] La mestra demana als tres espais que recullin i demana als alumnes de "Partim lletres i imatges" que es reuneixin per explicar els treballs conjuntament.	Mestra: A veure, Hauríem d'acabar, que hauríem de tenir un moment. Els que heu fet... Alumna: Ja hem acabat, estem esperant que ens deixi la càmera Mestra: ...acabeu. Els, els altres no el podran veure perquè sinó, no farem. Bilal Martí, vine aquí. No ho has de veure, perquè no vull les mateixes creacions. Vine. Poseu-se aquí vosaltres, Isaac. Hamish, veniu aquí, <i>assenteu</i>-se aquí. Bilal, pots collir això de terra? Lluc, deixa-ho tot ben col·locat, sisplau. Veniu aquí, que ara els hem d'explicar, eh? Un poema... Vine, Isaac. Dóna-me'l, sisplau. Té.	
24	[min 0:00 FRAGMENT 3.17] L'alumne Isaac, de l'espai "Partim lletres i imatges", explica la seva obra.	Mestra: Necessito ara un moment que aquí darrera m'expliqueu aquest so què vol dir i perquè l'heu fet, aquesta lletra. Vinga, en grup. Vés-ho a explicar . Amb grup el mateix Marcos. A veure, Isaac. Et toca a tu. Alumne: [...] Alumne: He fet una K, però una medusa [...] partit Mestra: Una què? Alumne: Una medusa [...] Mestra: Una medusa ha partit la ka. I per què ha partit la ka, la medusa? Alumne: Sandra [...] Mestra: No, ara no, no, no, no vull! O sigui, ara estic parlant amb ells! Ja podeu anar al vostre espai, sisplau, no us vull aquí. Ho sabeu de plàstica, als espais cadascú fa el seu treball. Ara estic amb ells. Alumna: [...] Mestra: Judit, no cal que vinguis. Alumna: Què esteu fent? Mestra: Ja ho saps, de plàstica. Una medusa ha partit, ha partit la K. I per què l'ha partida, Isaac? Alumne: És com si un nen l'hagués dibuixat i li hagués sortit malament i sigués una medusa que es borra. Mestra: Molt bé. Carai. És un poeta, eh? Investigadora: Mmm, molt bé!	

		Mestra: És un poeta, m'encanta. I aquests ulls, Isaac? Alumne: Són els ulls de la K. Mestra: I per què té ulls, la K? Alumne: Perquè és el nen que els l'ha dibuixat i li ha sortit malament. Alumne: I el té tigre. Mestra: Com? Alumne: I el tigre. Mestra: I el? Alumne: Tigre. Mestra: I el tira? Investigadora: El tigre, el tigre. Alumne: El tigre. Investigadora: El tigre. Mestra: Ah! I el tigre. I què hi fa, aquest tigre, aquí? No era una medusa? Alumne: Perquè és una medusa tigre. Mestra: És una medusa tigre. Molt bé. A veure, Aiman, al teu espai.	
25	[min 2:11 FRAGMENT 3.17] L'alumne Hamish, de l'espai "Partim lletres i imatges", explica la seva obra.	Mestra: Hamish! Alumne: La H és una hamburguesa. Mestra: la H és una hamburguesa. Que bo! La H és una hamburguesa que l'estan menjant. Molt bé. La H és una hamburguesa que se la mengen. Que xulo! Per això hi han aquests llavis, Hamish? Alumne: Per això hi ha la forquilla. Mestra: Per això hi ha la forquilla. I per què hi has posat un telèfon, aquí? Alumne: Està parlant per telèfon. Mestra: Està parlant per telèfon, molt bé. Parla per telèfon, menja hamburgueses, quina H! A veure...	
26	[min 2:52 FRAGMENT 3.17] L'alumne Bilal, de l'espai "Partim lletres i imatges", explica la seva obra.	Mestra: Mirem aquest? Bilal, per què l'has partida? Alumne: [...] Mestra: Ha quedat clar que la lletra tenia vida, però per què has fet això? Eh? Alumne: M'ha marxat del cap. Mestra: Ho penses molt bé i després ho dius? Mestra: Lluc! Alumne: És una senyora que, que, agafa la revista i l'ha aconseguit abans que el tanquessin la loteria i s'ha posat contenta.	

		Mestra: I perquè has agafat una ela i no has agafat una... o? [El nen no respon.] Mestra: Per què has agafat una ela i no has agafat una o? Alumne: Per què he agafat la ela del meu nom. Mestra: Has aprofitat, has agafat la ela del teu nom, eh? Alumne: Aixís, me dic, aixís, doncs aixís [...] aixís [...] m'agrada. Mestra: T'agrada més. Has agafat la lletra del teu nom.	
27	[min 4:13 FRAGMENT 3.17] L'alumne Amadou, de l'espai "Partim lletres i imatges", explica la seva obra.	Mestra: A veure, Amadou? Què has fet, tu, amb la A? Alumne: La A [...]. Mestra: Què? A veure! Xxxt. Parlem fluixet! Alumne: Fas esport amb xancletes. Mestra: Fa esport amb xancletes. És una a esportista, eh? Alumne: Sí. Mestra: És una a esportista, fa esport amb xancletes. Investigadora: A veure-la... Ah, molt bé.	
28	[min 4:50 FRAGMENT 3.17] Es torna a preguntar a en Bilal què significa la seva obra.	Mestra: No, ara no, ara estic escoltant en Bilal i tu tens una feina a fer. I aquesta, Bilal? Escolteu, els que teniu els espais ja podeu recollir. Hem tirat les fotos i ara han de quedar els espais ben macos. Sí. Ja heu tirat fotografies, no? Alumne: I ara què fem? Mestra: No. Per ara no. No has recollit. Per tant, quan acabis de recollir. Bilal! Alumne: Un noi que li agrada anar al cine i té dos entrades. Mestra: Li agrada anar al cinema? Per això té dues entrades, eh? I se'n va al cinema, eh? I per què has partit la lletra ge? Que no t'agradava? I quina has fet, de lletra? Alumne: Au! Mestra: és la lletra a. Alumne: Sí. Mestra: és la lletra a, aquesta? Quina lletra has fet? O per què l'has partida? Per què tenies ganes de partir una lletra? Eh? Bueno. Molt bé.	

SESSIÓ 4

Data: 19-5-2008

Hora: 15-16h de la tarda

Descripció general: Sessió de creació de poesia visual. Hi treballa mig grup classe repartits en tres espais-tallers

Observacions: L'explicació dels espais es fa a l'aula de referència i llavors els alumnes es desplacen a l'aula de plàstica

Durada de la gravació: 26:47

Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 4.1 (6:47), 4.2 (1:05), 4.3 (0:35), 4.4 (0:32), 4.5 (0:33), 4.6 (0:49), 4.7 (4:24), 4.8 (1:39), 4.9 (0:10), 4.10 (0:43), 4.11 (1:15), 4.12 (1:09), 4.13 (1:58), 4.14 (0:38), 4.15 (0:26), 4.16 (1:28), 4.17 (0:12), 4.18 (1:20), 4.19 (1:03)

Acte	Descripció	Transcripció	Materials complementaris
1	[min 0:00 FRAGMENT 4.1] La mestra explica l'espai "Una nova lletra, un nou so".	Alumne: Aquí baix i apuntar el què vol dir. Mestra: Molt bé. Ha de ser un sentiment, que a l'altre grup no vaig acabar-ho d'explicar. I va sortir, però no va sortir tot el que volia, eh? Una lletra amb un so que ens faci sentir alguna cosa. D'acord? Ja sigui d'alegria, de tristesa. Avui a l'Arnau li ha passat una cosa, que si hagués tingut aquesta lletra i aquest so nou, potser li hagués anat bé, eh, Arnau? Quan t'has posat trist però després content. Mira, una lletra nova seria aquella que quan estem tristos i contents la poguéssim fer servir amb un so nou. D'acord? Diques, Martí. Alumne: Aquell llibre que tinc, per darrere, per les pàgines, surten coses i són lletres diferents i a darrere hi ha l'abecedari i les lletres que no sabem i totes les que han de ser. Alumne: [...] <i>es fantàstic!</i> Mestra: Doncs jo he trobat en el Youtube. Mariona? Investigadora: Mmmm? Mestra: Un abecedari, <i>xulíssim!</i> Investigadora: Sí?	

		Mestra: De passar pàgines d'un llibre. Ja us ho ensenyaré. Preciós, però no ho vull ensenyar ara, perquè no ens passi..., ara cal que imagineu molt, d'acord?	
2	[min 1:18 FRAGMENT 4.1] La mestra explica el taller "Les lletres agafen forma".	Mestra: Anem per l'altre. "Les lletres agafen forma". Recordeu agafar fotos, pensar. Tindreu, per exemple, paraules com cadira, bruixa, mmm... No sé, n'hi ha moltes. N'escolliu, podeu fer dos grups i una pensar com agafeu les lletres i com les col·loqueu perquè aquestes lletres agafin forma, d'acord? I quan la tingueu preparada la poseu a terra. Preparada per tirar-hi la fotografia, d'acord? En van sortir de precioses a l'altre grup. No us els he ensenyat perquè, si no, això faria que sapiguéssiu com fer-les. Alumne: Com per exemple... Mestra: Mar! Diques, Mar! Alumna: Com per exemple, fem un [...] aquí. Alumne: [...] Mestra: Arnau. Ara, Arnau <i>cariño</i>! Alumna: [...] la Mar, o jo i ella, o tots junts. Mestra: Això us heu de posar d'acord. Alumna: Però n'hem de fer un entre tots? Mestra: No, podeu fer-ne dos o tres. D'acord? Heu d'anar creant. Si teniu necessitat de passar tota l'estona per fer-ne una, doncs ben fet estarà. Jo el que no vull és que no hàgiu pensat i no hàgiu dit: A veure, <i>cadira</i>; quines lletres m'ajudaran a fer aquesta forma de...! Com la faig? D'acord? Vull que penseu molt bé, abans. Sí?	
3	[min 2:43 FRAGMENT 4.1] L'alumne Arnau P. vol saber més coses sobre la investigadora i li fa unes quantes preguntes. La investigadora explica que és professora de mestres i que alguns dels seus alumnes fan pràctiques a l'escola de	Mestra: A veure Arnau P., la pregunta a la Mariona. Va! Alumne: Quina senyoreta hi ha a la teva classe? Investigadora: Quina senyoreta hi ha a la teva classe? Alumne: Sí. Investigadora: Saps què passa? Que jo també sóc una senyoreta, i llavors, en comptes d'haver-hi una senyoreta a la meva classe, hi ha molts, molts, molta gent que volen ser mestres algun dia, estan aprenent a ser senyoretes i senyorets, i llavors jo els hi explico... Alumne: Professors. Investigadora: Com?	

	la Draga.	Mestra: Professors. Investigadora: Professors, exacte. Ho deia de broma, ho deia de broma. Això. Jo faig classes a gent, a gent jove que algun dia seran això, mestres com la Sandra i com totes les mestres que tindreu, i potser algun d'aquests, doncs, vindrà a fer classes aquí, potser el tindreu més endavant. Mestra: L'Olga. Eh que vam tenir l'Olga? Que va venir que estava estudiant... Alumne: Són practicants? Mestra: Són practicants. Molt bé. Investigadora: Passen una etapa que són practicants, per exemple, l'Ivan. Eh? A l'Ivan el coneixeu, eh que sí? Mestra: I tant... Investigadora: Eh que sí? Mestra: És el seu enamorat Investigadora: És el teu enamorat, ja ho sé que et cuida molt bé, perquè ja m'ho explica. Doncs, per exemple, l'Ivan és alumne meu, aquest any estudiarà amb mi. I l'any que bé ja serà mestre i anirà a treballar a una escola. Alumne: Vull que treballi aquí Investigadora: Com? Alumne: Vull que treballi aquí. Investigadora: ell també vol que treballi aquí. A veure si li deixen? Eh? A veure? Ja ho veurem... A veure... Mestra: Ens agradaria molt, eh, Arnau? Investigadora: Sí, sí. Mestra: A veure, anem per l'altre, eh artistes? Que si no, la taula... Alumna: Què més hi ha?	
4	[min 4:14 FRAGMENT 4.1] La mestra explica introdueix l'espai "Partim lletres i imatges"	Mestra: L'últim grup. Arnau. Després t'ho explica, ara deixa explicar que, si no, no podrem fer poesia visual. L'altre grup és en Blai, en Gerard, en Julià i la Júlia. D'acord? Ha quedat clar? Alumne: la Julià? Mestra: En Blai, en Gerard, en Julià. Ah! Julià, t'has tornat doble, tu <i>cariño</i>. En Blai, en Gerard, la Júlia i l'ajudarà l'Arnau P.. Arnau P. Alumne: Jo vaig amb en Julià	

		Mestra: Sí. No: la Júlia, en Gerard i en Blai, eh? Com que va fer el canvi l'Arnau, per això ens ha trontollat tot, eh? Mira, Blai. Torno a explicar-ho, Blai. En Gerard, l'Arnau P. i Júlia partiren lletres i imatges, us trobareu un sobre —Blai, Gerard, Arnau P. i Júlia— ben ple d'imatges i amb lletres de l'abecedari. A veure quina imatge voleu aparellar amb aquella lletra i quina composició voleu fer. M'agradaria que penséssiu perquè. Perquè no és dir: Ah, mira, aquesta la tallaré <i>aixís</i>; agafo aquesta imatge i la poso aquí per... No. Recordeu en Brossa? Recordeu tots els poetes visuals que hem anat mirant? Tots? Alumne: Ah vale! Aquella que [...] i una senyora que... Mestra: “<i>Vèrtig</i>”, “<i>Vertigen</i>”. Ho dic bé? Investigadora: Sí, molt bé. Sí. <i>Vertigen</i>. Molt bé. Mestra: Aquella senyora. Per què la va agafar, la lletra ema, per fer “<i>Vertigen</i>”, no? Perquè volia agafar una lletra que li servís molt bé, per posar aquella senyora, eh? A punt de caure, amb una punta de la u prima. D'acord? Sí? Heu de pensar quina lletra agafeu i quina imatge relacionareu aquesta lletra. D'acord, Blai? S'ha entès? Digues, Eloi! Alumne: [...] Mestra: Eloi, per què hi va haver un canvi, <i>cariño</i>. Però mira, Eloi. Tu aniràs a aquest. Ja està. Aniràs amb la Mar, l'Omar, l'Eloi i en Martí. D'acord? Sí? Alumne: I jo aniré amb en Blai i la Júlia? Mestra: Sí. En a la Júlia, <i>cariño</i>, sí. Alumne: A en Blai? Mestra: Què us sembla si agafem tots l'estoig i ens n'anem, fent fila, i ens n'anem a l'aula de plàstica? Sí?	
5	[min 0:00 FRAGMENT 4.2] Els alumnes arriben a l'aula de plàstica i s'organitzen en l'espai.	Mestra: Júlia. Arnau. No es pot aixecar per anar a un altre espai que no sigui el nostre, i ho sabeu per els espais de plàstica. Segon. Un poeta visual mai crida. Sent. Sentir molt, eh que sí? Pensar molt però la boca no. D'acord? Per tant, és molt important perquè surtin coses boniques, com l'altre grup, que de xivarri no n'hi hagi gens. Venim a passar-ho bé.	

6	[min 0:35 FRAGMENT 4.2] Espai “Les lletres agafen forma”. La mestra remarca als alumnes que cal “tenir clar” el que es vol fer.	Mestra: Vosaltres, que heu de tirar la fotografia. Quan ho tingueu fet. Però perquè us heu llegit les paraules i perquè teniu clar el que podeu fer. Arnau, baixa cadires <i>cariño</i> . Investigadora: T'ajudo. T'ajudo? Digues!	
7	[min 0:00 FRAGMENT 4.3] Espai “Partim lletres i imatges”. La mestra mostra el material als alumnes.	Mestra: Lletres, tisores, imatges. Imatges. Tot ho podeu... Hi ha lletres... Podeu agafar la que vulgueu i aquí teniu folis. Un foli. Xxxt. Gerard, si és tan important, això, de veritat. Arnau! He vist que [...] Ja ho he vist, després que has [...] un llapis d'en Lluc, i ara hauré de parlar amb la mare.	
8	[min 0:00 FRAGMENT 4.4] Espai “Partim lletres i imatges”. La mestra ajuda l'alumne Arnau P. a començar.	Mestra: [...] Posa'l aquí. No, et prohibiré tocar les tisores si et serveixen per això i a més afegiré avui vull treure [...] del collaret. Alumne: N'hi ha, de coll? Mestra: ah! Doncs la eña i la o. A veure si puc... Alumne: I com ho sabré, <i>aixís</i> ? Mestra: Com ho sabran els altres. Tu en pots fer una altre, Arnau, si vols, <i>cariño</i> . I si la Júlia necessita ajuda.	
9	[min 0:00 FRAGMENT 4.5] Espai “Les lletres agafen forma”. La mestra ensenya els materials als alumnes i els aclareix que els conceptes són només una proposta i que no cal fer-ne ús.	Mestra: Doncs vinga, fes-ho! Alumna: S'ha de fer un equip [...] Alumnes: [...] Mestra: Com vulgueu. No hi ha consigna. Arnau. No. A veure. No heu... Alumne: El món! [L'alumne mostra la lletra o.] Escolteu. No heu d'escollir, aquí hi ha una proposta. Tu pots fer el que vulguis, d'acord? Una proposta. I podeu utilitzar si necessiteu les lletres o necessiteu <i>algo</i> [...] Alumne: Sembla una pistola. [L'alumne agafa la ela per la base i fa el gest de disparar.] Mestra: Mira...doncs... Alumna: Folis!	

10	[min 0:00 FRAGMENT 4.6] Espai “Les lletres agafen forma”.	Alumne: Eh, mira! Mestra: Que maco.. Martí: Estic pensant. Mestra: Estàs pensant? Pensa, pensa... Va, Mar, vés a tirar la foto. M'agrada molt, eh? Mar: Se me desmuntarà! Mestra: I no pots demanar que t'ajudin? Investigadora: Si no, t'ajudem. Oh! [Cauen algunes lletres de la composició de l'alumna Mar en l'intent de traslladar el poema.] Mestra: Per què no demanes ajuda, Mar? Està bé demanar ajuda, eh?, quan la necessitem. Sí. I tant. Sí. I tant. Investigadora: Saps què podem fer, Mar? Posar una cosa dura a sota. Si vols eh? Alumne: [...] aquesta fixa, Sandra? Sandra? Mestra: Què hi ha aquí? Alumna: Aquesta fixa	
11	[min 0:00 FRAGMENT 4.7] Espai “Una nova lletra, un nou so”. Hi ha un conflicte a l'hora d'escollir un treball per fer-lo entre tots. Es proposa als alumnes fer-ne un de nou entre tots. Ells decideixen fer-ne un de nou agafant un tros de cada so.	[L'alumne Julià està plorant.] Mestra: ...aquest so, tu? Julià: No perquè... Albert: en Julià. Tu en tens un, ja. Mestra: Comences a plorar i jo et faré riure. Alumne: No perquè tothom, tothom diu no, aquest no, i me'l deixen aquí i només voten aquests. Albert: No, /o que diem és que sí que volem, però és que és molt difícil! Alumne: És difícil de dibuixar! Albert: I a veure si en fem un de més fàcil. Mestra: Per què no fem una cosa, Julià? El pots fer més senzill aquest? Eh? Sí? Albert: Nosaltres sí que el volem votar, però és que és molt difícil. Mestra: Mira. Doncs <i>diga</i>-li a l'Albert. Arnau P.: Què diu aquesta lletra? Mestra: Mira, que és xula, aquesta lletra.	

	Arnau P.: Què diu? Mestra: Mira, explica-li, que aquesta la farà servir l'Arnau P.. Que avui l'ha fet servir. Va, explica-li. Julià. Li expliques? Va! Alumne: [...] Comences a riure i després plores. Alumne: No, però quin só té? Mestra: Quin so té? Com es fa? A veure, <i>diga-li</i>. Alumne: AK! Mestra: AK! AK! És quan comences a riure però de cop plores. Investigadora: I pot servir al revés? Primer per plorar i després riure? A veure si funciona? Mestra: A veure? Investigadora: A veure si la fem tres vegades... [L'alumne Julià riu.] Guaita, sí que funciona! Mestra: Eeee! A veure, sí, eh? La Mariona ho ha trobat... Investigadora: Molt bé. Funciona! Mestra: Tenim un so que funciona. Investigadora: Si fas Ka!, doncs si estàs plorant et poses a riure. Fantàstic, eh? Albert: [...] Mestra: Ho has vist? Mira, l'Albert t'està dient una cosa. Va, escolta'! Ei! Què és això? Norma. Espais! Cadascú! No ens barregem. [La mestra fa tornar al seu lloc tots els alumnes d'altres espais que s'han situat al voltant seu per saber què passava.] Albert: És que a mi m'agrada molt, però fes-ne una de més senzilla. Julià: No [...] Alumna: Què dius? Podries fer una erra i que també pot ser una fletxa. Seria més fàcil. La erra... Alumne: És veritat Investigadora: Sabeu què us passa? Jo ja sé què us passa... Eh? Que totes estan molt bé i per això teniu tants problemes. És que són molt <i>xules</i> i per això. Alumne: La podríem fer així, la podríem fer així. Començant una erra... Investigadora: Sí. Alumne: <i>Pues</i> aquí. En comptes baixa i fas... Alumne: No, jo <i>lo</i> que vull és aquesta lletra	
--	--	--

		Investigadora: Si en feu... I si en feu una que sigui la suma de totes les, les idees. Potser en feu una entre tots. Alumne: Un tros de cada... Investigadora: Exacte. Serà <i>xulíssima</i>, si en feu un tros de cada potser molt, molt maca. Mestra: És que aquesta està molt bé. Investigadora: Està molt bé. Mestra: La de l'Arnau també està molt bé. Alumne: Aaaaaa! Investigadora: Totes quatre estan molt bé. Alumne: Arnau t'ha quedat molt bé, eh? Alumne: Sí. Tu, al final potser fem aquella. Investigadora: Molt bé. Albert: Perquè llavors hi haurà algú que no estarà content, eh? Mira, fem una cosa, agafem un tros d'aquest, un tros d'aquest, un tros d'aquest i un tros d'aquest Alumna: Però primer serà <i>aixís</i>, que serà això. Alumne: Veus, es clar. Té la rodona de la erra. Comences a fer la rodona de la erra, després podríem fer... Alumne: Ah! Després això així. Després fem un quadret amb aquest rectangle al mig. Arnau amb el teu farem i de la Mariama número, aquest número <i>lo</i> que sigui! Alumna: Sandra! Investigadora: Molt bé. Alumne: Ara el tindríem de dibuixar a darrere. Mestra: Molt bé. Alumne: Vale, a darrera. Mestra: Molt bé. Teniu moltes idees, vosaltres! Julià. Us heu posat d'acord? Com ha quedat, Julià? Alumne: Alumne: <i>Aixís</i>, Albert? Mestra: Ja està, <i>cariño</i>. Julià: <i>Aixís</i>, mira. He fet mira, aquesta de, de l'Arnau, la a d'Arnau. Albert: Mira, jo l'he fet <i>aixís</i>. Alumne: Aquesta d'en Julià, aquesta de la Mariamma i aquesta de l'Albert...	
--	--	---	--

		Mestra: Mira què ha fet! I quin, què voldria dir aquest sentiment, quan fas això tan <i>xulo</i>? Julià: Que compartim. Albert: Que tots compartim. Mestra: oh!!!! És com compartim. El farem servir. Aquest el posarem a la classe. Arnau: Mira, mira Albert. Albert: M'agrada, m'agrada molt. Ens el quedem aquest? <i>Aixís</i>. Llavors fas..s Alumne: És una mica petit però <i>bueno</i>. Alumne: Aquí. [El nen ensenya el seu dibuix perquè la investigadora el gravi. La nena també fa el mateix.] Mestra: Són genials, eh? [Els nens mostren els seus dibuixos.] Alumne: No, no, el de l'Arnau. Albert: Hi estàs d'acord? [Ho pregunta a l'alumne Julià.] Alumne: No perquè ara en Julià té de fer. Julià, tens que fer... Albert: Tens de fer entre tots, has d'agafar un tros de tots. El meu ja està clar que no vull que ens el quedem, d'acord? Alumne: L'u, l'u, el de la Mariama, els quatre del mig el meu, el triangle de l'Albert i la erra d'en Julià. Alumne: I la fletxa.	
12	[min 0:00 FRAGMENT 4.8] Espai "Partim lletres i imatges". Els alumnes mostren el seu treball a la mestra.	Mestra: És molt xulo. Júlia. Explica'm el teu... Es pot explicar? A veure? Alumna: [...] que riu Mestra: A veure? Alumna: [...] Mestra: Fa un petó, riu... I aquest? Alumne: Mira. Alumna: Aquest vol dir [...] és el silenci. Mestra: És el silenci, eh? És el silenci? I aquesta i, que l'has disfressada? Alumna: [...] Mestra: L'has disfressada? [La mestra explica a la mestra l'avaluació d'un altre projecte de l'escola: "Disfressem lletres!".] Mestra: Vam fer l'avaluació dels nens de P5... Ei!	

