



Aprendre a prendre poesia visual: estratègies i orientacions didàctiques

Recepció: 30/07/2022 | Revisió: 19/09/2022 | Acceptació: 10/12/2022 | Publicació: 01/03/2023

 **Mariona MASGRAU-JUANOLA**
Universitat de Girona
mariona.masgrau@udg.edu
<https://orcid.org/0000-0002-0255-6286>

Resum: Aquesta contribució es planteja el potencial didàctic de la poesia visual. Se'n fa una breu revisió historiogràfica que en justifica el valor patrimonial i se sintetitzen algunes aportacions cabdals de la didàctica de la literatura en aquest àmbit. S'exposen cinc tallers de poesia visual; es documenten i se n'analitzen diversos incidents crítics mitjançant les metodologies clíniques, els quals propicien una revisió permanent de les propostes de mediació. Aquest procés reflexiu permet respondre tres preguntes de recerca i esbossar orientacions didàctiques: Quant als objectius i criteris que han de regir la tria de poemes visuals per a llegir amb infants, es considera que s'ha d'optar per un corpus eclèctic en estratègies i figures retòriques, representatiu de diverses èpoques, incloent també la contemporaneïtat. Es planteja si la poesia visual pot propiciar estratègies de lectura necessàries per a d'altres contextos i s'argumenta que potencia habilitats lectores intermedials, metareflexives i crítiques. Quant al foment de la creativitat dels infants, es defensa la necessitat de mantenir el caràcter experimental i disruptiu propi de la poesia visual a l'hora de