		Investigadora: Del “Disfressem lletres”? Mestra: Un traç tots, espectacular! Investigadora: Sí? Ah! Molt bé! Mestra: Molt bé. Mira, mira, mira! Molt bé... Hi ha les imatges i lletres. I serveixen totes per dir una cosa.	
13	[min 1:09 FRAGMENT 4.8] [min 0:00 FRAGMENT 4.9] Espai “Partim lletres i imatges”. La mestra els indica que comencin a recollir.	Mestra: Blai, doncs ara saps què hem de fer? Doncs posar el nom. Recollir. Recollirem, Arnau. Ho posarem tot ben posat, eh? Mira. Que demà ve l'altre grup. Vinga! Alumne: [...] Mestra: Ara ho guardarem perquè tot, després puguem fer una posta en comú. Ara vull que em deixeu. Blai. No, no has deixat la cola . Investigadora: Molt bé. Anem a fer la foto? [Un nen de l'espai “Les lletres agafen forma” ensenya el seu treball a la investigadora.] Mestra: Escolteu. És hora de recollir, eh?	
14	[min 0:00 FRAGMENT 4.10]	Mestra: M'encanta. Ohhh! Alumne: [...] Mestra: Doncs per què no el fas així? El dibuixes i el fas... Alumne: Mira, tinc un nou so. Mestra: Nois, això no és pas... Investigadora: Molt bé. Mestra: Hem de començar a recollir. Alumne: Investigadora: Aquest, el gros, sí. El rectangular? Investigadora: Vigila amb el cable, que no et surti. Exacte. Jo te l'aguanto. Molt bé. Mestra: M'agrada molt, Blai. Vull tot collit de terra. Alumne: [...] mira les dues tes. Mestra: que maco... [Les imatges corresponen al poema visual d'un alumne, que està preparant-ho tot per fer la foto. La mestra, mentrestant, va passant per tots els espais perquè els alumnes comencin a recollir.]	
15	[min 0:00 FRAGMENT 4.11] Espai “Una nova lletra, un nou so”. La mestra insisteix	Alumne: Puc tallar-li aquest pal d'aquí? Mestra: Arnau [...]- Alumne: Mira, imatges i... Mestra: Sí, però no vull aixecats. No vull aixecats. Vull que la pensis	

	a una alumne que pensi bé la seva obra i que la sàpiga explicar.	bé, Mariama. Les coses ràpid no surten. Pensa-la bé. Què vols que aquesta lletra signifiqui? Quin so li vols donar i vull que m'ho expliquis molt bé. Pensa-ho. Ara vindré d'aquí una estona, <i>vale</i>? Pensa-ho. Alumne: Et fa pensar aquesta lletra. Investigadora: Us estan quedant molt bé, eh? Són molt <i>xules</i>. Ah!!! L'Albert. Molt bé. Alumne: Jo ho faig difícil. Això és tan difícil [...]. Alumna: Ja sé com ho fas. Alumne: Que no tingui algo aquí que, si no, serà molt semblant. Alumne: [...]	
16	[min 0:00 FRAGMENT 4.12] Espai "Les lletres agafen forma". Els alumnes volen que la investigadora gravi la seva obra i li expliquen què han fet.	Alumne: La ve. Investigadora: La ve. Sí. De què té forma? Alumne: De coet. Investigadora: De coet? Ah sí? Molt bé. I com la col·locaràs, doncs, perquè es noti? Alumne: La ve baixa pot ser un nas. Investigadora: Què pot ser la ve baixa? Alumne: Un nas, si la gires. Investigadora: Clar. S'hi assembla molt. Sí, sí. Alumne: Aixís, mira... Investigadora: Aquesta què pot ser? Alumna: Faré un llibre... Investigadora: Ah! Faràs un llibre. Molt bo. Molt bona idea! Alumne: Una piràmide Investigadora: Una piràmide. Molt bé. També, molt bé. Alumne: Posaré una [...] aquí i ja està. Investigadora: Clar, amb combinacions també podeu fer coses, no? Amb més d'una lletra. Alumne: Una finestra i una porta. Investigadora: I si en combines més d'una, què passarà? En pots combinar més d'una. Alumne: Una grua. Investigadora: pots fer una grua, per exemple. Molt bé. Alumne: Jo mataré en Martí. [L'alumne Eloi dispara amb una ela.]	

		Investigadora: Ahhh! La ela és una pistola, ja ho veig. Ohhh! Pom! Alumne: Mira, un coet. Investigadora: Molt bé el coet, molt bé.	
17	[min 0:00 FRAGMENT 4.13] Espai “Una nova lletra, un nou so”. La mestra demana que els nens tornin a explicar la lletra que han creat i els demana que ho facin per escrit.	Alumne: [...] Mestra: Xxxt. No, primer vull que la penseu. Pensa-la bé, Julià, quin sentiment o quina emoció... o què, què significa aquesta lletra? Alumne: Ho escrivim a sobre, <i>lo</i> que significa? Mestra: Si vols, ho pots escriure. Mira, Julià. Si vols a partir d'aquí. D'aquesta lletra pots fer un poema visual del sentiment que... d'acord? Primer penseu-lo. Podeu escri... Mira, l'Arnau vol escriure. Molt bé. M'agrada molt. Però quin so tindrà? Alumne: Ja també l'he pensat. Mestra: Va, doncs, posa-li! Alumne: [...] Mestra: Martí. Quan el tinguis preparat l'has de col·locar aquí, d'acord? [La Sandra fa una indicació a un nen de l'espai “Les lletres agafen forma”.] Alumne: [...] Mestra: A veure, Julià. Me l'has d'explicar, aquesta nova lletra. Quina seria? Quina lletra seria? Si tinguéssim... Alumne: És... El so? Mestra: Sí, primer quina lletra seria, què significaria, quin significat, primer, tindria aquesta lletra? Alumne: Aaaa! Com si estiguessis a punt de riure però després comencessis a plorar. Mestra: Aaa!, Com si estiguessis a punt de riure, però després comences a plorar. I quin so tindria? Alumne: Amm, aK, aK! Mestra: Ak, ak! Molt bé. Doncs ho apuntarem i apunto per recordar-ho. Alumne: Jo també ja ho sé. Mestra: Doncs apunteu-ho i ara vindré i farem la posta en comú, d'acord? Alumne: Apuntem el so? [La mestra assenteix amb el cap.]	

		Alumne: Apuntem el so? Mestra: Sí! I què, i quin sentiment? Alumna: És que jo no sé com se, com ho escriuria... Mestra: És difícil, eh? Alumne: És que... Vine, Sandra, vine!	
18	[min 0:00 FRAGMENT 4.14] Espai “Les lletres agafen forma”. Els nens es preparen per fer fotos als seus treballs.	Mestra: Què has posat? És molt maca, aquesta, eh? Per què no la poseu allà [...] Què et sembla? Vinga, amb la càmera. La teniu aquí. Vosaltres, eh, la tireu, la foto Martí. Teniu lletres petites, també. T'hi fixes com els grups és totalment diferent? [La mestra es dirigeix a la investigadora, fent una comparativa de la sessió anterior amb aquesta.] Investigadora: Sí, sí, sí. I tant! Martí: La tiro aquí? Mestra: Sí. Vosaltres mateixos. Investigadora: Jo tinc la meva càmera, també, si en volen fer més d'una Mestra: Sí? Investigadora: Sí.	
19	[min 0:00 FRAGMENT 4.15] Espai “Les lletres agafen forma”. Els nens fan fotos als seus treballs.	Investigadora: Mira. Ara sí. Doncs ho hem d'aprofitar, eh? Mestra: Ara l'has de tirar com tu t'agradi. Alumne: Com se tira? Mestra: Mira, has d'apretar aquest botó, però primer... I si t'ajups? I potser t'has d'acostar. I aquest. Agafa'l [...]. Espera't, eh? Mestra: Mariama! Tu, [...] si no, quan vinguis. A veure, eh que sembla un poema visual? [La mestra demana a l'alumna que torni a l'espai “Una nova lletra, un nou so”]	
20	[min 0:00 FRAGMENT 4.16] Espai “Una nova lletra, un nou so”. La mestra pregunta a l'Arnau quin so té la seva lletra.	Mestra: Cantat que no el féssim servir. De un sol. Per què com que és una lletra nova... Potser un so, podria ser un so, que jo ja el faig servir, aquest. Arnau: [...] Mestra: Ahh, quan estic espantat, però quin podria ser, que no hi fos? Que, que fos... quin? Arnau: No sé.	

		Alumne: Que t'emocionis. Mestra: Que t'espantis. Omar, d'acord. [Un alumne retorna la càmera a la mestra.] Alumne: Quin? Mestra: Que t'espantis. Quin podria ser? Julià: Que te vagis a ofegar... Mestra: Julià. Espera't. Albert: Aaa... Mestra: Quin? Julià: Jo ja ho he dit, que te vagis a ofegar. Mestra: Deixem-lo pensar una mica...eh? Alumne: Jo li dic. Mestra: Deixem-lo pensar una mica. Ara heu de fer la posta en comú. I la posta en comú és dir cadascú. Arnau P.: Sandra, podem [...] aquest fondo? [L'Arnau P. fa una pregunta des d'un altre espai.] Mestra: Arnau P., amb poemes visuals pots fer el que vulguis. Mestra: Ara deixem-lo pensar un moment. Alumne: El podem ajudar? Mestra: Sí, home, clar que el pots ajudar! Va, penseu. Heu de fer una posta en comú. Va, feu una posta en comú. Va! Alumne: Kaaaagg!	
21	[min 0:00 FRAGMENT 4.17] Espai "Una nova lletra, un nou so". Conversa amb en Julià	Albert: Trrrrrrt! [L'alumne fa el so i el gest d'una metralladora.] Alumne: No Investigadora: I quin so és, quan et vas a ofegar? Albert: Aaaaagggg! Julià: Aaaahhh! Investigadora: Molt bé.	
22	[min 0:00 FRAGMENT 4.18] Espai "Partim lletres i imatges". Els nens van acabant la seva obra i la comenten.	Investigadora: Molt bé. A veure? Mestra: Què estàs fent, Gerard? Molt bé. A veure què fas... què fas? Però com el fas, què estàs fent? Gerard: Cada una pilota en un forat. Silenci. I ara estic fent el de [...] una pilota al cap Investigadora: Molt bé. Alumne: És una vaca que fa mu...	

		Investigadora: És una vaca? Alumne: Sandra! Investigadora: Molt bé. Alumne: Mu, mu, mu!	
23	[min 0:00 FRAGMENT 4.19] Espai “Una nova lletra, un nou so”. Els alumnes discuteixen la lletra conjunta i els problemes del treball en equip.	Investigadora: A veure. Me l'ensenyau? Julià: Ara fem un remolí! Alumne: Un remolí? Alumne: Que la Mariama... Alumne: Ara aquí sortim. Fem... Alumne: No, no, no. Albert: Però Arnau, quins pebrots que tens, Arnau! Alumne: A veure? Alumne: Ah! i... Alumne: És això. Ah! Mira. Sí. N'hi han dotze. Alumne: Totes les lletres. Aquí hi han les ... totes les lletres. Investigadora: I quin és el so, al final? Alumne: Se l'ha inventat... Julià: De tothom, les dues. De tots... Investigadora: Ah, val... Com de fets? Albert: Que l'Arnau i la Mariama no volen compartir, perquè diuen que no... Investigadora: És una te estranya, doncs? Alumne: Sí. Investigadora: Molt bé. I per quan és? Per quan la fareu servir, aquesta lletra? Alumne: Què dius? Investigadora: Quan la fareu servir? Alumne: Fora... Julià: Quan tothom faci les coses. Albert: Per compartir! Investigadora: Per compartir. Molt bé.	

SESSIÓ 5

Data: 26-5-2008

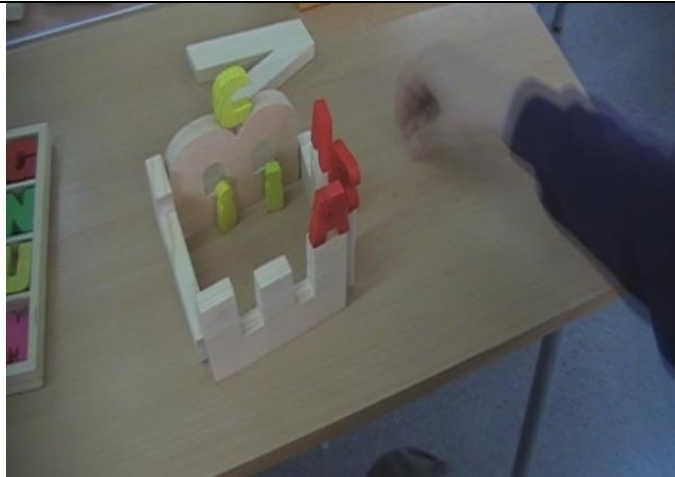
Hora: 15-16h de la tarda

Descripció general: Sessió de creació de poesia visual. Hi treballa mig grup classe repartits en tres espais-tallers

Durada de la gravació: 15:07

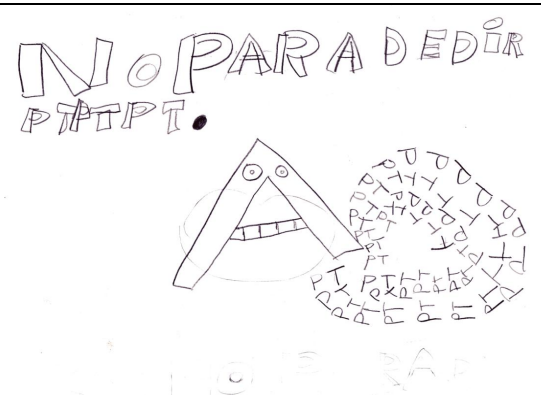
Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 5.1 (0:59), 5.2 (0:32), 5.3 (1:34), 5.4 (1:06), 5.5 (0:37), 5.6 (0:07), 5.7 (3:31), 5.8 (0:08), 5.9 (4:12), 5.10 (0:25), 5.11 (1:30), 5.12 (0:23), 5.13 (0:03)

Acte	Descripció	Transcripció	Observacions i materials complementaris
1	[min 0:00 FRAGMENT 5.1] Espai “Partim lletres i imatges”. Els alumnes comencen a treballar.	Mestra: Us donaré revistes, per si necessiteu més imatges. D'acord? [Els alumnes riuen.] Mestra: Xxxt! Alumne: Ara necessito, ara necessito això. I després... Alumne: No. Alumne: Molt bé. Alumne: Xocolata. Alumna: Ara necessito, ara necessito... Alumne: Aquí Mestra: Vaig a l'altre classe, vaig a buscar unes imatges. Investigadora: Molt bé.	
2	[min 0:00 FRAGMENT 5.2] Espai “Una nova lletra, un nou so.”	[Els nens dibuixen les noves lletres individualment i en silenci.]	

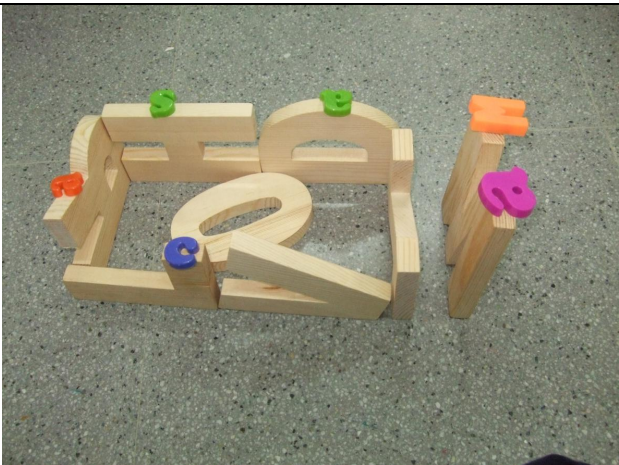
3	[min 0:00 FRAGMENT 5.3] Espai “Les lletres agafen forma”. Els alumnes mostren les seves creacions a la investigadora i li expliquen.	Investigadora: A veure? Alumne: Mare! És que estimo molt la meva mare i he posat mare. Investigadora: Molt bé. I per què l'has muntada <i>sentada</i> així? Alumna: Perquè m'estimo molt la meva mare i sempre me fa moltes coses, i moltes coses que m'estimo molt. I sempre m'agrada. Investigadora: Doncs... Alumna: Perquè m'agrada. Investigadora: Si ja el tens muntat podem fer la foto, no? El poses allà. Que quedarà més <i>xula</i>, la foto, si la fas a sobre blanc. Molt bé. A veure. Espera un moment. A veure...	
4	[min 0:53 FRAGMENT 5.3] Espai “Les lletres agafen forma”. Els alumnes mostren les seves creacions a la investigadora i li expliquen.	Alumne: Jo faig una casa i això són les persones. Investigadora: Ah! Ah! Alumne: I això són la casa que fan... Investigadora: Ah! D'acord... Alumne: Miren per la finestra. <i>Aixís</i>. Investigadora: Una casa de lletres. Molt bé.	
5	[min 1:05 FRAGMENT 5.3] Espai “Les lletres agafen forma”. Els alumnes mostren les seves creacions a la investigadora i li expliquen.	Mestra: Pensa, pensa. Ets tu que has de saber què fer. Alumne: És que volia fer això però m'han agafat les lletres. Mestra: Ah! Doncs fem-ne un altre. Alumne: És més divertida.	

6	[min 0:00 FRAGMENT 5.4] Espai partim lletres i imatges. La mestra ajuda l'alumne Mohamad a començar.	Mestra: I aquesta? Aquesta? Com les partiries? O si vols no l'has de partir... Mohamad. Què faries? Va, comença a pensar. Vols anar pensant... Alumne: Ah! Ho retallo i després enganxo les muntanyes Mestra: Vinga, doncs va! Si tens ganes de fer això, em sembla molt bé. És que els has de demanar. No pots agafar les coses. I si no... Alumne: És de l'Amadou Mestra: Aquí n'hi ha. Mohamad. Alumne: Aquestes tisores costen. Mira, mira, aquestes tisores que costen!	
7	[min 0:50 FRAGMENT 5.4] Espai partim lletres i imatges. Una alumna explica el seu projecte a la mestra.	Alumna: Sandra, mira! Aquí hi posaré aquesta. I després hi posaré aquesta com si sigués de barret, del ciclista. I després li faré el cos de ciclista amb això. Mestra: Perfecte! Tu mateixa!	
8	[min 0:00 FRAGMENT 5.5] Espai "Les lletres agafen forma". Una nena explica la seva creació a la investigadora.	Investigadora: I com era? Alumna: Així. Investigadora: Era una C que li sortien lletres? Alumna: Una <i>deixò</i> així, i aquí hi ha el cap. I això és el cos d'un camell. Investigadora: Ah! És el cos d'un camell? Molt bé. Alumna: Sí, i això és l'amo que està aquí <i>assentat</i>. Investigadora: ah! Molt bé! Alumna: És un extraterrestre. Investigadora: Ah, és un amo extraterrestre? Alumna: Sí, que va amb camell. Investigadora: Que va amb un camell? Pel desert? Alumna: Sí. Investigadora: Ah! Molt bé. Doncs per què no li fem la foto? La vols fer sobre blanc o aquí a la taula? Alumna: Aquí... Investigadora: Aquí mateix? Alumne: Sí. Investigadora: Va.	

9	[min 0:00 FRAGMENT 5.6] Espai “Les lletres agafen forma”.	[Un nen mostra la seva creació sense necessitat d'explicar res.]	
10	[min 0:00 FRAGMENT 5.7] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L'alumne Lluc explica la seva lletra a la mestra.	Alumne: No vol tenir amics. Mestra: Eh? Alumne: No vol tenir amics. Mestra: No en vol? No en vol, amics? Alumne: No. Mestra: I com és que no vol amics? Qui no en vol, d'amics? Alumne: Perquè s'avorriria. Mestra: Per què s'avorriria? Amb els amics ell s'avorreix? Lluc? S'avorreix amb els amics? I li agrada jugar sol? Alumne: Mestra: I no necessita amics? I quin so faria aquesta lletra que no vol amics? [El nen no respon.] Mestra: És una lletra? Quin so faria? Alumne: No. Mestra: Si és una lletra, quin so faria? Alumne: Ssst. Ssst. Ssst. Mestra: Això faria? Alumne: Sí Mestra: I això vol dir que no vol tenir amics.	

11	[min 0:52 FRAGMENT 5.7] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L’alumne Lluc explica la seva lletra a la mestra.	Mestra: I en Hamish? És una lletra. Com has dit? Alumne: [...] Mestra: Que és una lletra com? Alumne: Està alegre Mestra: Està alegre. I quin so faria aquesta lletra que està alegre? Alumne: Ji! Mestra: Ji ja! O com? Alumne: Està alegre. Mestra: Està alegre aquesta lletra.	
12	[min 1:13 FRAGMENT 5.7] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L’alumne Isaac explica la seva lletra a la mestra.	Mestra: I la teva Isaac? Alumne: Està pensant Mestra: I quin so té aquesta lletra que pensa? Alumne: Xi! Mestra: Com? Alumne: Xi! Mestra: Xi? Pensa i <i>xiii</i>. Molt bé.	
13	[min 1:31 FRAGMENT 5.7] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L’alumne Bilal explica la seva lletra a la mestra.	I aquesta? Amadou què has dit que li passava a aquesta lletra? Alumne: Que està trista Mestra: Està trista. Per què? Alumne: Per què s’està a punt d’enfonsar. Mestra: I quin so té aquesta lletra que s’enfonsa? Alumne: Mmmm! Mestra: Mmmm! Mestra: I tu Bilal? A veure, anem a mirar, haureu de fer votacions, eh? I us haureu d’escoltar. Xxtt. Judit et sentim molt, eh?, els del vostre espai. [La mestra avisa els alumnes de l’espai del costat.] Quin so té aquesta lletra? Bilal: És una lletra <i>patí</i>. Mestra: M’agrada molt, però. [Un alumne de l’espai “Partim lletres i imatges” ve a	

		mostrar el seu poema.] Mestra: Però tot el que hi ha és per agafa'l. Esteve, és que ara estic en aquest espai, t'has d'esperar. [L'alumne torna al seu espai.] Mestra: I a aquesta lletra, què li passa? Quan la fem servir, aquesta lletra? [L'alumne Bilal no respon.] Quan la fem servir, aquesta lletra, eh? [L'alumne Bilal no respon.] Mestra: Què dius? Quan la fem servir, Bilal. Quan què passa? Alumne: Quan ha de sortir la lletra a. Mestra: Quan què? Alumne: Quan ha de sortir la lletra a. Mestra: Quan ha de sortir la lletra a? Abans de sortir la lletra a, ha de sortir aquesta lletra? Alumne: Sí, sí. Mestra: I quin so fa, Quin so fa aquesta lletra? Alumne: Pt, pt, pt. Mestra: I sempre abans que surti la lletra a surt aquesta? Alumne: Sí. Mestra: I per què surt la lletra a? Aina, ja vindré! Per què surt abans de la lletra a? Eh? T'ho penses? L'acabes i t'ho penses? Vindré i t'ho demanaré.	
14	[min 0:00 FRAGMENT 5.8] Espai "Una nova lletra, un nou so".	Mestra: <i>Penseu-s'ho</i> bé quina voleu que surti. Alumne: Jo la sé, jo la sé... Mestra: A veure. No, no. Una d'aquestes! Alumne: La a, la a, la a.	

15	[min 0:00 FRAGMENT 5.9] Espai “Les lletres agafen forma”. En Ahamadou explica el seu poema visual.	Mestra: Quin títol li donaries, tu, Ahamadou? Com estava aquesta, <i>aixís</i>? Alumne: Ahamadou? Mestra: Ai! Mahamadou? Alumne: Jo no sé. Mestra: Pensa-ho. Què li diries? Com es diria el teu poema visual? Com es diria? Alumne: Ah, jo ja sé. Mestra: És en Mahamadou, aquest? Alumne: Una casa. Mestra: És una casa? Una casa de lletres? Alumne: Sí. Mestra: Sí? I qui és que mana en aquesta casa de lletres? Alumne: La o. Mestra: És aquesta, que mana la casa de lletres. La o? Què és, el pare o la mare? Alumne: El pare. Mestra: És el pare, la o? I on és la mare? Alumne: Aquí. Mestra: Ah! La mare és aquí. I està fora de la casa, no? Alumne: Sí. Per què està tancada. Mestra: Està tancada? I l'han tancat a fora, la mare? Alumne: Sí. Mestra: Per què l'ha tancat a fora el pare a la mare? Eh? Alumne: No ho sé. Mestra: No ho saps. Però l'ha deixat tancada a fora? I a on són els nens d'aquesta casa? Alumne: No n'hi ha. Mestra: No n'hi ha, de nens? Només hi ha la mare tancada a fora i el pare que és a dins? Alumne: Sí. Mestra: I els avis? Que hi ha avis, a aquesta casa?	
----	--	--	---

		Alumne: Sí. Són aquests dos d'aquí. Mestra: Ah! Són cases. Aquí, aquesta casa i casetes que envolten el pare. Molt bé. Molt bé, Mahamadou. La casa de lletres. Molt bé, Mahamadou. Vés-la a muntar allà i li tires la foto. Un moment, sí. A veure. Alumna: [...] Mestra: Ja [...] Mahamadou, Mohamad. Doncs sí, ja has vist que ho pots agafar, Aiman. Alumne: De tallar-la. Mestra: Per què et penses que us l'ha ha deixat, la Sandra? Alumne: ...color. Mestra: El què, <i>cariño</i>? Quin color vols? Alumne: Color groc i marró. Mestra: I tu no creus que tens prous amics com per demanar a algú que t'ajudi? Alumne: Me deixes el color <i>marrón</i>? Mestra: L'Aiman, si li demanes bé, t'ho deixarà. Alumne: Aiman...	
--	--	---	--

16	[min 2:14 FRAGMENT 5.9] Espai “Les lletres agafen forma”. Un alumne explica la seva obra.	Mestra: Eh? Una casa de bojos de les lletres. Una casa de bojos? Ai. Alumne: Casa. Mestra: Casa de bojos de les lletres? I quina és la lletra més boja de totes? Alumne: Aquesta que està enfilada [...]. Mestra: Ah! Aquesta és la més boja. Alumna: Sandra! Mestra: Judit, estic parlant amb en Marcos, te n'adones? Doncs ara no puc estar per tu. Són les lletres més boges. Molt bé. I aquesta, què hi fa aquí dins? Per què està aquí dins? Alumne: Mira per la finestra. Mestra: Ah! Mira per la finestra? Ah! I aquestes dues? Que no estan boges? Que també estan aquí al cim? Alumne: No, són avies, que estan a dalt de tot, no sé per què. Mestra: Són avies... Carai. I aquestes? No estan boges també? Alumne: [...] Mestra: Doncs què hi fan aquí, eh? Alumne: Sí. Mestra: I aquestes, què hi fan? Per què no han entrat i ni estan enlloc, estan aquí fora? Alumne: Perquè aquestes, perquè són senyals [...] i aquestes estan menjant i aquesta no. Mestra: Ah! Aquesta lletra menja. I aquesta també menja. I aquesta perquè no menja? Alumne: Perquè no té gana. Mestra: Ah! No té gana? Ja ha menjat. Alumne: [...] Mestra: Una menja a una casa de bojos; ja ho és, eh? Alumne: Sí. Alumne: Sandra, ja estic.	
----	---	---	---

		Mestra: M'agrada molt. I tirarem una foto. Alumne: Sí. Alumne: Sandra, ja estic. No, no, és que, a veure, no estàs fent plàstica, estàs fent un poema visual, eh? Alumna: [...] Mestra: Com es diu la teva? Busqueu-li un nom, que és divertit.	
17	[min 0:00 FRAGMENT 5.10] Espai "Partim lletres i imatges". L'Aiman explica la seva creació.	Mestra: És aquí? Alumne: Una punta de llapis Mestra: Una punta de llapis? És una punta de llapis? I aquesta? La teT? Que està acabada a terra, aquesta te? Eh? Alumne: Està a terra. Mestra: Està a terra. Molt bé. M'agrada molt, Aiman. Tens el nom a darrere? Alumne: Sí. Mestra: Doncs comença a recollir la taula.	
18	[min 0:00 FRAGMENT 5.11] [min 0:00 FRAGMENT 5.12] Espai "Partim lletres i imatges".	Alumne: Me'l puc quedar? Mestra: Per fer un poema visual? Sí. Sí o no? Per fer un poema visual? I què en faràs, tu, Marc? Alumne: El pintaré i hi ficaré una cosa perquè s'aguanti. Mestra: Esteve, parla bé, eh? No com un nen petit, eh? Alumne: La ge. Mestra: Lluc? Heu escollit? Ara vindré, eh? [La mestra parla a distància amb els alumnes de l'espai "Una nova lletra, un nou so".] Alumne: [...] Mestra: No. Vull que em digueu quina escolliu. Alumna: Aquesta. Mestra: Poseu-les, [...] per tant coles aquí, tisoires... M'agrada molt, Esteve. Què li passa, a aquesta	

		lletra? Alumne: Que s'ha convertit en una persona. Mestra: S'ha convertit, en una persona? I camina. Molt bé. I per què no hi poses el nom? Si no, la perdrem. Alumne: És difícil. Alumne: [...] Mestra: És difícil, eh, Mohamad? Alumne: [...] Alumna: Mira! Mestra: No, no, ara has de recollir. Mira... Alumne: Jo no he fet res... Mestra: Mohamad. Un altre dia. Avui no tens moment de creació; doncs ja ho faràs un altre dia. No, no, no, no vull, aquí! Aquí. [FRAGMENT 5.12] Mestra: No, les imatges a dins el quadre, no els papers... no, aquí en petit. no. T'he dit només les imatges... Ara vindré a mirar-ho vale? No vull papers, no vull papers.	
19	[min 0:00 FRAGMENT 5.12] [min 0:00 FRAGMENT 5.13] Espai "Les lletres agafen forma". Dos nens fan una fotografia a la seva obra.	[FRAGMENT 5.12] [Dos nens fan la foto a la seva creació.] Investigadora: És una casa de lletres. [La investigadora repeteix el títol que han donat els alumnes a la seva creació.]	

SESSIÓ 6

Data: 5-6-2008

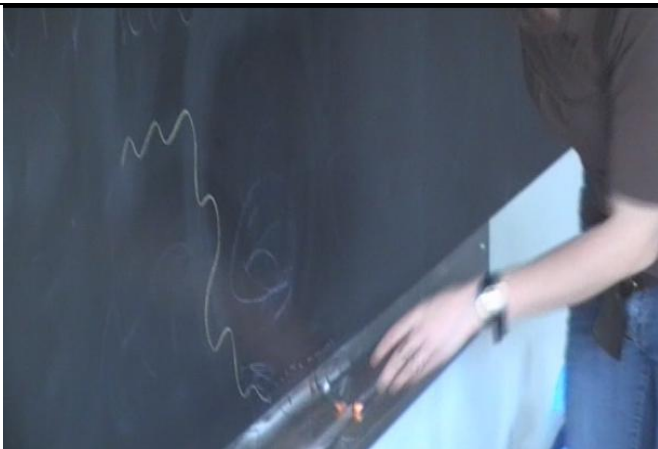
Hora: 15-16h de la tarda

Descripció general: Sessió de creació de poesia visual. Hi treballa mig grup-classe repartits en tres espais-tallers

Durada de la gravació: 26:51

Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 6.1 (3:02), 6.2 (4:46), 6.3 (10:03), 6.4 (5:22), 6.5 (0:32), 6.6 (0:57), 6.7 (0:21), 6.8 (0:53), 6.9 (0:21), 6.10 (0:07), 6.11 (0:27)

Acte	Descripció	Transcripció	Materials complementaris
1	[min 0:00 FRAGMENT 6.1] Espai “Les lletres agafen forma”. La mestra explica en què consisteix cada taller.	Mestra: ...i si no en podeu fer de noves, d'acord? Aquí podeu fer els dissenys, d'acord? [La mestra dóna folis als alumnes.]	
2	[min 0:11 FRAGMENT 6.1] Espai “Una nova lletra un nou so”. La mestra introdueix aquest espai des de la pissarra i l'escolta tot el grup-classe.	Mestra: Qui és que fa “Una nova lletra, un nou so”? Alumnes: Nosaltres, nosaltres! Mestra: Mireu, l'altre grup va fer coses precioses. Per exemple, jo, podria fer una nova lletra i un nou so amb l'estat anímic amb què estic avui. Estic... contenta però trista. Mira, Arnau, això t'agradarà; <i>bueno</i> , no t'agradarà a tu. La meva nova lletra i el meu nou so avui podria ser — ens han agafat el guix? — podria ser aquest, mira! [La mestra dibuixa una mena d'ema laxa a la pissarra que davalla i acaba en una línia de puntets] Arnau: Això no sembla una lletra [L'alumne ho diu fluixet, des del seu lloc, i mentre la mestra escriu a la pissarra.] Mestra: I aquest so seria mmmmmh... I seria un so	

		perquè estic una mica trista. Arnau: Per què és tristeseta? Mestra: És tristeseta perquè no és un so fort, és un so que surt de dins. D'acord? Arnau: Com ho puc fer per pensar-hi? [La mestra no sent la seva pregunta.] Mestra: Sí? Penseu, eh, primer? Com esteu i quina lletra podríeu fer amb l'estat... xxxxt... i quin so tindria aquesta lletra, eh, <i>cariños</i>?	
3	[min 1:41 FRAGMENT 6.1] Espai "Partim lletres i imatges". La mestra introdueix aquest espai, donant per fet que els alumnes ja saben en què consisteix.	Mestra: I partim lletres amb imatges... La Mariona em sembla que ha portat una cosa... Investigadora – Sí, jo us he portat més imatges, perquè pugueu triar més. Mestra: Que bé! Molt bé! Teniu folis, reis? Alumnes: Sí. Mestra: Ja podeu començar. Mestra: Mireu, <i>cariños</i>, aquí teniu, teniu revistes [La mestra mostra uns catàlegs.], teniu lletres, que ara us en donaré de diferent format, que allà n'he anat a treure més, ara us les portaré, no he tingut temps. Espereu, eh? I la Mariona ha portat una cosa que també us anirà molt bé. Investigadora: Jo us he portat tot d'imatges perquè us sigui més fàcil treballar. Us les deixo aquí, val? A veure si us agraden. Mestra: I les lletres, fixeu-s'hi quantes lletres! [Es mostren uns alfabetos escolars.] Podeu escollir la lletra que vulgueu o les lletres que vulgueu, n'hi ha de diferents formats. I ara portaré, veieu? Mentre després ho torneu a ordenar, podeu treure el que vulgueu, d'acord? Ja podeu començar.	

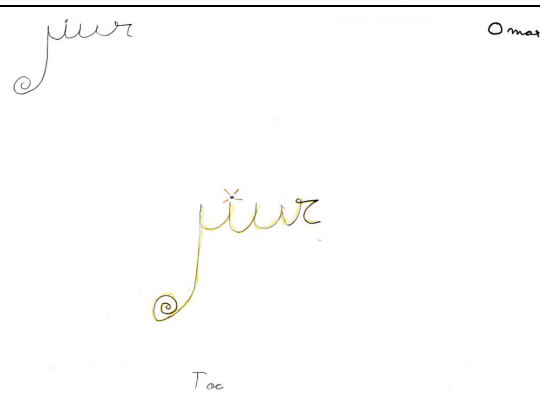
4	[min 0:00 FRAGMENT 6.2] Espai “Les lletres agafen forma”. Els alumnes estan acabant. L’alumna Júlia explica la seva obra.	Alumne: La lletra gran aguantarà la lletra petita. [Els alumnes fan construccions amb les lletres de gran altura.] Alumne: Algú té la erra? Algú te la erra? Investigadora: A veure, que me l’expliques, què és això que has fet? Júlia: És un arbre i això de dalt és una pilota, que ha xocat contra l’arbre. Investigadora: Una pilota que ha xocat contra l’arbre. Molt bé. Perfecte. I aquestes dues coses de dalt de l’arbre, què són? Júlia: Són els ocells. Investigadora: Són els ocells. Ah, molt bé, perfecte!	
5	[min 1:07 FRAGMENT 6.2] Espai “Les lletres agafen forma”. Els alumnes estan acabant. L’alumna Júlia explica la seva obra.	Investigadora: I el teu? Eeepa! [Cau una lletra.] Alumne: Oooh! [El nen s’exclama perquè li ha caigut una lletra. No sent necessitat de comentar la seva obra.] Mestra: Penseu, eh, <i>cariños</i>? I després la podeu posar aquí, si voleu. [La mestra posa un paper gran al terra perquè hi puguin fer la foto.] Mestra: Què dius? Arnau: Aquestes lletres també són poemes visuals, no? [L’alumne es refereix a les lletres de fusta; es gira en remena.] Mestra: I tant, molt bé, però la Júlia ens l’haurà d’explicar. Arnau: I tant, ara! Mestra: Què és aquest poema, o què significa, o per què l’has fet? Blai? És un... Blai: És un gos. Mestra: És un gos. I per què has escollit les lletres que has escollit? Blai? [En Blai mira la seva obra i rumia.] Per què has escollit les lletres que has escollit? Arnau: Escollit, escollit. Mestra: Perquè t’anaven bé per fer aquesta forma? Eh? Potser?	

		[En Blai fa que sí amb el cap.] Mestra: Fa molta gràcia perquè cada grup és diferent. Investigadora: Sí, realment. Mestra: Ells fixa-t'hi què fan. Investigadora: Sí, com més amunt. Mestra: Construccions, clics [de Playmobil], són construccions. Investigadora: Això són construccions, és veritat, no m'hi havia fixat bé però són construccions. Mestra: Són clics, són construccions, ells van posant. Blai: És un punky. Investigadora: Ara és un punky? Mestra: Ara és un punky, carai? Blai: És que he canviat de coses. Mestra: Què ha canviat, de cosa? Blai: Què? Mestra: Què has canviat, de coses? Gerard: Jo necessito la o. Blai – Ara he ficat més coses? S – I com que has ficat més coses ara és un punky? Què vol dir, que és un gos punky? [L'alumne Blai fa que sí amb el cap.] Investigadora: Ah, molt bé. És el primer que conec. Mestra: Molt bé! Ah, caram, un gos punky. Deu n'hi do!	
6	[min 3:17 FRAGMENT 6.2] Espai “Les lletres agafen forma”. Els alumnes estan acabant. La mestra comenta les obres dels alumnes Arnau P. i Gerard.	Mestra: I tu, Arnau? Quin poema visual estàs fent? Arnau: No ho sé. Mestra: No ho saps? I quan ho sàpigues ens ho diràs? Gerard – Jo necessito la o. Mestra: I no hi és? Busca-la bé, a veure... I per què necessites la o? Júlia: Té! [Li dona una o petita.] Gerard: Per fer gos. Mestra: Ah, molt bé. Ell és diferent, per fer la construcció necessita tenir el nom de la paraula. [Es dirigeix a la investigadora.] Investigadora: Sí...	

7	[min 3:49 FRAGMENT 6.2] Espai “Les lletres agafen forma”. Els alumnes estan acabant. L’alumne Blai i la mestra continuen el comentari de la seva obra.	Blai: Sandra, no hi ha una altra u, per fer els peus? Sandra No trobes els...? Blai: Una altra u. Mestra: Una altra u, perquè tu vols peus i la u són els peus. Blai: U, u, u. Mira, u. Mestra: És un grup molt juganer i s’estan divertint. Ells juguen, però juguen amb les lletres dient, <i>bueno</i>. Ell veu el gos així. El cap. [Es dirigeix a la investigadora.] Investigadora: Suposo que la part lila és la llengua, no. [La investigadora es dirigeix a la mestra.] Mestra: Sí. Investigadora: És un gos molt alt, però, clar, és un gos punky. Mestra: A veure, Gerard? Blai: Sandra, té un peu petit i un peu gran. Investigadora: <i>Bueno</i>, deu anar coix, doncs, no? Arnau: Algú té una...	
8	[min 0:00 FRAGMENT 6.3] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L’alumne Eloi explica la seva obra.	Eloi: Hola. Investigadora: Hola. Mestra: Digues, Eloi. Eloi: He escrit una diana. És com una diana. Mestra: Ja, i per què has escrit aquest so o aquesta lletra...? Eloi: Perquè m’agrada molt fer punteria. Mestra: T’agrada molt la punteria, t’agrada molt la punteria. I aquesta lletra seria una lletra de punteria? I quan la faries servir, aquesta lletra? Eloi: Aaaaaahm. No ho sé. Mestra: Doncs pensa una mica. Quan la faries servir? Perquè jo sé molt bé quan faria servir la meua lletra. Quan hi ha una cosa que em posa trista, que no m’agrada..., i que em capfico... Quan la faries servir, tu...? Arnau provinent d’un altre espai: Podem crear més sons. Mestra: Estic parlant amb l’Eloi, no, quan estigui vindré al teu espai. [A l’Eloi] Quan la faries servir, aquesta lletra? A tu	

		t'agrada molt la punteria. Quan és que necessites punteria? Eloi: Quan estigui al parc. Mestra: Per tant, quan fessis un esport la podries fer servir, aquesta lletra? [L'alumne Eloi que sí amb el cap.] Mestra: I quan més? A classe la podries fer servir alguna vegada? Eloi: Crec que no. Mestra: I a la classe de la Isabel, la faries servir, aquesta lletra? Eh, Eloi? [Es refereix a la mestra d'educació física.] Eloi: Sí. Mestra: Sí? Quan la faries servir? Quan anessis amb barca o un altre dia? Quan necessites tenir punteria? Eloi: Quan faig bàsquet. Mestra: Quan fas bàsquet... Eloi: Quan vull tirar-la, la pilota, a la porteria. Mestra: Per tant, cada vegada que fessis aquest esport tu la faries servir, aquest lletra? I quin so tindria aquesta lletra? Eloi: Mmm... [El nen rumia.] Mestra: Quin so tindria? Vés pensant. Eloi Punt! Mestra: Punt? Punt? Eloi: Punt, perquè ve de punteria. Mestra: Ah, molt bé, ve de punt-eria i tu et quedes amb punt. Doncs vinga, ja ho pots apuntar.	
9	[min 2:43 FRAGMENT 6.3] Espai "Una nova lletra, un nou so". La mestra fa preguntes a l'alumna Mar sobre la seva obra però ella no respon.	Investigadora: Que et fa vergonya? Sí? Et va vergonya? [La investigadora es dirigeix a una alumna que tapa el seu dibuix.] Sí? Segur que està molt bé. Ah, mira, és una lletra molt <i>xula</i>, molt sofisticada. Mestra: Però per què l'has fet així, aquesta lletra?	

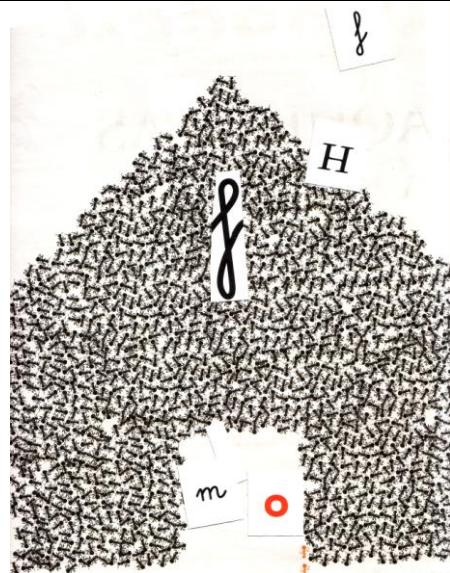
10	[min 3:13 FRAGMENT 6.3] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L’alumne Martí explica la seva obra.	Mestra: Mira, en Martí ho té molt clar. Martí: Quan estigués content. Mestra: Quan estiguessis content. És una lletra que està molt contenta. Molt bé! I per tant, a la classe quan la podríem fer servir? Quan és que estàs content a la classe? Poques vegades o moltes? Eh, Martí? Martí: Forces vegades. Mestra: Eh? Martí: Forces vegades. Mestra: Eh que sí? Moltes. Quasi sempre estàs content. Per tant, la faries servir molt, tu, aquesta. I quin so tindria? Martí: Iuu! Mestra: Iu, iu. Cada vegada que tu diguessis iuu, és el so... Alumne: lupi! Mestra: lupi. lupi, quasi bé. No: és iuu, iuu. Molt bé, Martí.	
11	[min 4:01 FRAGMENT 6.3] La mestra demana a un alumne de l’espai “Les lletres agafen forma” que parli més baix i li remcarca que els poemes ens han de fer sentir alguna cosa.	Mestra: Blai, els altres espais no hem de sentir-te. En Blai fa construccions. Investigadora: Sí, construccions i enderrocats. Mestra: Sí, és el seu poema visual. Investigadora: Sí, la construcció i la deconstrucció. Mestra: Blai, no fem una construcció. Fem un poema visual; i un poema visual que ens fa sentir alguna cosa.	
12	[min 4:34 FRAGMENT 6.3] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L’alumna Mar explica la seva obra.	Mar: Ja l’he fet! És un so tranquil. Mestra: Molt bé. Mar, el so, quin és? Mar: Tic. Mestra: Com la broca d’un rellotge, que fa tic tac, que et fa sentir... [Arriba l’Arnau i interromp.] Investigadora: Ara me l’ensenyes. [La investigadora es dirigeix a l’alumne que li ensenya la seva lletra.] A veure la diana? Molt bé! Mestra: A veure, Mar, tranquil·litat. Tic. I quan el faries servir? A la classe, o en un altre lloc? Omar, no necessita	

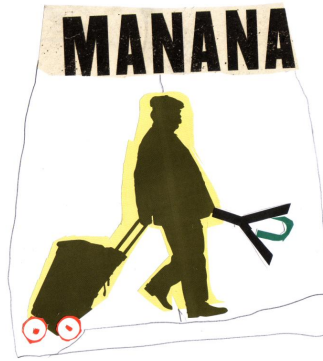
		que li diguis tu. Ella l'ha fet el seu so, ho sap molt bé, ella. Igual que tu saps el teu. Mar: Quan estic treballant tranquil·la, sense soroll. Mestra: Faries servir aquest so? És el so tic? Quan estàs tranquil·la, sense sorolls, molt bé. I només quan estàs treballant? Mar: No. Mestra: Encara que no sigui a l'escola. Quan faries servir aquesta lletra i aquest so? Mar: Quan estigui a punt de fer una competició. Mestra: Quan estiguis a punt de fer una competició, que necessites tranquil·litat i relaxar-te? Molt bé. Tu diries tic i ja et relaxaries de cop. [La Mar assenteix amb el cap.] M'agrada molt, Mar. No sé quin escollireu, tots són molt bons, eh?	
13	[min 6:33 FRAGMENT 6.3] Espai "Una nova lletra, un nou so". L'alumne Omar explica la seva obra. La mestra li demana que relacioni la lletra amb un sentiment.	Mestra: A veure, Omar, que xulo! Quan el faràs servir, aquest so? Omar, es veu que ets marroquí, perquè té un traç... Quan utilitzaries aquest so? I aquesta lletra. Quan l'utilitzaries, Omar? Mira: l'Eloi, quan estigues a punt d'apuntar, a educació física, alguna cosa. En Martí, quan està a la classe o en algun lloc, i què li passa, Martí? Està supercontent. És una lletra supercontenta. I el so és iuu. La Mar, quan està tranquil·la abans de fer una competició de natació, abans de començar una feina. I la teva? Quan faríem servir aquesta lletra? [L'alumne Omar rumia i mira cap als costats.] Omar: No ho sé. Mestra: Doncs, home! Ho hem de saber! Totes les... Martí: Podem pintar-la? Mestra: Podeu pintar-la ben bonica però el més important és que ara us haureu de posar d'acord per escollir-ne una o... Mireu, una cosa nova: o barrejar-les totes i fer un so que sigui tot el que volen dir totes quatre juntes. Que també, això no ho hem fet amb cap grup però això podria estar bé. Blai, què ha dit la Sandra? Que agafeu i hi feu una	

		fotografia. Ara vindrem amb la Mariona a veure-les. A veure, quan el farem servir, Omar, aquest so, quan estiguis com? Omar: Quan toca la porta! Mestra: Quan toca la porta? Cada vegada que toqui la porta tu pensaràs amb aquest so? Eh? [L'Omar no respon.] Molt bé, em sembla molt bé. Però has agafat el so de toc i has dit, ai! [La mestra fa un gest amb la mà que ressegueix el cargol que compon la lletra de l'Omar]. I si et faig una cosa molt dolenta? No pot tenir res a veure el so toc amb aquesta lletra. Com podríem fer servir toc, aquest so? Toc! Quan estiguéssim com? [L'Omar va mirant cap als costats.] Tu quan estiguéssis enfadat seria un toc, un so fort, contundent. [La mestra fa un gest que acompanya aquest significat.] Enfadat, mireu. L'Omar li he fet... <i>Bueno</i>, quan truquen a la porta potser que estem molt enfadats. Potser sí que faríem servir aquest toc. Molt bé. Us heu de posar d'acord: Mar, Martí, Eloi, Omar, us heu de posar d'acord? <i>Valen?</i> Investigadora – Omar, tu l'escris, l'àrab? Sí? Una miqueta? [L'Omar assenteix poc convençut amb el cap.]	
14	[min 0:00 FRAGMENT 6.4] Espai "Partim lletres i imatges". La mestra demana a l'alumna que expliqui la seva obra i li fa qüestionar-se si es tracta d'un poema visual o un collage.	Mestra: Què has fet aquí, Mariama? A veure? A veure, me l'expliques? Mariama: plats, i llavors he escrit <i>plats</i>. Mestra I per què és un poema visual, això? I no és un treball de collage? Per què creus que és un poema visual? [L'alumna no respon.] Mestra: Perquè et fa venir gana, aquest poema visual? Quan veus aquestes lletres et fa venir gana? O és la imatge, que et fa venir gana? Mariama: La imatge. I les lletres? Què ha passat amb aquesta ela? L'has posat al mig? Eh? [L'alumna assenteix.] Mestra: Molt bé. Vols fer-ne un altre aquí darrere? Eh? Que	

		et faci venir alguna altra cosa? Què et sembla? Sí? [L'alumna assenteix.] Mestra: Vinga, Mariama, molt bé.	
15	[min 1:04 FRAGMENT 6.4] La mestra fa una reflexió global sobre els treballs dels seus alumnes a la investigadora.	Mestra: Ells tenen clar que els poemes visuals han de fer sentir alguna cosa. Si fan sentir gana, si fan sentir una altra cosa... Investigadora: Té a veure amb el concepte que tu treballes de poesia, no? Mestra: Ara! Investigadora: Que dónes molta importància al significat i no tant als rodolins. Mestra: Sí. És així. Investigadora: Està molt bé. La resta jo no el veig, no el trobo. Mestra: En Julià... ara veuràs! Serà bo, aquest d'en Julià. Mira, ja veuràs.	
16	[min 1:38 FRAGMENT 6.4] Espai "Partim lletres i imatges". La mestra i la investigadora fan una mirada general als treballs dels alumnes.	Investigadora: I el teu, Albert, on és? Albert: És que encara l'estic fent! Investigadora: Ah, estàs triant. Mestra: Està pensant, eh? Investigadora: Molt bé, perfecte. Mestra: Julià, <i>cariño</i> , ho veus com pots esperar una miqueta més? Eh que sí, Julià? Sí o no? [L'alumne Julià assenteix amb el cap.]	

17	[min 2:08 FRAGMENT 6.4] Espai “Les lletres agafen forma”. L’alumne Gerard explica el seu poema.	Mestra: L’Arnau P. ara ens explicarà el seu. Gerard! Ens explicaràs el teu poema visual? Blai: Jo ja estic. Mestra: Abans ho ha fet tot dret, un gos punky. A veure ara... Blai: [...] la be. Mestra: Molt bé, tu Blai ara pensa, que <i>iràs</i> a tirar la foto del teu poema visual. D’acord? Mestra: A veure, Gerard! Tu fes el teu poema, fes tranquil. [Els alumnes continuen fent els seus poemes.] Investigadora: A veure, Arnau, me l’ensenyas? Que estàs ordenant les lletres? Ja estàs? Alumne: No, no m’agrada. Investigadora: Està prou bé, el teu! Mestra: Pensa’l bé, que ara la Mariona et preguntarà com és el teu poema visual. Va Gerard, tira-hi la foto i ara vull que ens expliquis, a veure, va, el teu poema visual. Presenta’ns-el. Primer tira-hi la foto, cariño, que així... Primer tira la foto. Apreta, rei, apreta. Va, presenta’ns-el, Gerard! Gerard: Perquè m’agraden molt els gossos Mestra: I t’agrada molt <i>Gerard</i>. Gerard: I aquí he escrit ... Mestra: ...gos. Gerard: i Gerard amb les lletres. I això és <i>gos</i>. Mestra: A veure, torna-m’ho a explicar. Va, Gerard, explica-me’l, <i>cariño</i>. Gerard: Que he escrit Gerard perquè m’agraden molt els gossos. I aquí he posat <i>gossos</i>. La ge, una o petita i una essa. Mestra: M’agrada molt. I per què has partit el teu nom, Gerard? Allà <i>Ger</i> i allà <i>ard</i>? Gerard: Perquè així es veu <i>gos</i> i separat. Mestra: Ah, perquè així es veu molt bé que t’agrada <i>gos</i>, que els gossos t’agraden, i per tant havia d’anar al mig. Fixa-t’hi, però, que divertit: has fet <i>gos</i> i gossos. [La mestra	
----	---	--	---

		indica diferents direccions de lectura de la construcció de la paraula <i>gossos</i>.] Gerard: I això és la senyera catalana. Mestra: Què? Gerard: Això és la senyera catalana. Mestra: Ah, de Catalunya, eh? Del gos català! Molt bé, Gerard, m'encanta! Vols tirar-la tu sol la foto? Vine, que te l'he tirat, després, jo! Alumne: Ara jo!	
18	[min 0:00 FRAGMENT 6.5] Espai "Partim lletres i imatges". En Julià explica el seu poema visual.	Julià: Són tot formigues, la efa de formiga, la hac és la xemeneia i aquí he posat la efa de fum. Investigadora: Ah, molt bé. O sigui... La o d'obrir, la ema, de què era? Julià – Era de molt. Investigadora: La efa de formiga. La hac, de què era? Julià: Era la xemeneia. Investigadora: I la efa de fum. Està molt bé.	
19	[min 0:00 FRAGMENT 6.6] Espai "Les lletres agafen forma". L'Arnau P. explica els seus poemes visuals a la mestra.	Mestra: Per què poses <i>casmí</i>? Per què diu <i>casmí</i>? Arnau: Perquè he fet <i>camí</i>. Mestra: Ah, molt bé, <i>cariño</i>. Perquè la essa fa de <i>camí</i>; i perquè tu et recordes d'un poema visual que vam veure. Eh que sí? I aquest verd, aquest m'agrada molt. Mestra: Mira! És que déu n'hi do si pensem com és l'Arnau, on ha arribat. [La mestra es dirigeix a la investigadora] Arnau: Aquests tots dormen menys la u.	

		Mestra: Eh? Arnau: Aquests tots dormen menys la u. Mestra: La u no dorm, i els altres dormen. Però aquí es forma una paraula: fum. Per què la efa i la ema dormen? Arnau: Perquè tenen son. Mestra: I per què has escollit la paraula <i>fum</i>, i no has escollit <i>coixí</i>? Arnau – Perquè he pensat en aquesta. S – Molt bé, has pensat en aquesta i l'has fet. Reis, hem de recollir.	
20	[min 0:00 FRAGMENT 6.7] Espai “Una nova lletra, un nou so”. Els alumnes mostren la lletra que han fet conjuntament.	Investigadora: A veure... Nen – La d'aquí dalt. Investigadora: Aquesta és la lletra total, la de tot el grup? Alumne: Sí. Investigadora: Ah, molt bé, i quin so té? Ho sabeu? Alumne: Sí, te de tranquil...t, de... Un altre nen: No, hem de triar un so. Alumne: Ara el triarem, el so ja el triarem però <i>lo</i> que vol dir ja ho sabem. Investigadora: Vol dir de tot? Alumne: Vol dir tranquil...	
21	[min 0:00 FRAGMENT 6.8] Espai “Partim lletres i imatges”. En Julià explica el seu poema visual.	Arnau: Aquí hi ha una o i el punt de la i de rodes del carro. I llavors aquí ficaré la u enganxada aquí i la y grega, que s' agafarà aquí i representarà una bossa. Investigadora: Ah, molt bé, està molt bé. Les lletres han substituït les coses. Arnau: Sí, els objectes. Investigadora: Que és el que passa quan escrivim, no? Quan volem dir les coses les diem. Ah, molt bé. Arnau: I aquí falta la pilota.	

22	[min 0:00 FRAGMENT 6.9] Espai “Una nova lletra, un nou so”. Els alumnes expliquen el so que han fet conjuntament.	Mar: Una part d'aquest, una part del de l'Eloi. Eloi: Una fletxa. Mar: Una part d'aquí i una part d'aquí i ens ha quedat aquesta. Investigadora: Molt bé, heu fet un superso. Eloi: La meva fletxa. Mar: Feliç. Vol dir feliç. Investigadora: Vol dir feliç, clar, perquè quan tenim tants i tants sentiments, no? Mar: És feliç. Investigadora: Som feliços, molt bé. Mar: Guardeu-e/s.	
23	[min 0:00 FRAGMENT 6.10] Espai “Les lletres agafen forma”. L'alumne Gerard mostra una nova versió del seu poema.	Gerard: Mira! Investigadora: Has dibuixat el poema que primer has fet amb lletres, no? Gerard: Sí. Investigadora: Molt bé.	
24	[min 0:00 FRAGMENT 6.11] Espai “Partim lletres i imatges”. L'alumne Albert mostra el seu poema mentre els seus companys van acabant.	Investigadora: O sigui, un seient d'una bici que va cantant. Albert: Sí. Investigadora: Que vas cantant, tu, quan vas en bici? Albert: Sí. I ara com ens ho recollim tot això? Investigadora: Doncs teniu una mica de feina, em penso, eh! Albert: Jo em penso que no, una mica, eh? Investigadora: Molta, eh? Investigadora: Ha quedat molt bé, aquest també. Albert: Va, ja ho faré a la tarda. Investigadora: No sé si s'hi val, eh? Va, que us ajudo, jo!	

SESSIÓ 7

Data: 9-6-2008

Hora: 15-15,30 h de la tarda aproximadament

Descripció general: Sessió de creació de poesia visual. Hi treballa mig grup classe repartits en tres espais-tallers

Observacions: La setena i vuitena sessió es fan seguides en una mateixa tarda amb alumnes diferents a cada espai

Durada de la gravació: 8:52

Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 7.1 (2:27), 7.2 (1:43), 7.3 (0:39), 7.4 (0:28), 7.5 (2:32), 7.6 (0:54), 7.7 (0:16), 7.8 (0:15)

Acte	Descripció	Transcripció	Observacions i materials complementaris
1	[min 0:00 FRAGMENT 7.1] La mestra organitza els grups i els assigna un espai.	Mestra: Martí, Julià. Xxt! Aquest grup. Xxt! Vam fer una sessió, només. En Martí, que es posi allà. A veure que m'heu d'ajudar a solucionar un problema. Xxt! Em sembla que vosaltres... Miro aquí. Si no m'equivoco, la taula, el grup que diré ara —Júlia no m'estàs escoltant— que és l'Omar, la Mar, l'Eloi i en Martí. Els hi hauria de faltar “Una lletra, un nou so”. Doncs nosaltres... Em sembla que tindrem molta sort, Mariona. Deixa'l allà, <i>cariño</i>. [Un nen porta un poema de la sessió anterior a la mestra.] Alumne: Aquest... Mestra: Per què [...] les lletres agafen forma. No, “Partim lletres i imatges”, Mar. A veure, ja està. A veure, no, no. Doncs no tindrem sort. Xxt! M'escolteu? Mireu. Tot i que falta... Va, seu bé, <i>cariño</i>. Tot i que falta poca estona i que aquesta setmana fem l'avaluació final, avui no tindreu gaire estona de ser creadors de poesia visual. Alumne: Oh! Mestra: Feu-ho. Sí, eh? Sap greu, perquè ens agrada molt, però farem aquesta estona. Això no vol dir que, com que ara anem acabant feines i ens queden espais, estones que podem fer coses extres, si voleu, si algun nen voleu venir aquí a fer algun espai de poesia visual, podreu venir, d'acord? A	

		veure. Ara, la Mar, l'Omar, l'Eloi i en Martí aniran a “Partim lletres i imatges”, d'acord? Després. Ja hi podeu anar. Després, l'Arnau T., l'Albert, la Mariama i en Julià, aniran a “Una lletra, un nou...”. Alumne: Ja ho hem fet. Mestra: Doncs a “Les lletres agafen forma”. I vosaltres a “Una lletra, un nou so”. Nens/es: [...]	
2	[min 0:00 FRAGMENT 7.2] Espai “Una nova lletra, un nou so”. La mestra remarca la importància de l'originalitat.	Mestra: Un so nou, Arnau. [...] Un so nou? O una lletra nova? Una lletra nova, Arnau? Una lletra que no l'hagués inventat ningú? Alumne: Sí. Mestra: Pot ser? Com t'agradaria que fos, aquesta lletra, Gerard, que no hagués inventat ningú? Com podria ser, Bilal, ai Blai, eh? Alumne: Necessitarem [...] Mestra: És igual, <i>cariño</i>, la Júlia us deixarà un color. Alumne: <i>Vale</i>. Mestra: Perquè, si no, no tindrem temps. Agafem també un color que us vagi bé per la vostra lletra, d'acord? Vinga, Arnau. Cadascú, eh? Un color que vagi bé per la teva lletra. Un, dos, tres i ja podeu començar. Vale? Pensa, molt bé, una lletra nova. Xxxt! Alumne: Mira: tut, tut! Alumne: Tut, tut!	
3	[min 0:00 FRAGMENT 7.3] Espai “Partim lletres i imatges”. La mestra remarca la importància de pensar abans de començar a escriure i dibuixar.	Mestra: Penseu què voleu fer, per què ho voleu fer. No ho feu sense haver pensat. Som-hi, Omar, <i>cariño</i>, que tots hem pensat. És que si no us deixeu una mica d'espai...	
4	[min 0:00 FRAGMENT 7.4] Espai “Les lletres agafen forma”.	[La mestra i un alumne parlen molt fluixet.] Albert: Un tren! Mireu, estic fent un tren! Mestra: Oh! Mira, que bo!	

5	[min 0:00 FRAGMENT 7.5] Espai “Una nova lletra, un nou so”. Els alumnes expliquen la seva lletra a la mestra.	Mestra: Alegria. Alumne: Alegria! Mestra: Ah! Alegria. I és aixís, la de l'alegria. I quin so té? A veure, seu. Quin so té? Alumne: Blup, blup! Mestra: Blup, aquesta que fa riure? I quan la faries servir aquesta lletra? Alumne: Alegria. Mestra: Quan estiguessis... Ara la faries servir, Arnau? Estàs content, ara? Alumne: Sí. Mestra: A veure, fes-la... Alumne: Blup! Mestra: Ah! Molt bé. Ara ja faries servir aquest so, quan estiguessis content. Molt bé. I tu, Gerard? Posa-hi el nom. Alumne: Encara... no he pensat el so. Mestra: Que m'agrada molt, Arnau. Posa-hi el nom, <i>cariño</i>. Alumne: He pensat el so. Mestra: Però has pensat quan la faràs servir, Gerard? Alumne: Jo sí. Mestra: Sí, tu Blai, sí. Quan la faràs servir, Blai? Alumne: Aaaa... Mestra: Ara no te'n recordes? I tu, Gerard? Alumne: Ara me <i>tinc</i> d'inventar el so. Mestra: I també, vosaltres sou tan alegria, eh? A veure; i tu, Júlia! A veure? Quan la faràs servir, aquesta lletra? Alumne: Quan llenci alguna cosa. Mestra: Quan llencis Alumna: Penso que no s'ha de llençar Mestra: Eh? Alumna: Penso que no s'ha de llençar. Mestra: Ah! Alumna: Quan tinc aquesta paraula penso que no s'ha de llençar. Alumne: Aquí, potser, diu aquí... Mestra: I a veure, quin so fa aquesta lletra? Alumne: Reerrr... Mestra: I això? Quan fas aquest so és que no has de llençar una cosa?	
---	---	--	--

		Alumna: Sí. Mestra: Molt bé. Per exemple, quan hem de reciclar i per exemple el paper o quan? Quan és que ho faries servir? Alumna: Quan jo vulgui tirar un paper a la <i>basura</i>, que no penso que s'ha de tirar a la <i>basura</i> que toca. Mestra: Molt bé. I tu, Gerard? Alumne: Me n'he inventat un so. Mestra: A veure? Alumne: Aquesta lletra. Yur, yurrr! Mestra: Yur! Quan la fas servir? També quan estàs content? Alumne: Sí. Mestra: Eh? Fas aquest so? Yurr. Molt bé! I tu Blai? Eh? Alumne: No sé. Mestra: Eh? vols que vingui d'aquí una estona? Alumne: Sí.	
6	[min 0:00 FRAGMENT 7.6] Espai "Partim lletres i imatges". La mestra mira el treball dels alumnes i els anima.	Mestra: Molt bé! Que guai, Martí! Investigadora: Està molt bé. Mestra: Eh? Sí. Es veu... Investigadora: Que t'ho expliqui ella, jo em penso que ho sé, però ella t'ho explicarà millor. Investigadora: A veure, aquest! Alumne: Que rega perquè, veus?, està regant. Alumna: Jo ficaré una cosa. Investigadora: Què ficaràs? Mestra: Oh! Que maco...	
7	[min 0:00 FRAGMENT 7.7] Espai "Les lletres agafen forma". La mestra mostra una composició de l'alumne Julià a la investigadora.	Mestra: Són torres Investigadora: A veure, com, com? Mestra: És molt bona. És el palau... Investigadora: Aha! Mestra: ...i ara està posant les torres. Investigadora: Ah! Molt bé!!	

8	[min 0:00 FRAGMENT 7.8] Espai “Les lletres agafen forma”. La mestra fa saber als alumnes que és hora de recollir.	Mestra: Deixem-ho tal com està. Recolliu, sisplau. Ho acabarem. Posem-ho bé.	
---	---	---	--

SESSIÓ 8

Data: 9-6-2008

Hora: 15,30-16 h de la tarda aproximadament

Descripció general: Sessió de creació de poesia visual. Hi treballa mig grup classe repartits en tres espais-tallers

Observacions: La setena i vuitena sessió es fan seguides en una mateixa tarda amb alumnes diferents a cada espai

Durada de la gravació: 16:00

Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 8.1 (4:22), 8.2 (0:31), 8.3 (0:46), 8.4 (3:46), 8.5 (0:40), 8.6 (0:03), 8.7 (0:35), 8.8 (2:35), 8.9 (0:43), 8.10 (0:23)

Acte	Descripció	Transcripció	Observacions i materials complementaris
1	[min 0:00 FRAGMENT 8.1] Introducció a l'activitat. La mestra només explica l'espai "Una nova lletra, un nou so" als alumnes que s'acaben d'incorporar. Els altres alumnes ja han sentit l'explicació en la sessió anterior i es posen directament a treballar.	[En un racó de la classe, la Sandra explica l'espai "Una nova lletra, un nou so" al grup que s'acaba d'incorporar i assigna un espai als altres grups.] Mestra: Puc crear una lletra segons si estic contenta, si estic trista. Si estic enfadada. Si estic, si tinc vergonya, si necessito... Alumne: ...algo. Mestra: Alguna cosa, perquè em falta potser una abraçada i potser seria una lletra molt llarga que permetés abraçar molt, eh? Amb un so que no s'acabés mai. Perquè fos una abraçada gegant. Cadascú que pensi. Alumna: Però si no s'acabés mai, no s'acabaria mai, encara estaríem aixís. Mestra: Per tant, Irina, ets tu que has de pensar-la, d'acord? Després per tant, la Irina, en Mohamad, l'Ayman, l'Aina i l'Esteve aniran a "Una nova lletra un nou sou"; després la Judit, en Marcos, en Mahamadou i l'Ariadna, a "Partim lletres i imatges", que és el que us falta anar, i després l'últim grup: en Hamish, en Lluç, l'Isaac, l'Ahamadou i en Bilal, a	

		“Les lletres agafen forma”, d'acord? S'ha entès? Cadascú que vagi al seu lloc i a crear. [Els alumnes se situen cadascú al seu espai.] Mestra: Xxt! Primer heu de pensar [...] . Un moment, espera. Xxt! Vés a buscar les tisoires. Xxt! Deixa'l estar, en Mohamad. No. Ets gran. Ja sap... T'escoltaré sempre si tu m'escoltes a mi. Ara l'Ariadna portarà les coses, molt bé. Però primer observar, sentir, pensar. Mireu quantes lletres. D'acord? Alumna: I dibuixos! Mestra: No són dibuixos això. Què són, això? Alumna: Ai! Diaris! Mestra: No, no, són diaris; el diari el compro al quiosc. Són fotografies. Hem mirat amb en Mohamad. Fotografies. Què són això? Imatges, eh? D'acord. Vinga. Xxt! Ja podeu fer [...]. Xxt!. Aquí, us pot ajudar [...] vosaltres mateixos. Vaig a buscar la càmera de fotos. Hem de pensar.	
2	[min 0:00 FRAGMENT 8.2] Espai “Una nova lletra, un nou so”. Els alumnes treballen autònomament.	Mestra: Xxt! Hem de pensar. Vaig a buscar la cadira. Alumne: T'estic guanyant Alumne: Mentida.	
3	[min 0:00 FRAGMENT 8.3] Espai “Una nova lletra, un nou so”. Els alumnes treballen autònomament.	Mestra: Xxt! Quan la tingueu, li fem la foto, <i>vale</i>?	
4	[min 0:00 FRAGMENT 8.4] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L'alumne Hamish explica la seva creació.	Mestra: Què <i>té que</i> veure les lletres...? Alumne: Són pirates. Mestra: Són pirates? I per això tenen la lletra pe? Totes? Alumne: Sí. Mestra: I les lletres que has fet servir? Hi ha alguna... Pirates. Molt bé. Molt bé.	

5	[min 0:16 FRAGMENT 8.4] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L'alumne Isaac explica la seva creació.	Mestra: Vinga, Isaac! I tu quina has dit que era? Alumne: Un parc d'atraccions. Mestra: Per què has fet servir les lletres que has fet servir? Per què has fet servir una u <i>aixís</i>? Alumne: Per fer la porta. Mestra: Per què era la porta? I la essa? Alumne: Perquè és la casa de la por i hi ha un sostre de serp. Mestra: És la casa de la por i al sostre hi ha una serp. I aquesta? La doble bé baixa? Alumne: És la sortida. Mestra: És la sortida, sortida, eh? Molt bé, pots posar-la allà.	
6	[min 0:58 FRAGMENT 8.4] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L'alumne Omar explica la seva creació.	Mestra: A veure? Omar: És un <i>barco</i>? Mestra: És un <i>barco</i>? I en aquest <i>barco</i> qui hi viatja? Omar: Potser són senyors que vénen a pescar... Mestra: Són senyors que vénen a pescar i per això estan tots col·locats un al costat de l'altre? I aquí, què és això? Omar: És una bandera. Mestra: És una bandera? Una bandera, i per què has fet servir la lletra ics per fer una bandera? Omar: És que no veia la lletra efa. Mestra: Ah! I per què t'hagués agradat la lletra efa? Omar: L'he buscat i no l'he vist. Mestra: No l'has vista. I per què volies la lletra efa? Molestes, Bilal. Alumne: Per fer de bandera. Mestra: La efa per fer de bandera. Molt bé, Isaac. Tirem-l'hi una foto allà?	
7	[min 1:51 FRAGMENT 8.4] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L'alumne Bilal explica la seva creació.	Mestra: I en Bilal? Què està fent, en Bilal? Bilal: Un parc d'atraccions; qui entri és un laberint, qui entri... [La mestra va un moment a posar ordre a un altre espai.] Investigadora: Ah! És un laberint! Mestra: Xxt! No sento... Mestra: Ah, és un laberint. [La mestra reprèn la conversa amb l'alumne Bilal.] Bilal: I aquí és la sortida.	

		Mestra: I aquí hi ha la sortida, d'aquest laberint? Però no hi ha ningú a dins al laberint, no? O sí? Qui hi ha a dins el laberint? Bilal: La <i>gi</i>, la u... Mestra: I per què estan a fora del laberint, al cim? Bilal: Perquè aquí hi <i>han</i> fantasmes. Mestra: Eh? Espera. Estàs parlant alt i no ho vull sentir. I no cridarem nosaltres, eh? [La mestra es dirigeix a un altre espai i de seguida reprèn la conversa amb l'alumne Bilal.] Digue's Bilal. Bilal: Perquè aquí hi ha fantasmes. Mestra: Mana'm? Bilal: Perquè aquí hi ha molts fantasmes i per això passen per aquí Mestra: Perquè hi ha els fantasmes. Molt bé. Un laberint.	
8	[min 2:59 FRAGMENT 8.4] Espai "Una nova lletra, un nou so". L'alumne Lluç explica la seva creació.	Mestra: I tu, Lluç? Alumne: Una casa, que se... que, no! S'està destruint! Mestra: Posa-li tu, doncs, va! Alumne: [...] se li està destrossant la casa. Mestra: Va, que li tirem una foto. Què és? Alumne: [...] se li estava destrossant la casa. Mestra: Se li està destrossant la casa? Doncs deixa-la! Diga'm!	
9	[min 3:37 FRAGMENT 8.4] [min 0:00 FRAGMENT 8.5] Espai "Una nova lletra, un nou so". L'alumne Isaac explica la seva nova creació.	Isaac: [...] lletres. Mestra: Ah sí? A veure, ensenya'm aquestes atraccions... [FRAGMENT 8.5] Mestra: atracció? Isaac: Això és un laberint que fa ziga-zagues. Mestra: Ah! El laberint de ziga-zagues. Que fa preguntes. Isaac: Aquí són la ema, la ema, és la ema per què és la millor de tirar les bitlles. Mestra: És la millor de tirar les bitlles, la ema. Isaac: I llavors ha tirat totes aquestes. Mestra: O en aquesta, que fan preguntes, quines preguntes fan? Isaac: [...] i els anima i tot això. I endevinalles. Mestra: I endevinalles. Carai, Isaac, molt bé això, eh?	

10	[min 0:00 FRAGMENT 8.6] [min 0:00 FRAGMENT 8.7] Espai “Partim lletres i imatges”. Els alumnes treballen autònomament.	Mestra: A veure? Investigadora: Ah, veus? Mestra: A veure? Anem a mirar. No, l'Esteve també! Ara vinc! [La mestra es dirigeix a un altre espai.] Alumne: La puc fer servir? Alumne: Les lletres... agafa el vuit! Alumne: El vuit? Alumne: N'hi ha! Alumna: Ala, mira!	
11	[min 0:00 FRAGMENT 8.8] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L'alumna Aina explica la seva lletra.	Aina: Només sé el so. Mestra: A veure, quin so fa la teva lletra nova? Aina: Bring! Mestra: Bring. I per què serveix aquesta lletra nova? Aina: Per brindar Mestra: Com? Aina: Per dringar... Mestra: Per brindar. Aina: Dringar. Mestra: I què voldria dir brindar? Aina: Com espeteguen. El dringar dels gots. Mestra: Com? Els...? Aina: Els gots. Mestra: El dringar dels gots? Aina: Sí. Mestra: Els gots dringaren? Aina: Sí. Mestra: I ho faries servir quan agafessis un got, aquest so? Eh? Aina: O també quan, quan algú més en té. Mestra: Caram, molt bé.	
12	[min 0:48 FRAGMENT 8.8] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L'alumna Irina explica la seva lletra.	Mestra: I tu, Aina? Ai, Irina? Irina: El meu fa. Tuc, tuc, tuc! Mestra: Tuc, tuc, tuc! I quan el faràs servir, aquest so? Irina: Quan, quan pica fusta i quan piquem a la porta i quan piques fusta, i quan estem una mica, tuc, tuc, tuc!	

		Mestra: Quan estem com? Irina: Quan estem una mica... quan estem tristos i contents, tuc, tuc, tuc. Aina: O quan el cotxe està espatllat. Irina: O quan patino. Quan patino, que el cor fa tuc, tuc, tuc! Mestra: Quan patim, quan estem tristos, farem aquest tuc, tuc, tuc. Alumna: Sí, o quan el cotxe està espatllat també.	
13	[min 1:19 FRAGMENT 8.8] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L’alumne Esteve explica la seva lletra.	Mestra: Molt bé. I tu, Esteve? Alumne: El so d'una trompeta. Mestra: Eh? Alumne: El so d'una trompeta. Mestra: El so d'una trompeta. I quin so farà? Alumne: Tru, tru, tru! Mestra: I per tant no caldrà que faci servir la trompeta quan vulguis tocar-la. Alumne: No. No caldrà. Mestra: Molt bé.	
14	[min 1:35 FRAGMENT 8.8] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L’alumne Mohamad explica que encara no ha fet cap lletra.	Mestra: I tu, Mohamad? Alumne: No en tinc cap. Mestra: No en tens cap, de so? I per què no n'has fet cap? Eh? Alumne: No sé. Mestra: Sí que en saps, Mohamad. Bé, escolta l'Ayman, d'acord?	
15	[min 1:54 FRAGMENT 8.8] Espai “Una nova lletra, un nou so”. L’alumne Ayman explica la seva lletra.	Mestra: Ayman. Dignes. I tu? Quin és aquest so? Ayman: Quan una cosa rebenta Mestra: Quan una cosa rebenta. I quan el faràs servir, tu, aquest so? Eh? Alumna: Ah! Quan —jo ja ho sé— si es rebenta el cotxe. Mestra: Quan es fa malbé una cosa, ho farem servir? I quin so tindrà aquesta lletra? Ayman: Grrr! Mestra: Com? Ayman: Grrr! Mestra: Gr, gr, <i>aixís</i>? Acabant amb erra. Alumne: Sandra, ja ho he acabat... Mestra: Estic parlant amb l'Ayman. No t'escolto. Alumne: Diu que acaba amb erra. Mestra: Molt bé. Posem-li el nom a darrere?	

16	[min 0:00 FRAGMENT 8.9] Espai “Les lletres agafen forma”. La mestra passa a veure les obres finals i fa una foto a cadascuna.	Mestra: Jo he dit que ho podríem fer. Una altra , Bilal, és que no m'hagis escoltat. [Es dirigeix a l'alumne Bilal.] Mestra: A veure! Que maca! Mira, Ahamadou, que bonica! [La mestra mostra a l'alumne Ahamadou la foto del seu poema.] Mestra: Molt bé. A veure? Està acabat? [La mestra parla amb l'alumne Isaac.] Alumne: [...] que fan de dimonis i els que fan [...] Mestra: Són... A dins hi ha ple de... [Cau l'obra de l'alumne Isaac.] Ara ho recolliràs tot tu, Bilal. Ja podeu marxar.	
17	[min 0:00 FRAGMENT 8.10] Espai “Partim lletres i imatges”. La investigadora demana a un nen que repeteixi l'explicació del seu poema que li ha fet espontàniament.	Investigadora: Un moment, hi tornes? Són lletres que... Alumne: Són lletres que han trencat un patinet i tenen por que el seu pare els renyi perquè han trencat un patinet. Investigadora: Aja! Molt bé! I què et sembla? S'aguanten bé o cauran totes? Alumne: Cauran! Investigadora: Cauran totes? Tu caus quan vas amb patinet? Alumne: Sí. Investigadora: A vegades, eh? Jo també! Molt bé, molt <i>xulo</i>. Alumne: I ja està.	

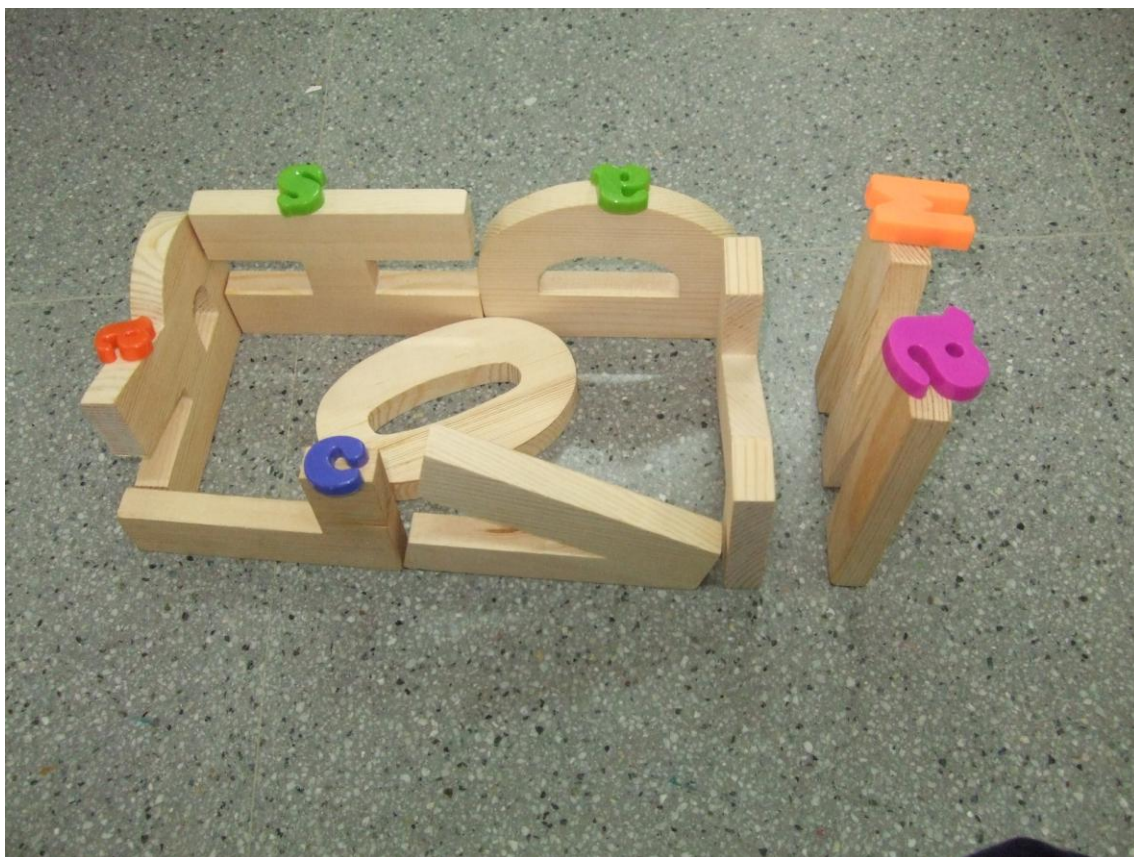
APÈNDIX 3

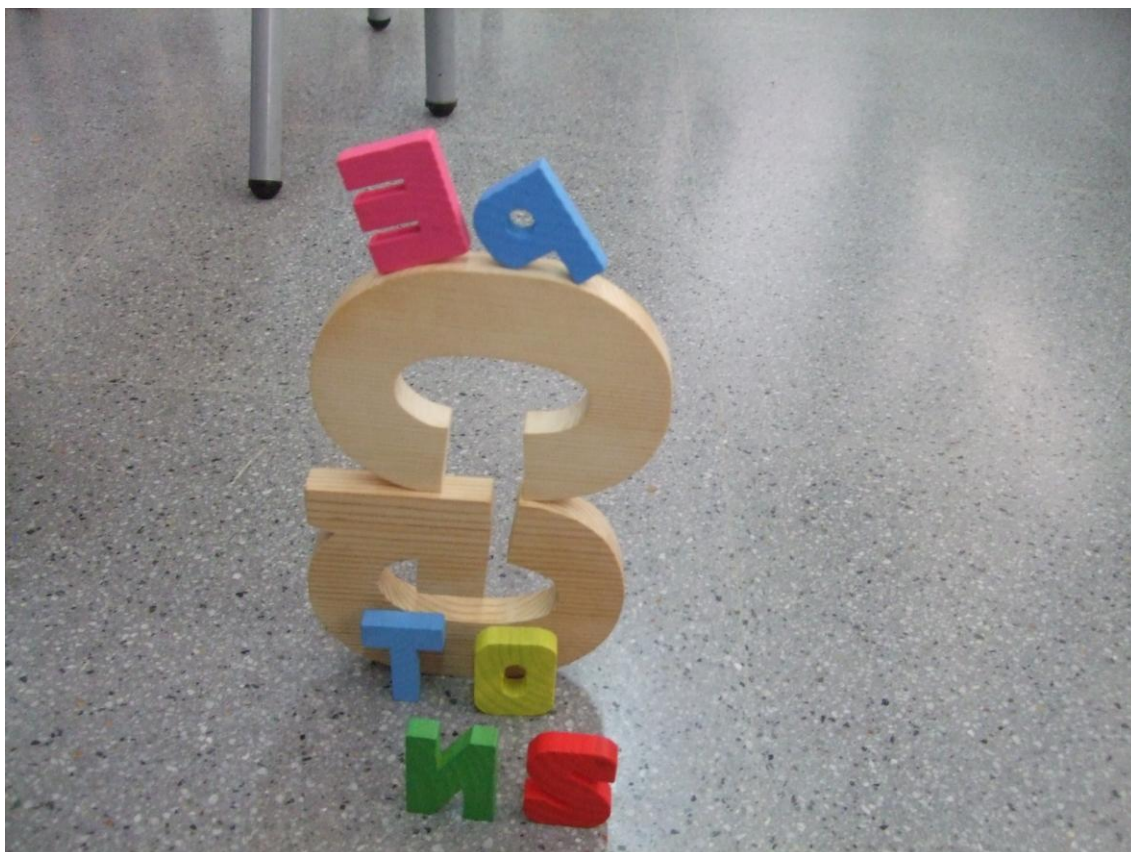
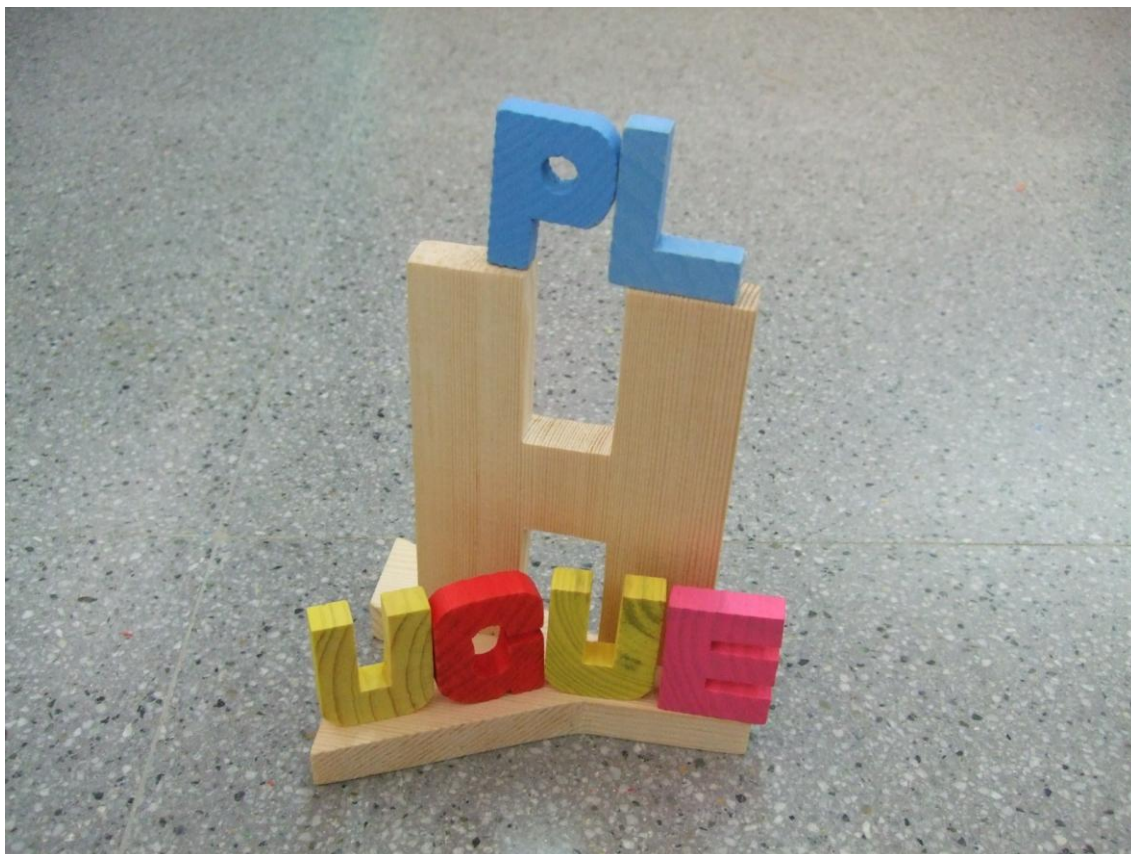
POEMES DELS ALUMNES DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA 2007-08

MARIONA MASGRAU JUANOLA

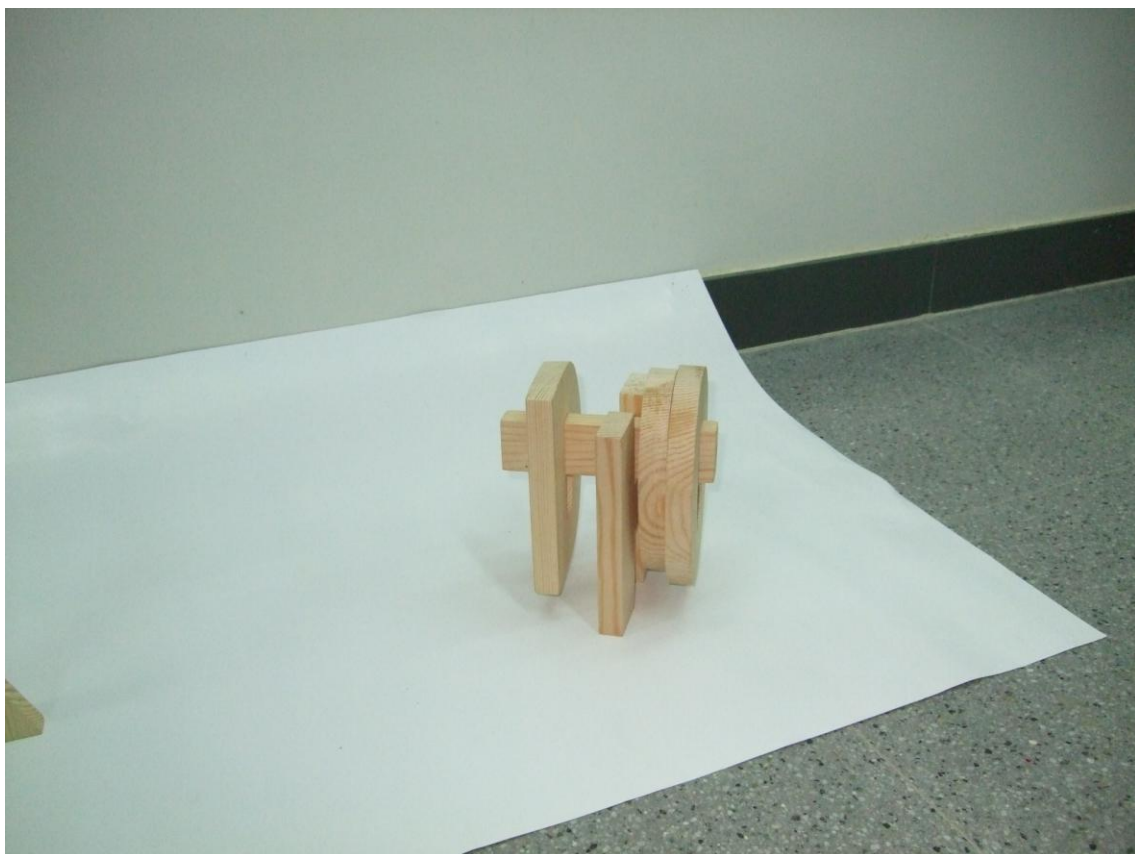
Sobre poesia visual: aprenent a llegir davant les línies

7.3.1. ESPAI LES LLETRES AGAFEN FORMA





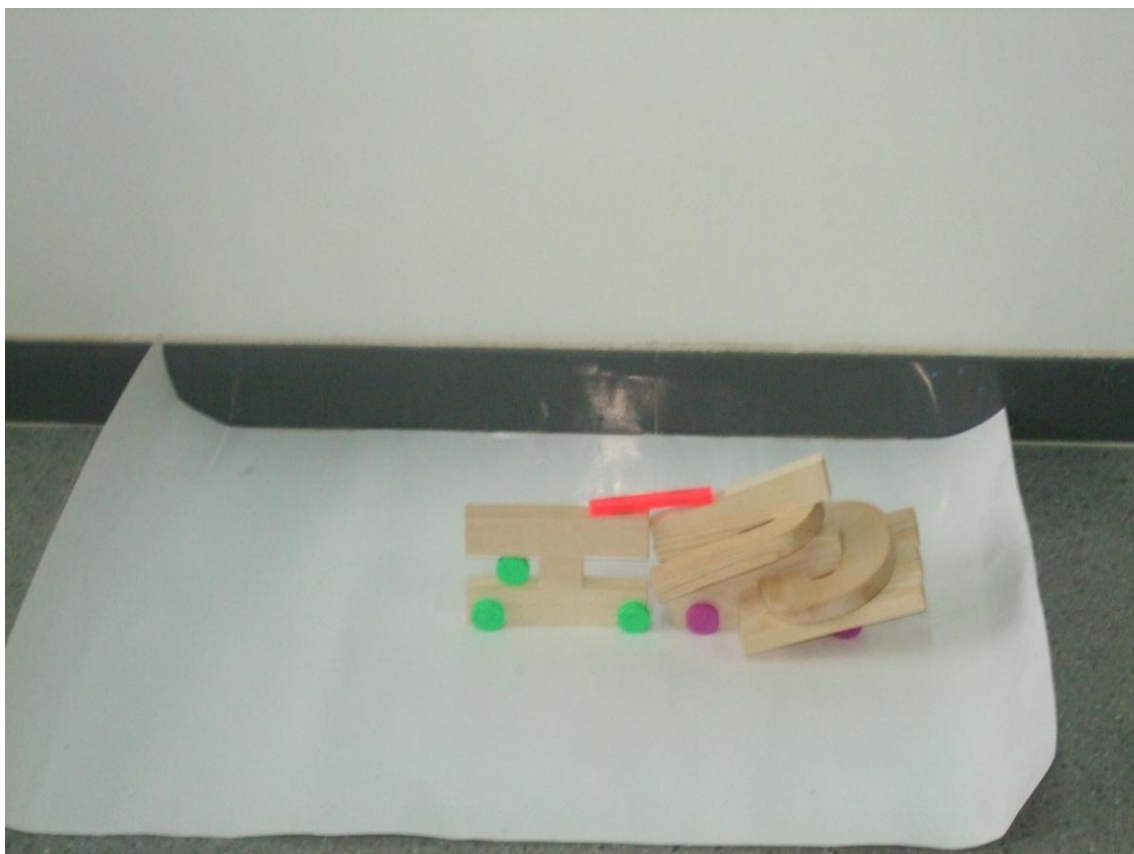


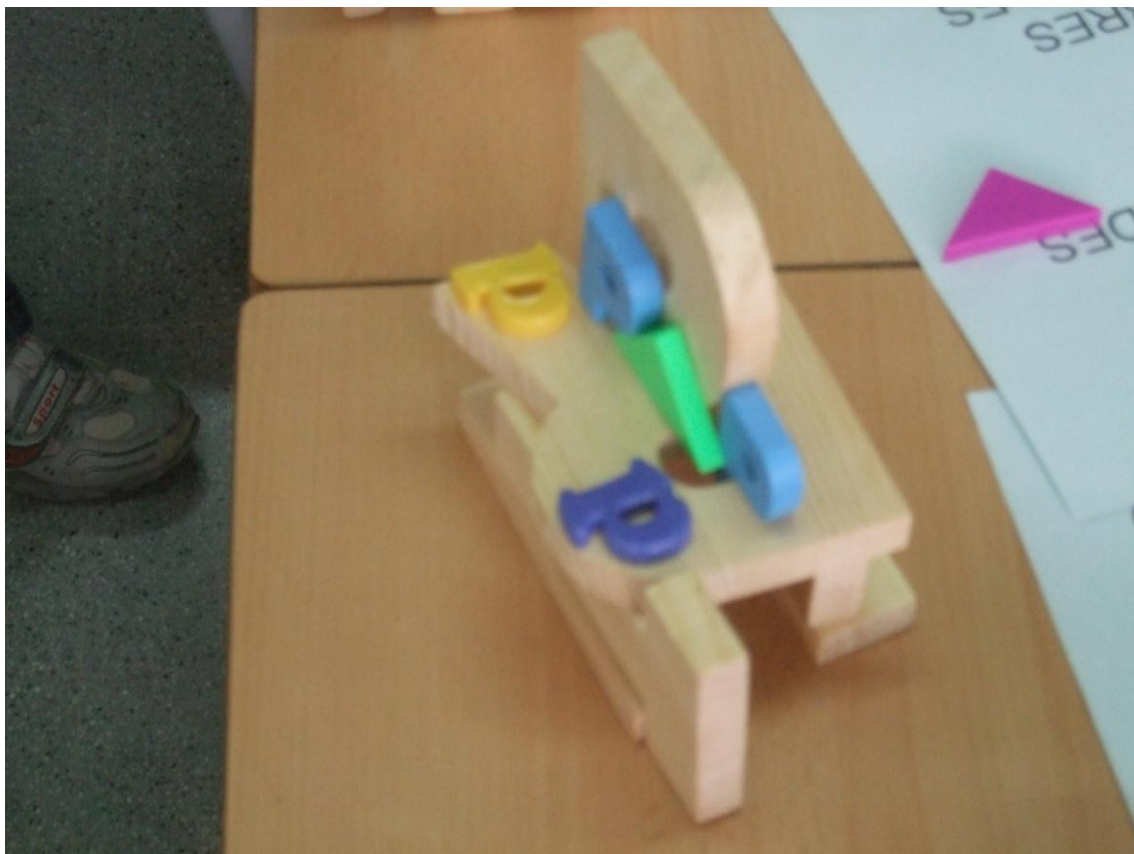


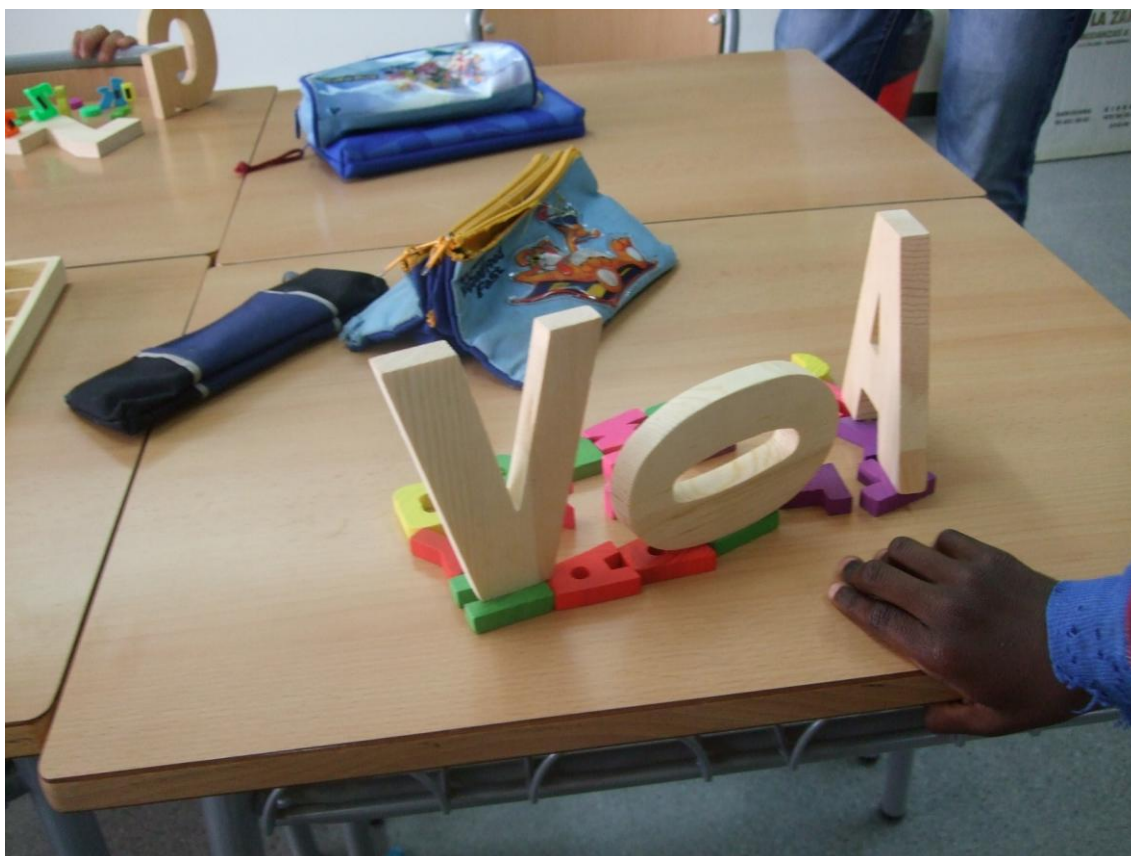
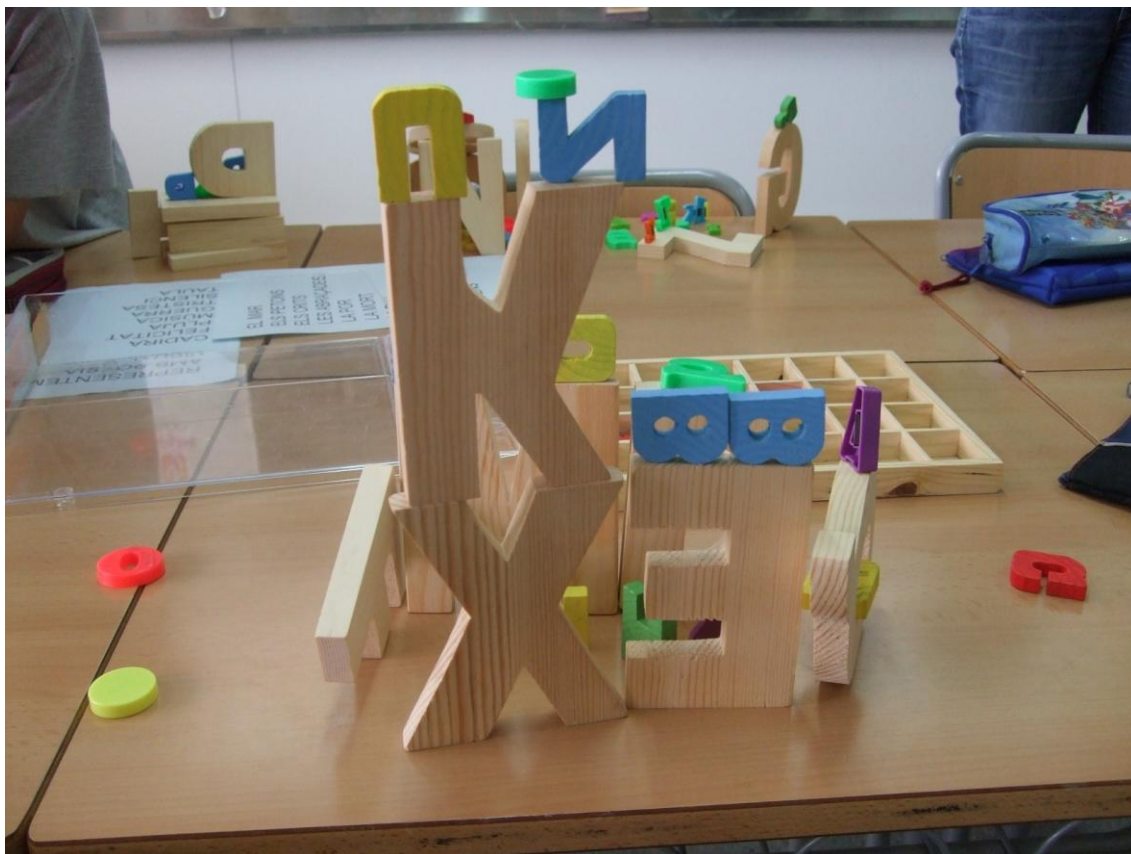




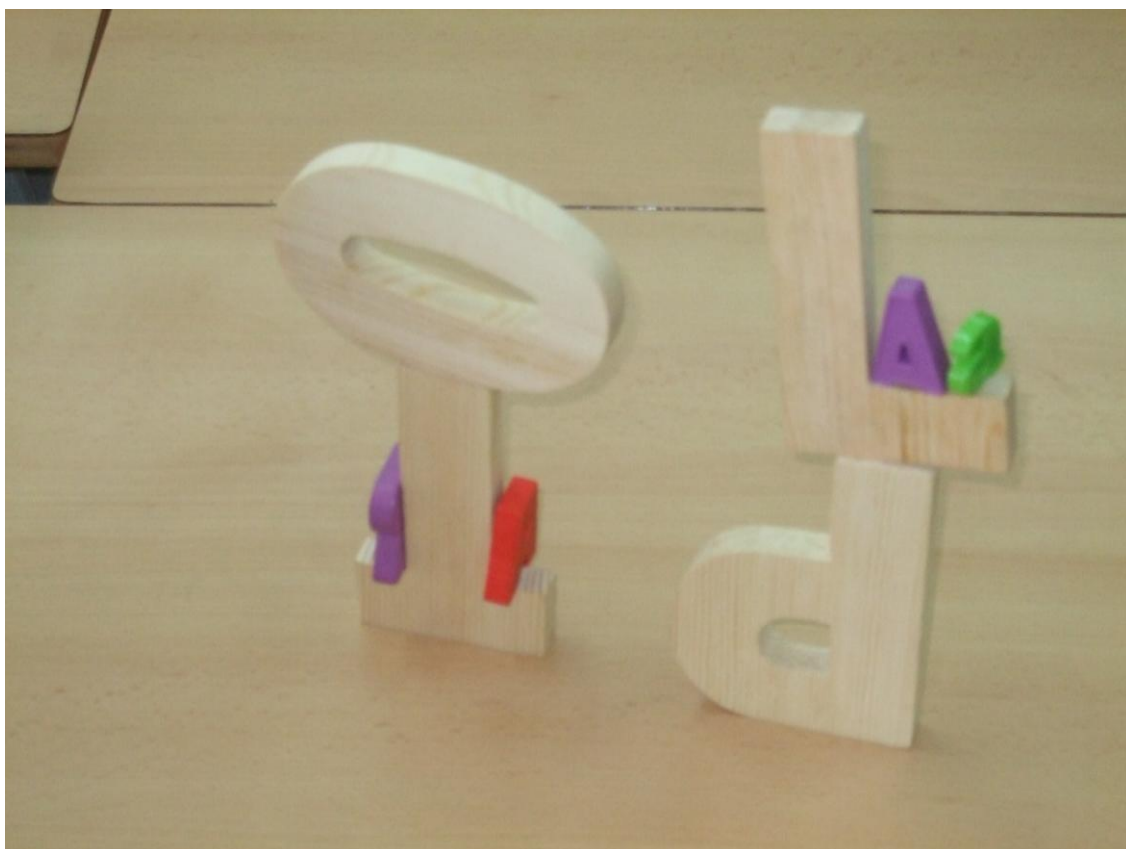


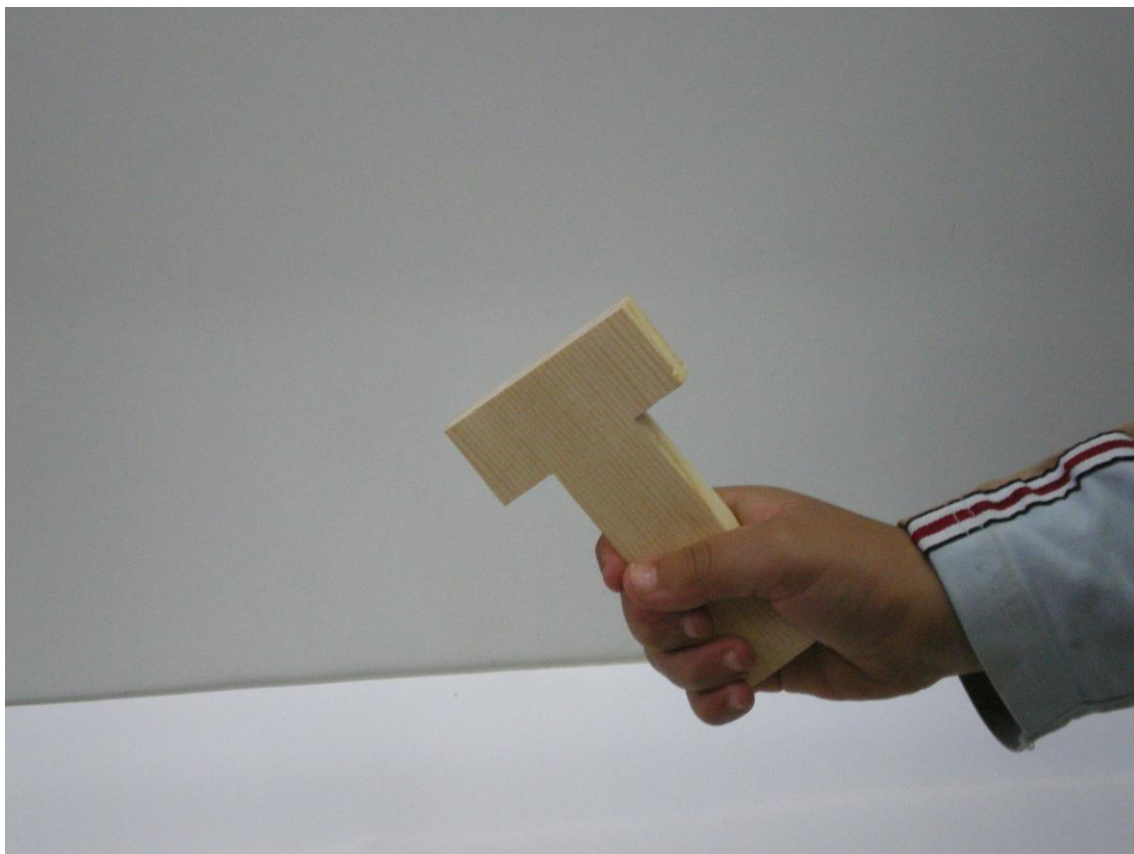
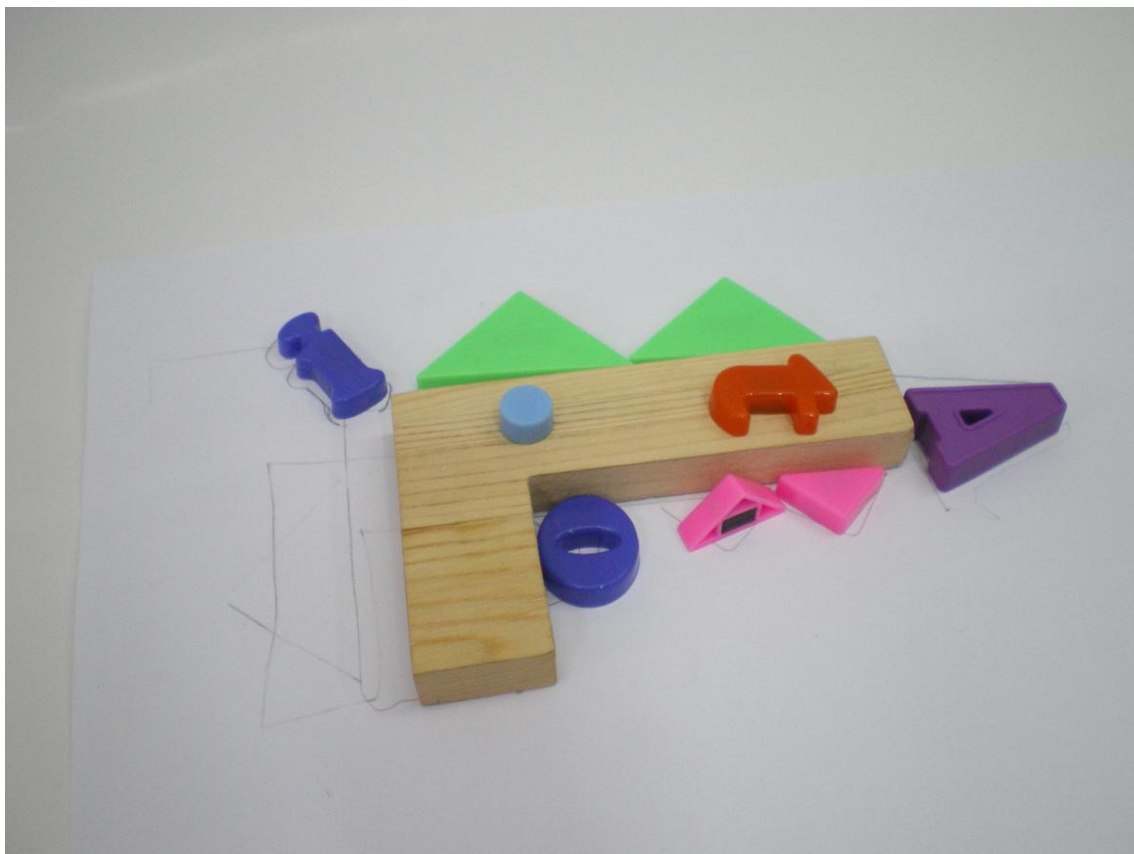




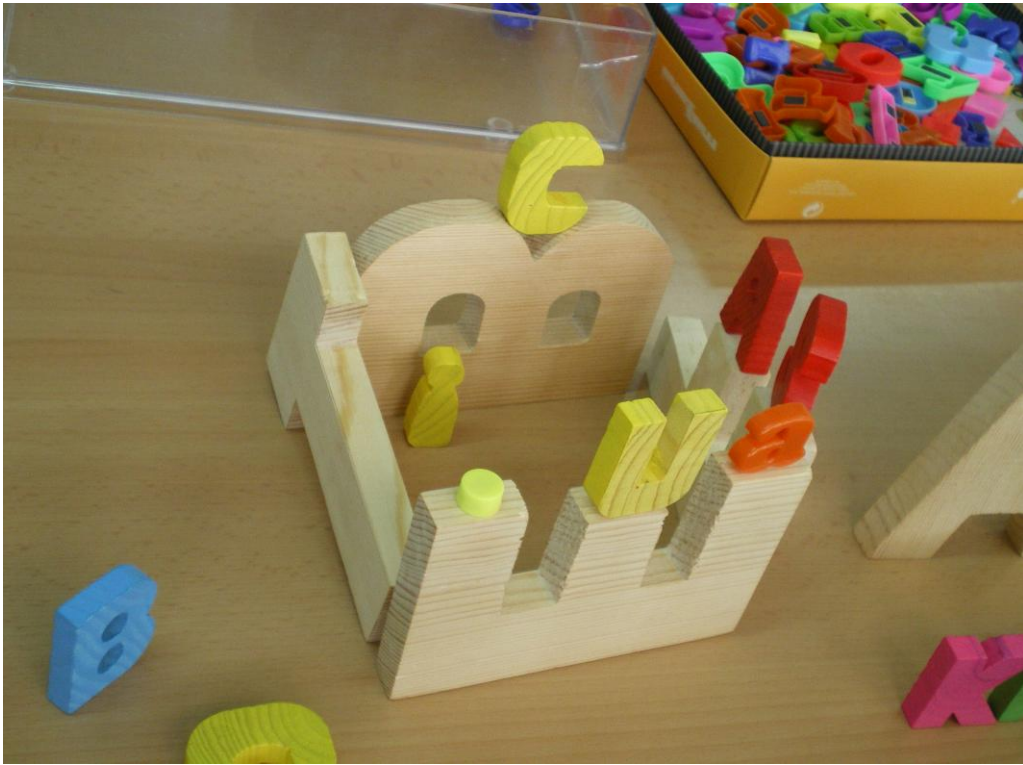




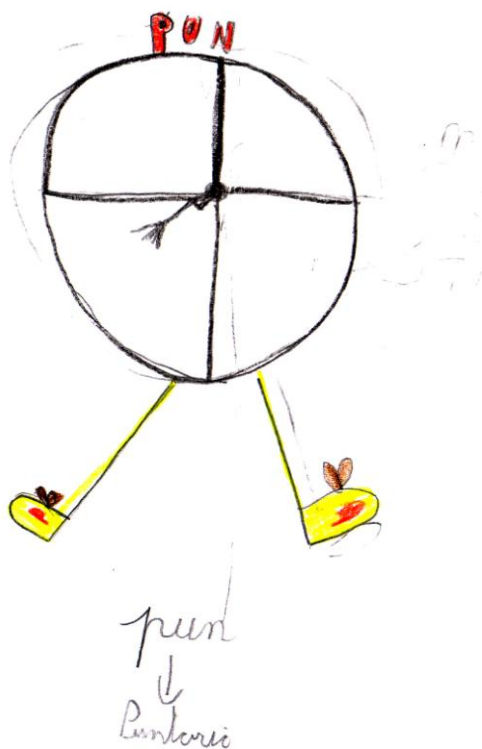








7.3.2. ESPAI UNA NOVA LLETRA, UN NOU SO



puer

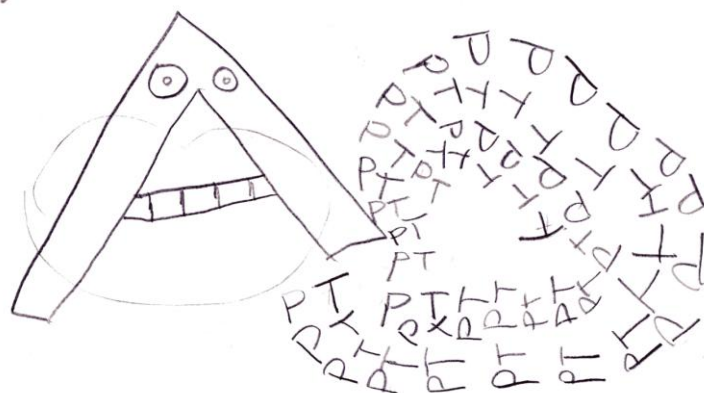
Omar

Tac

Tac



Nº PARA DEDIR
PTPTT.





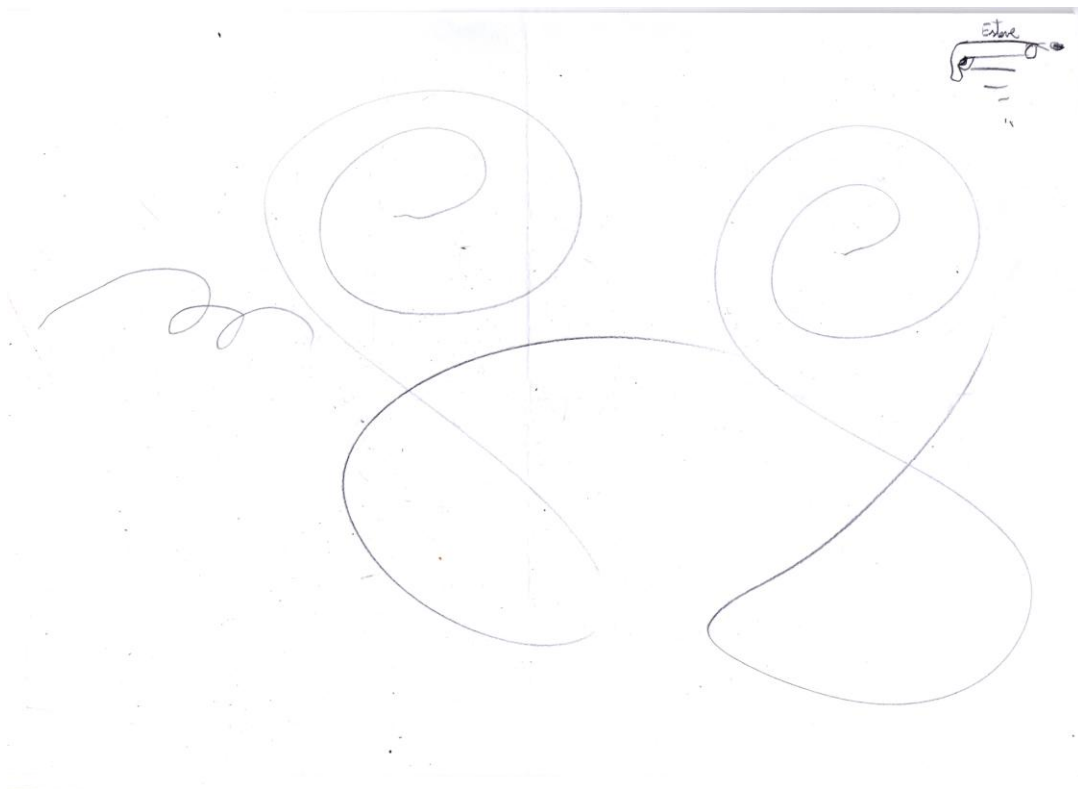
llanço

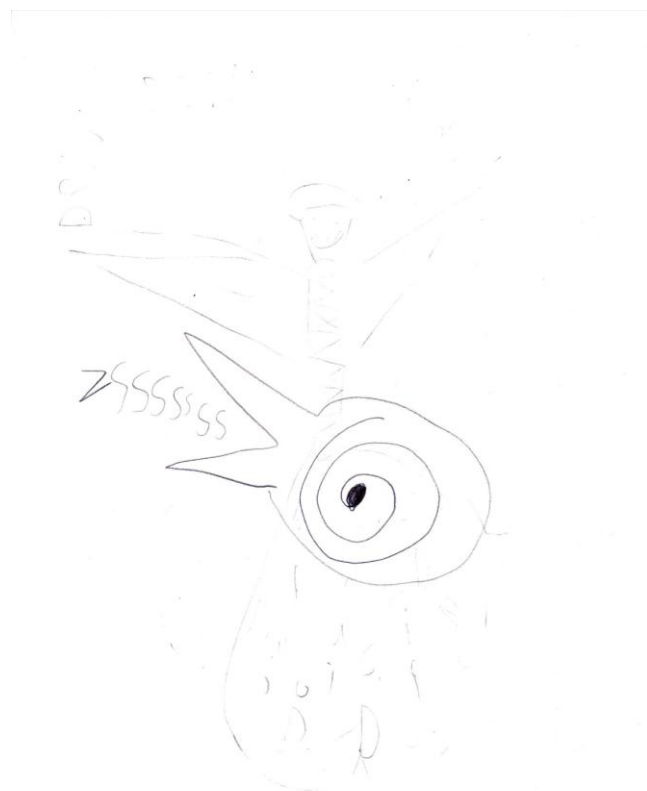
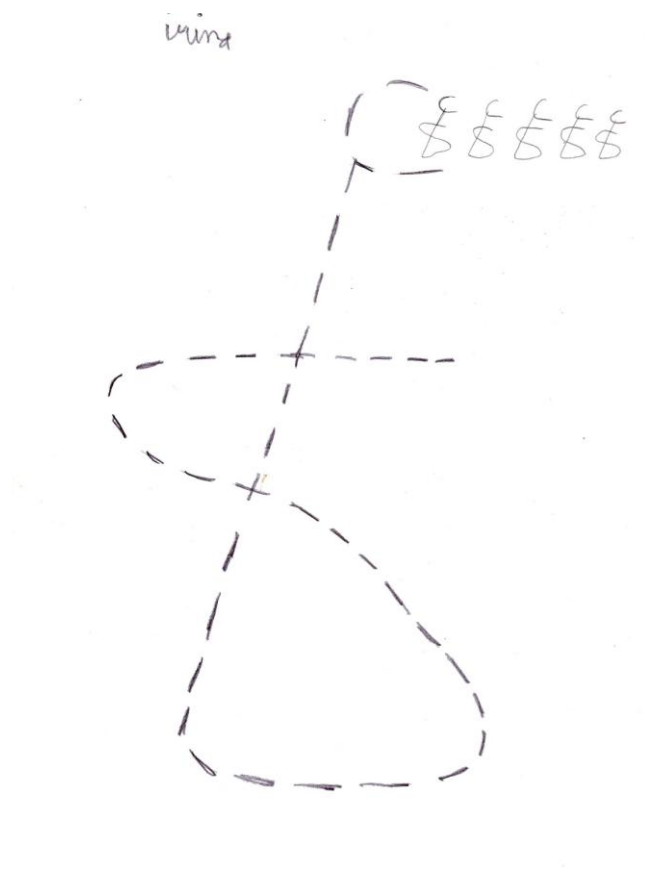
monoviler

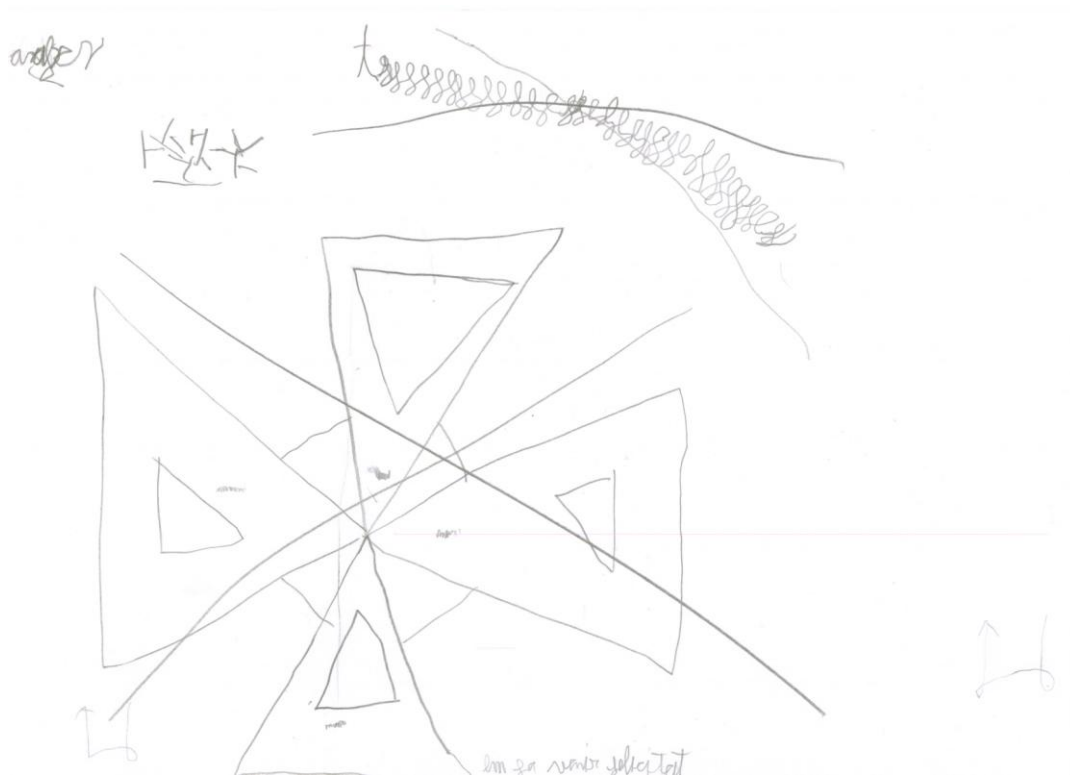


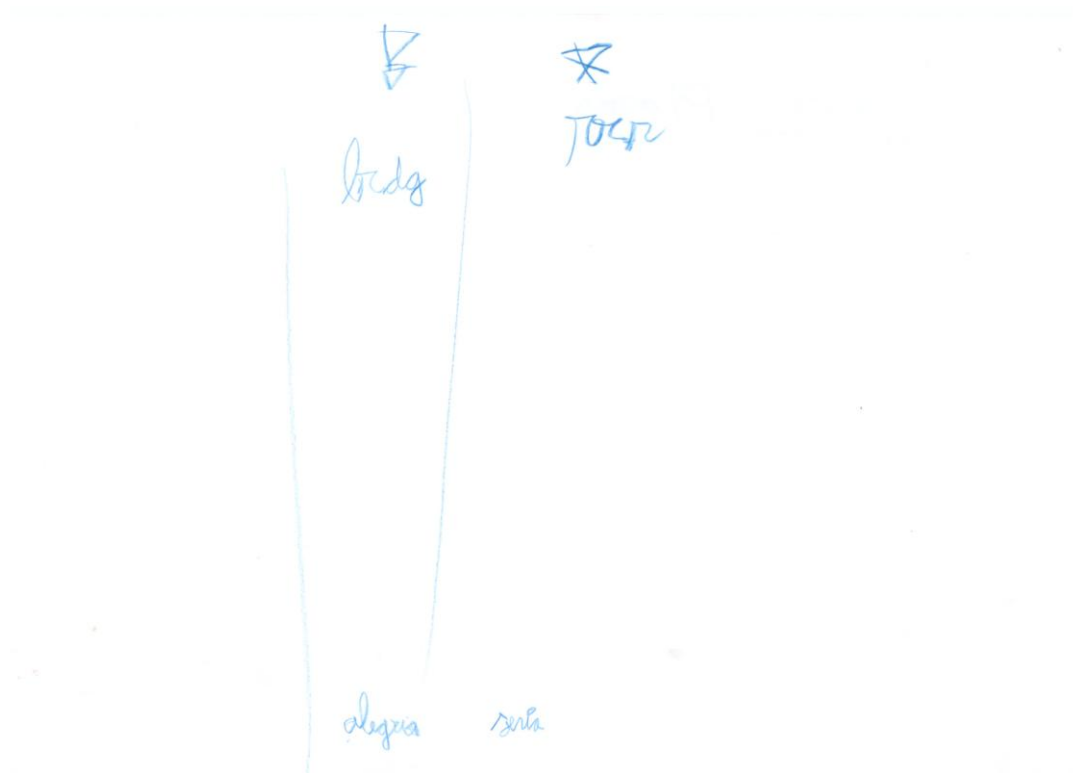
Alegria

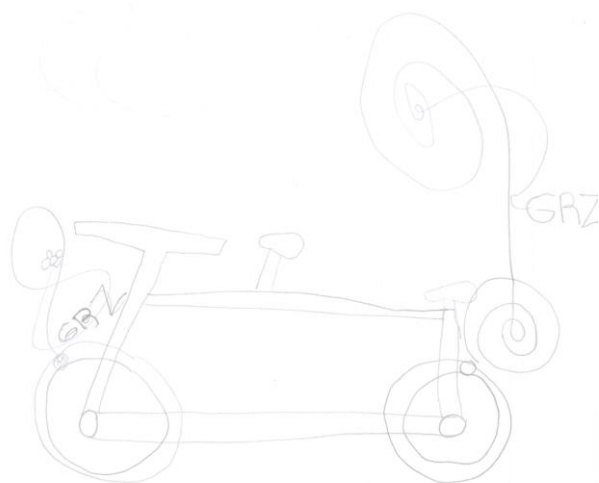


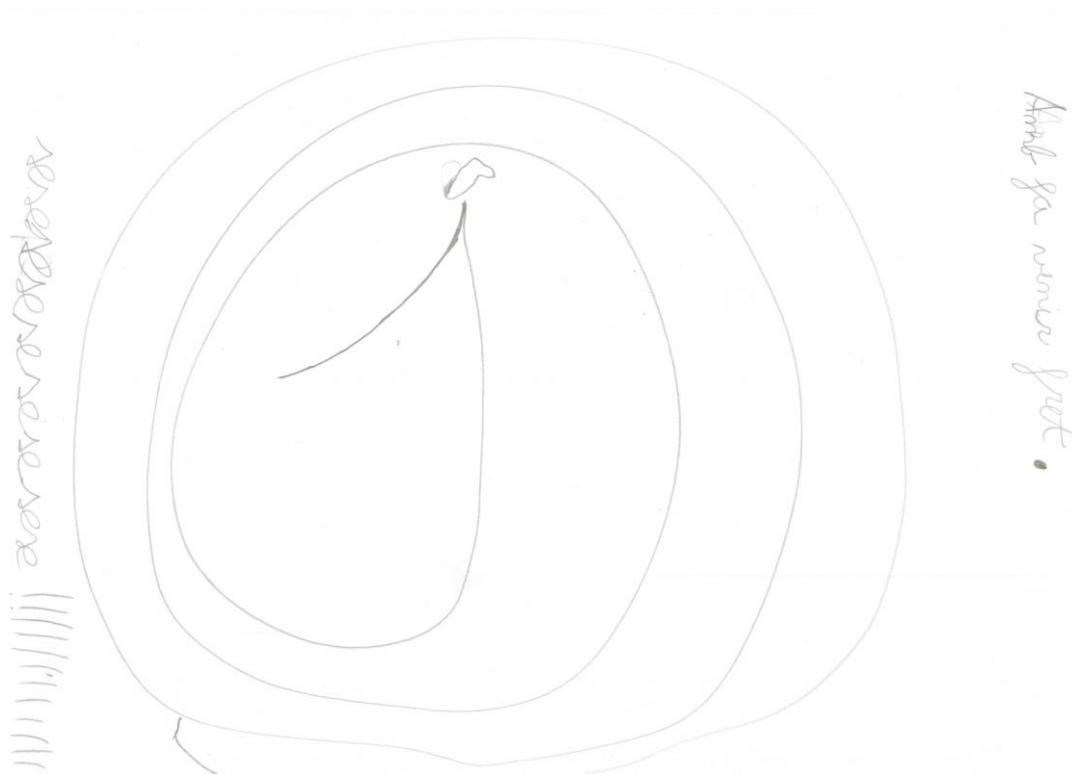


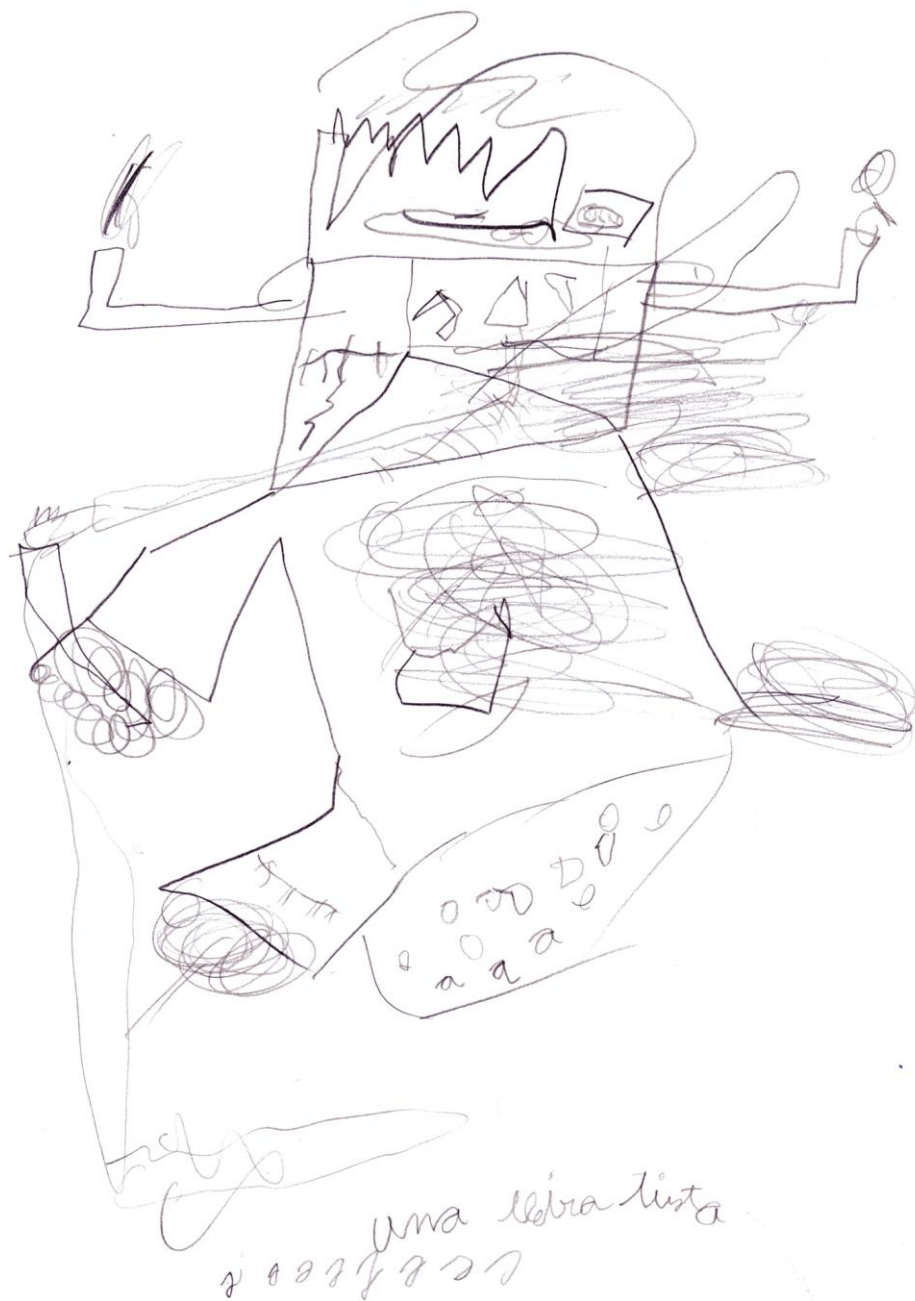


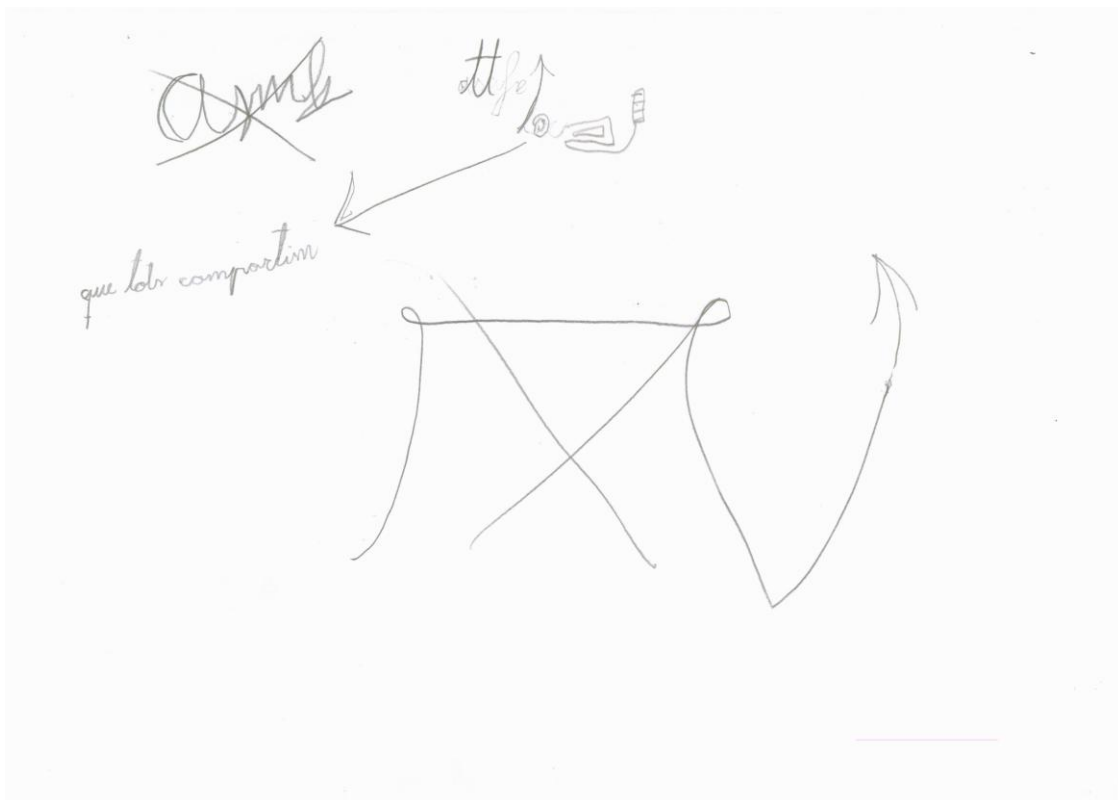
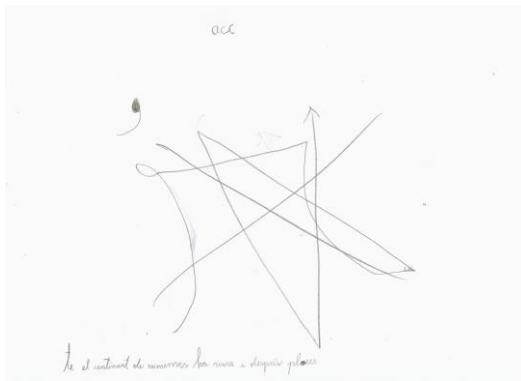


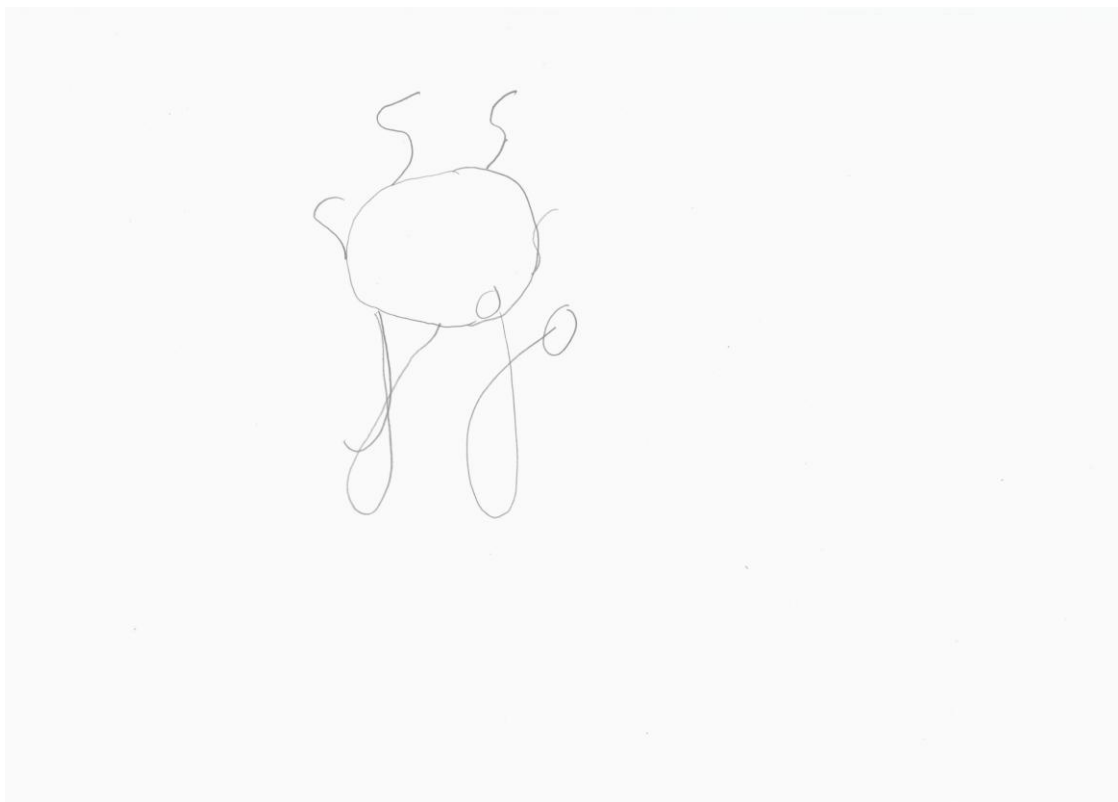
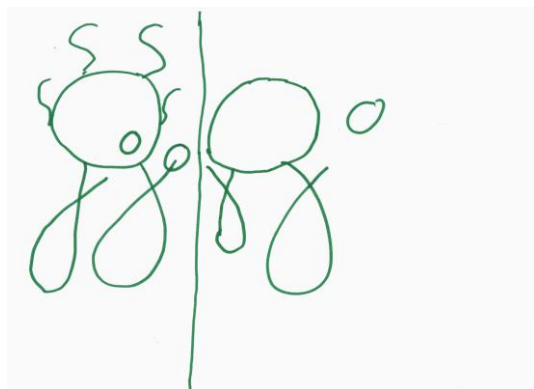




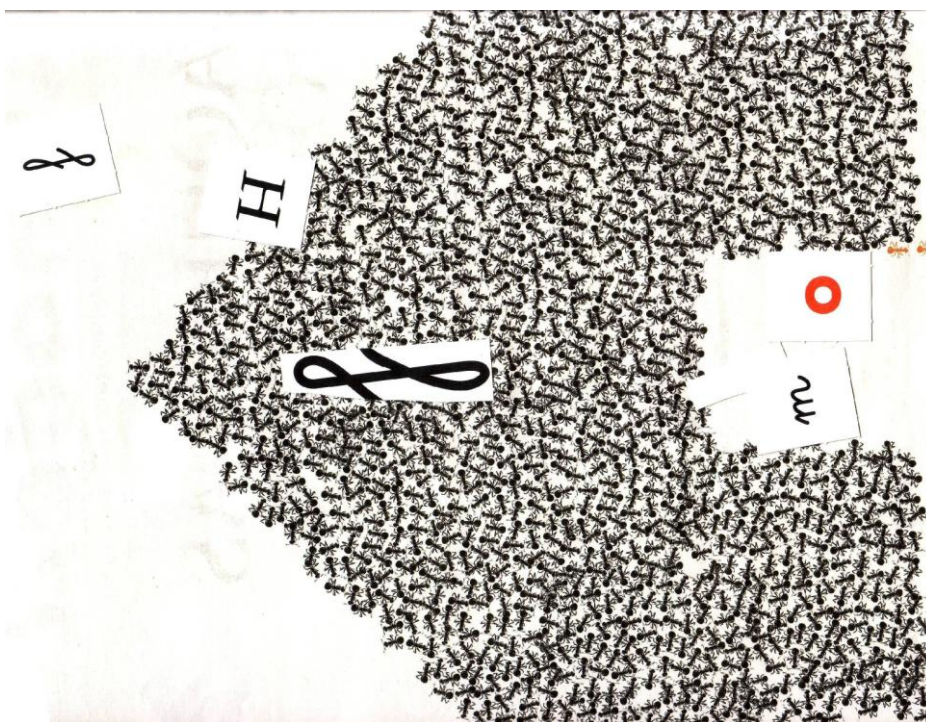
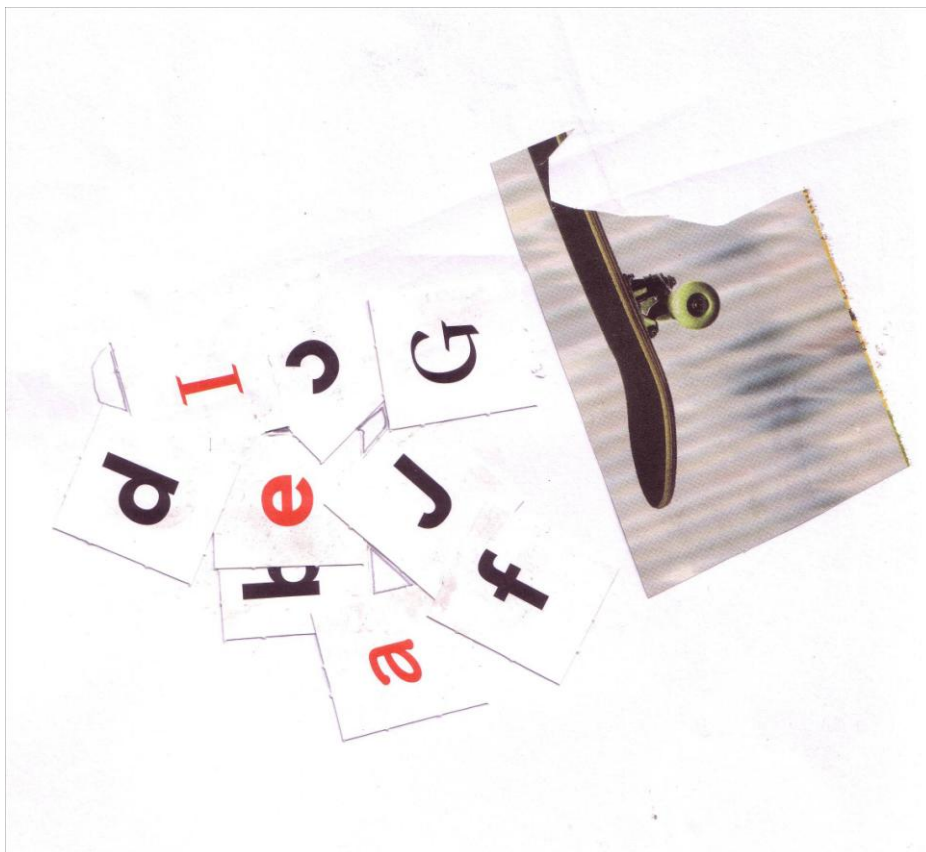


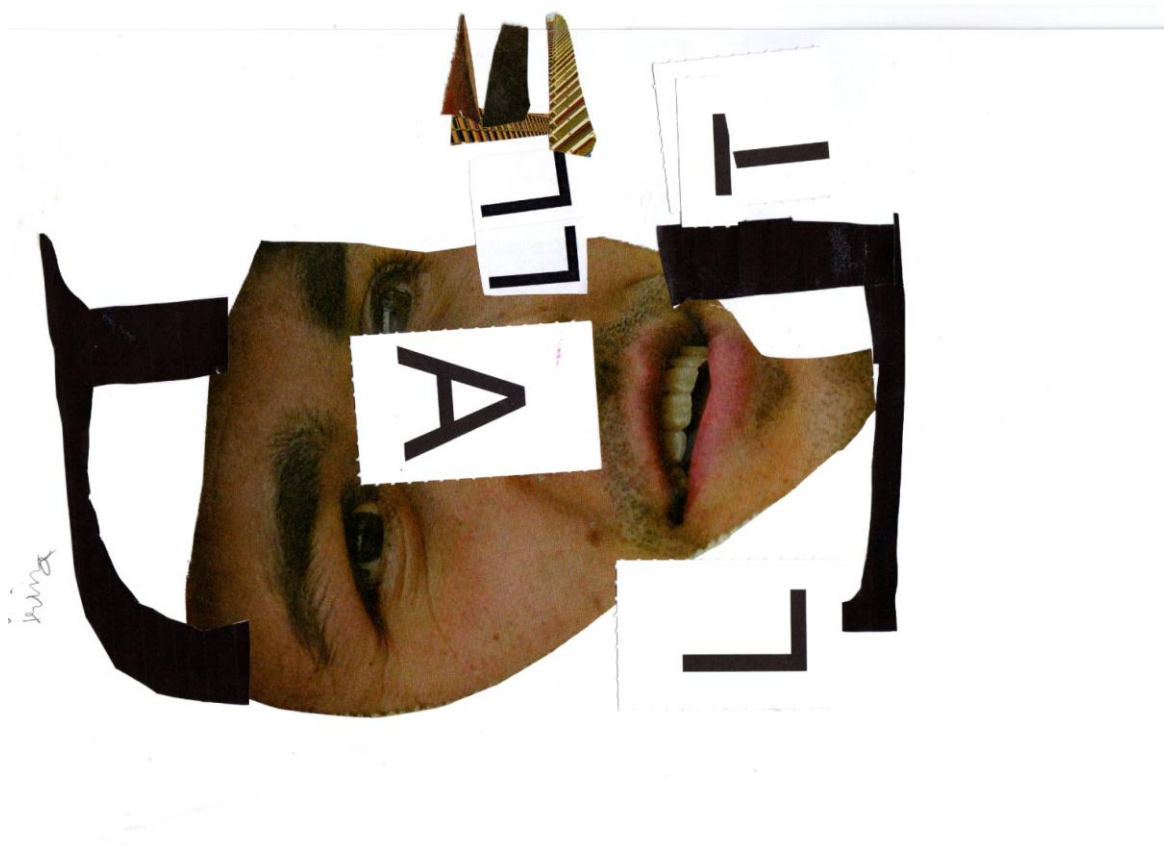


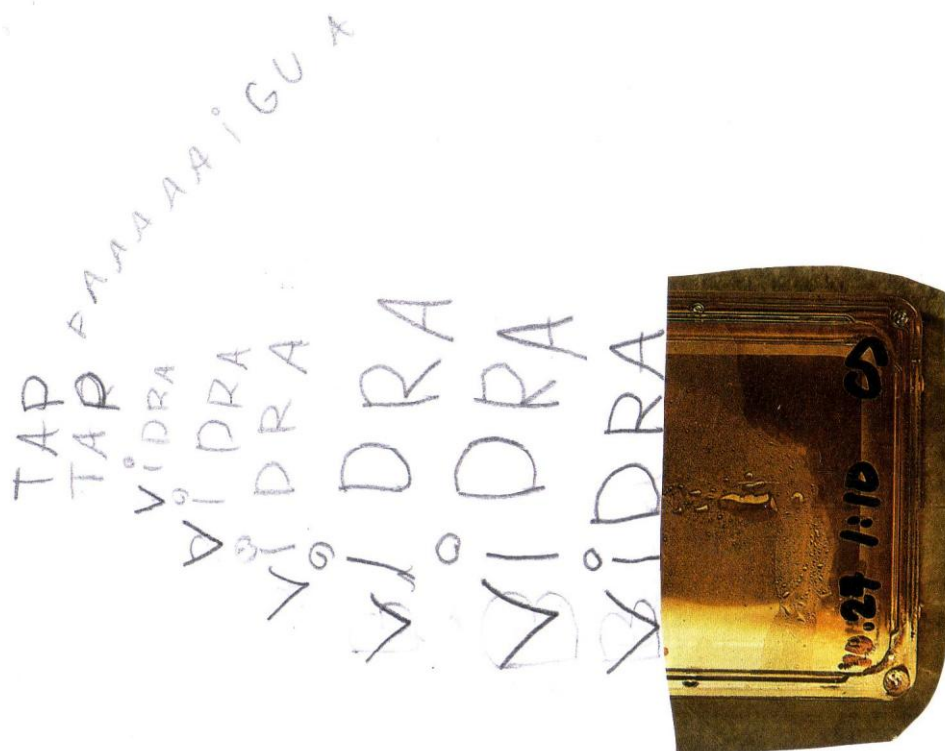
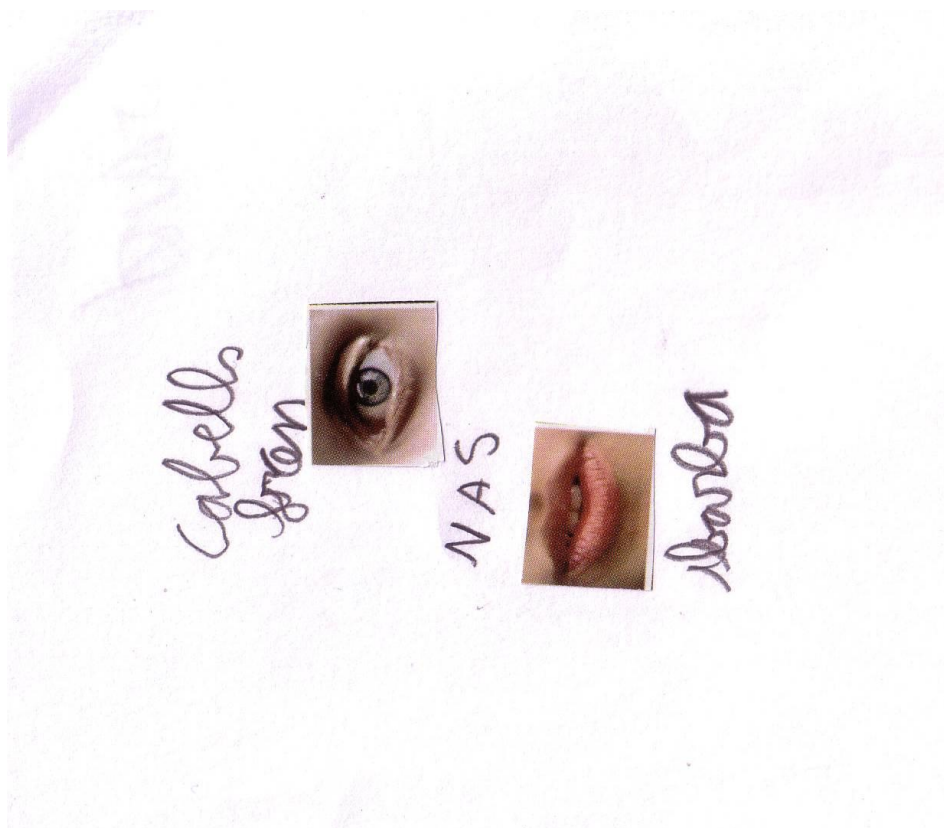


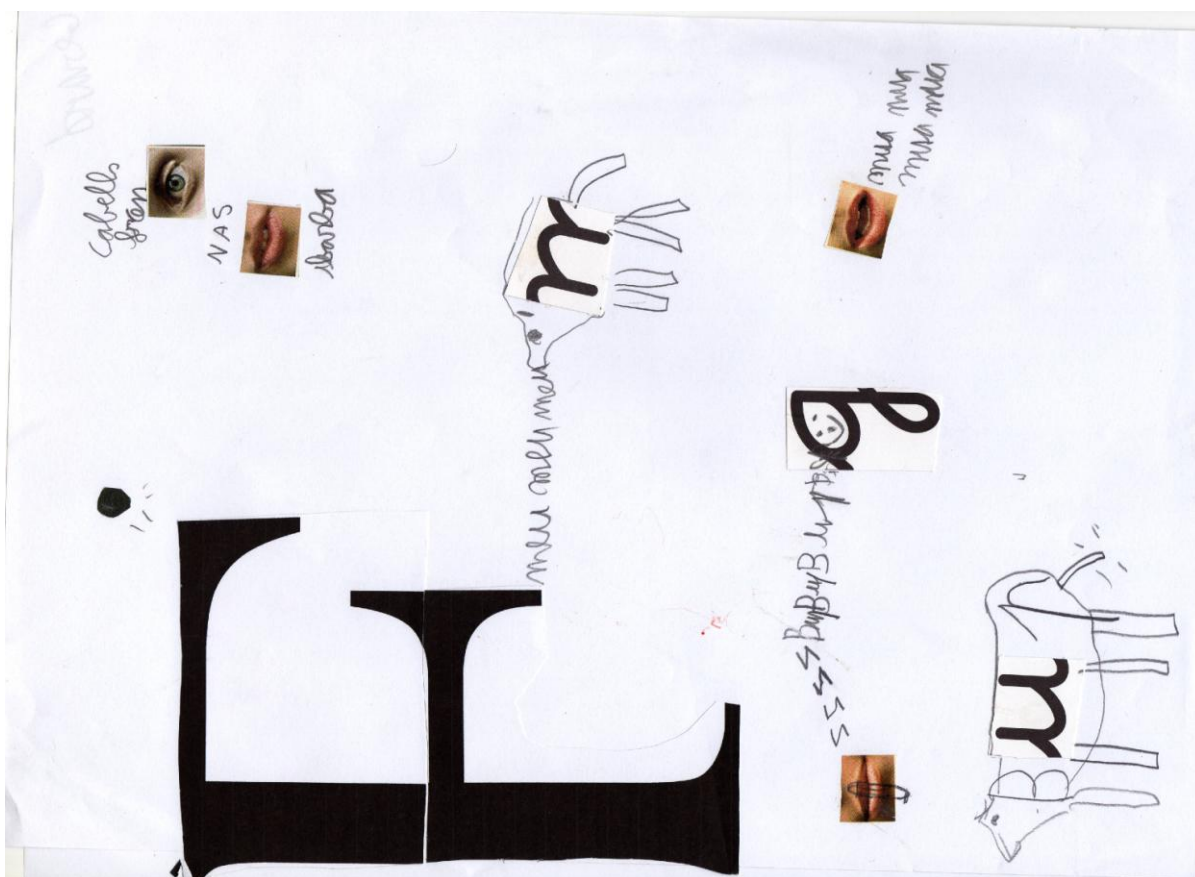


7.3.3. ESPAI PARTIM LLETRES I IMATGES





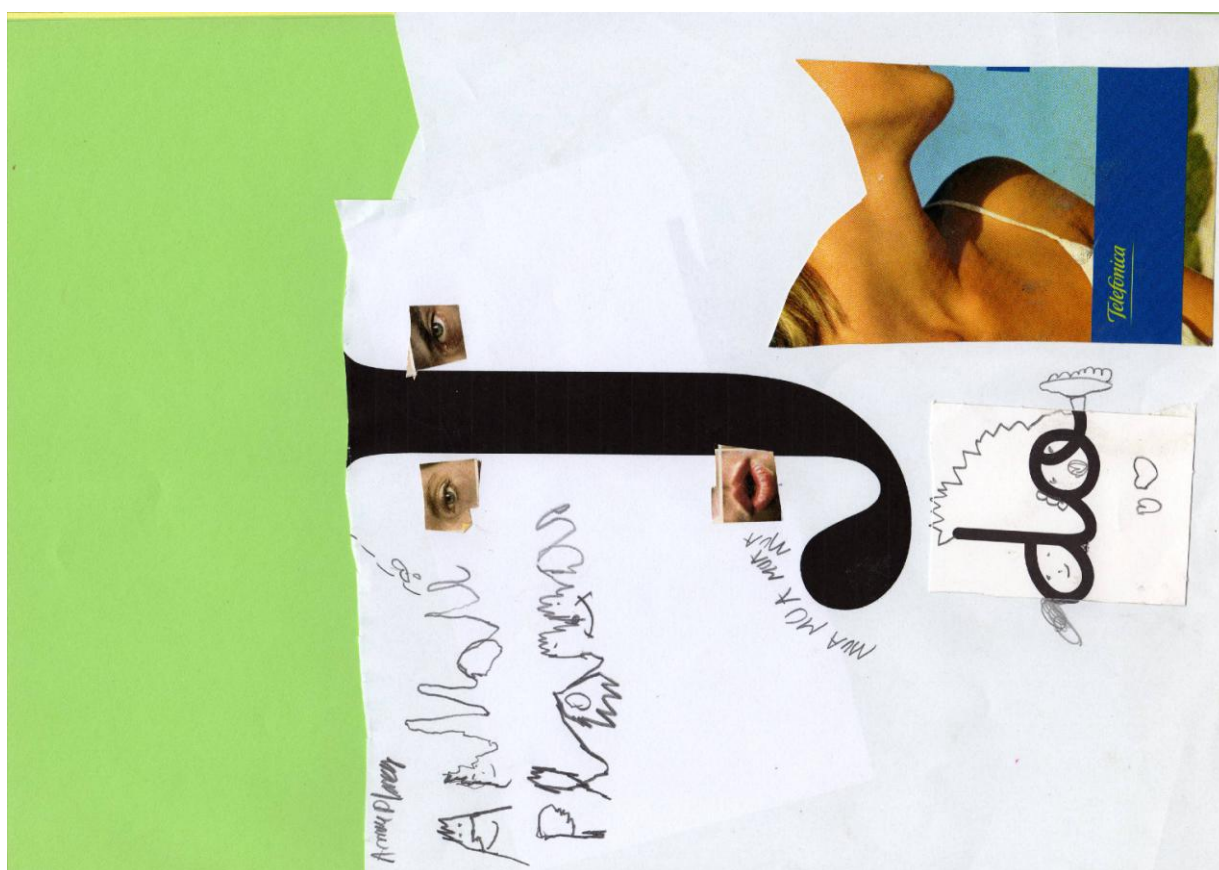
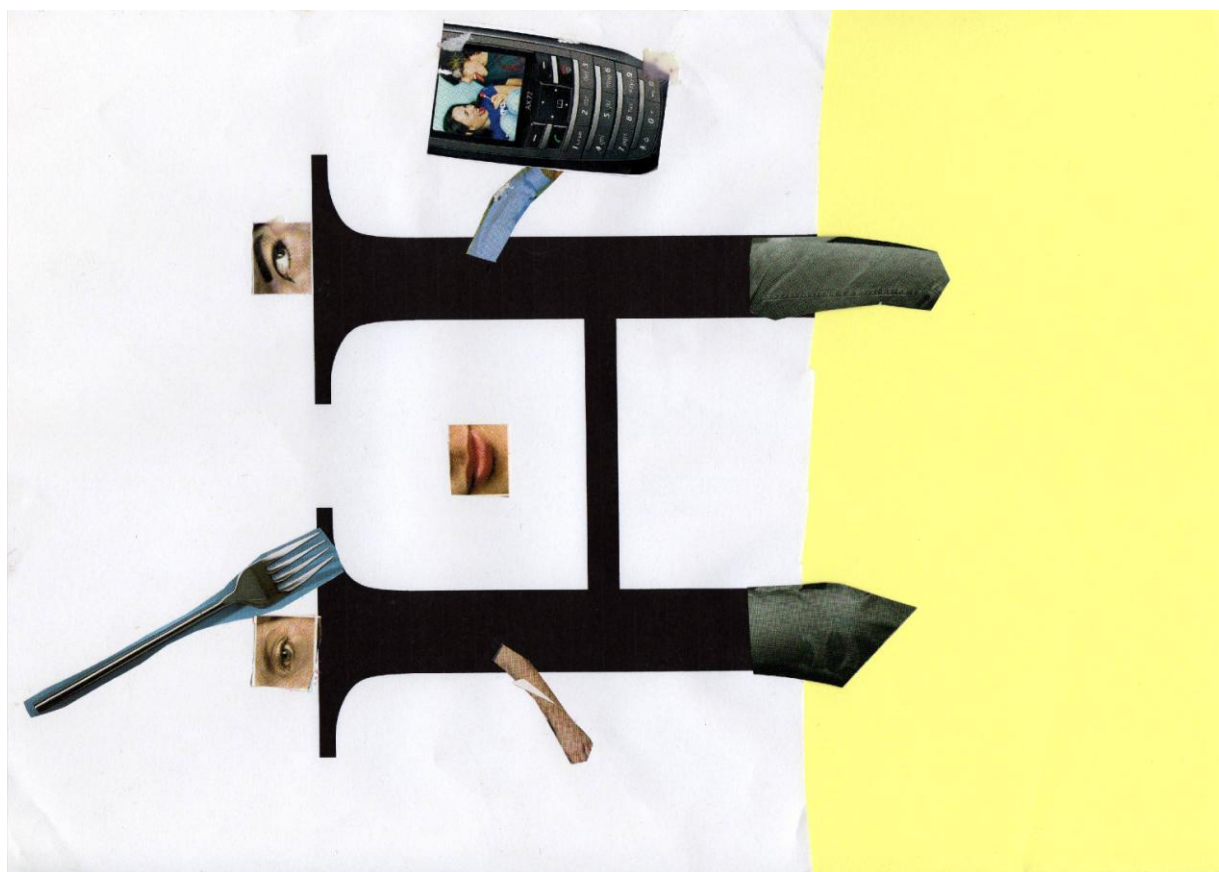


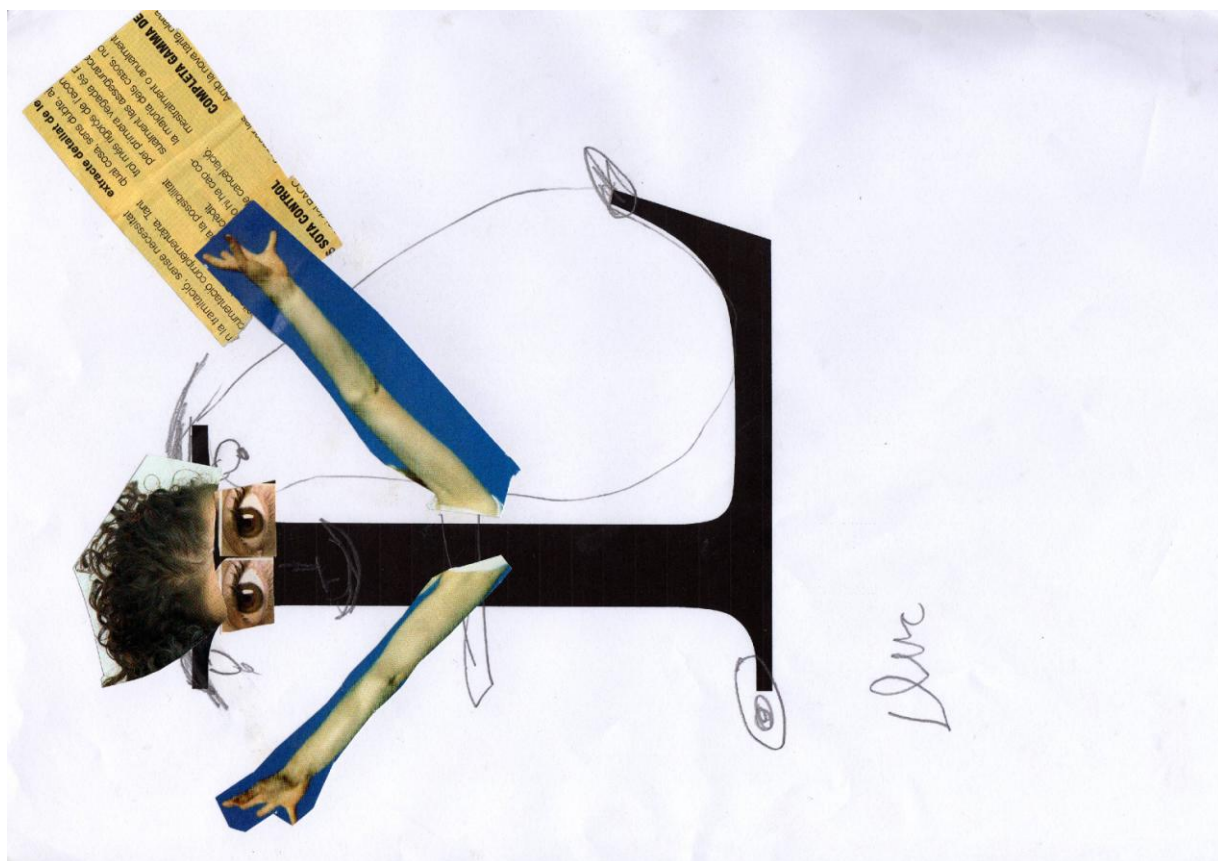


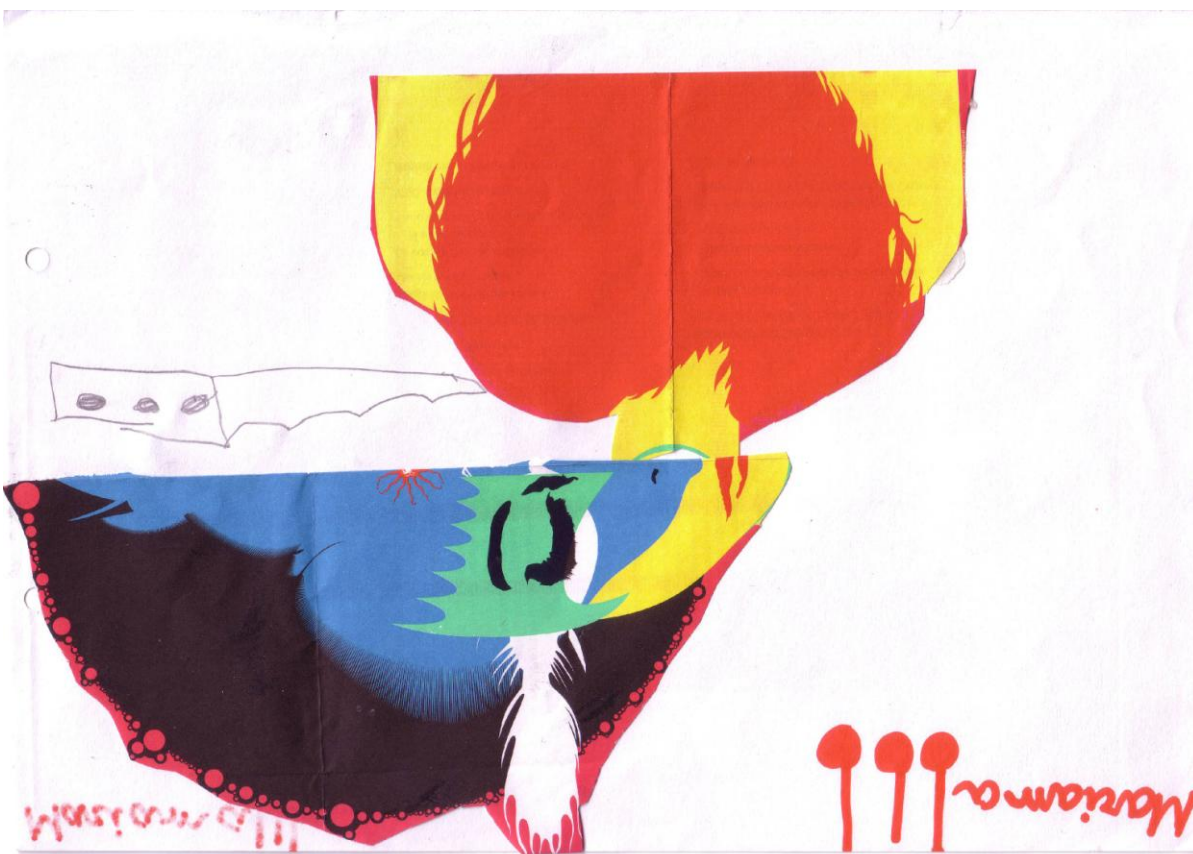




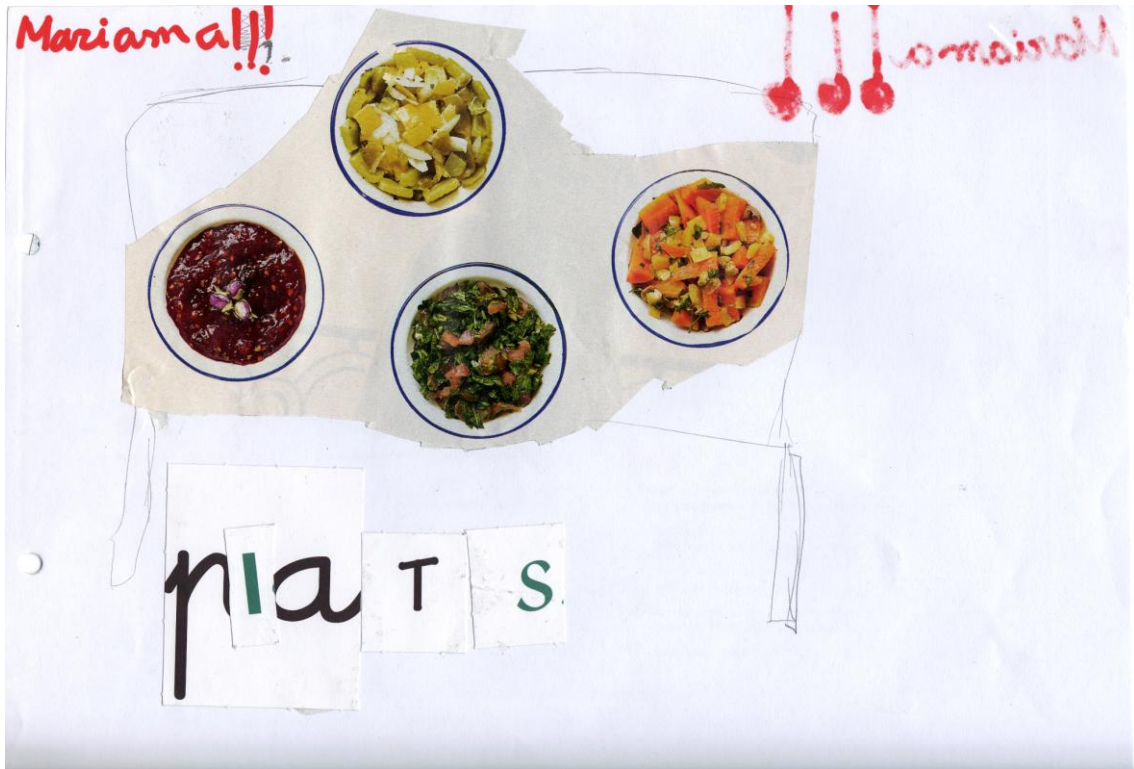












CAMA S





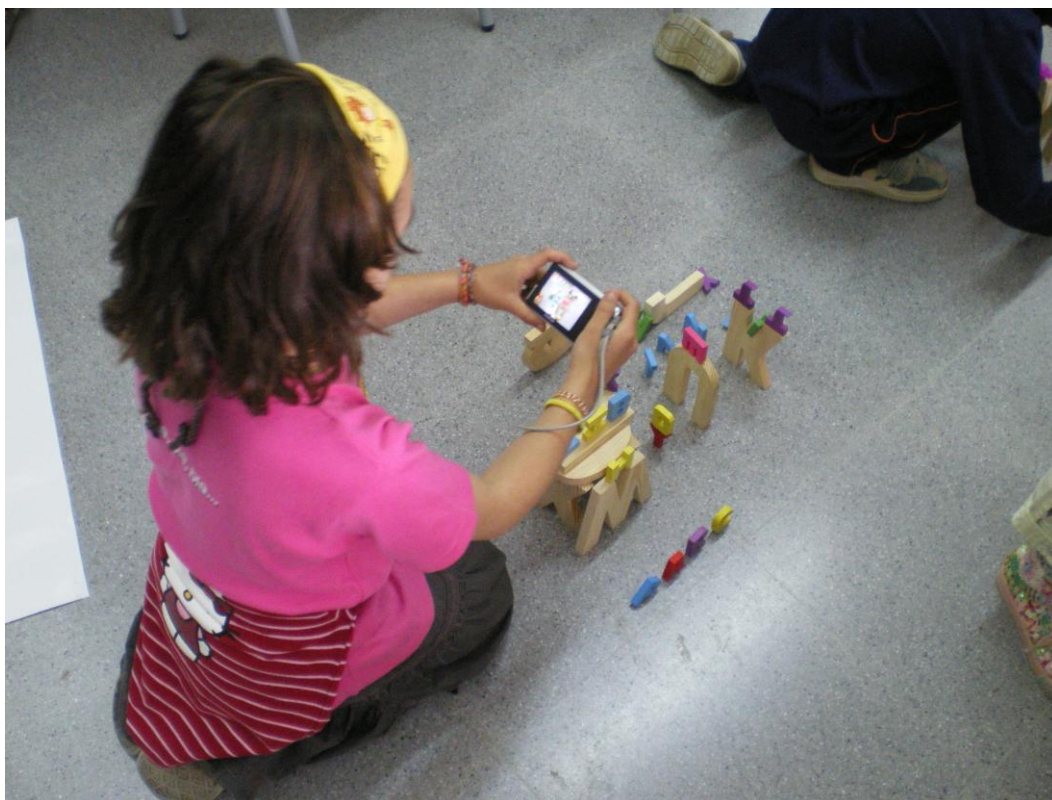
7.3.4. TREBALLANT EN ELS ESPAIS – FOTOGRAFIES DE CAMP DE LA MESTRA



Espai *Partim lletres i imatges*



Espai *Una nova lletra, un nou so*



Espai Les lletres agafen forma

8

H

8

m

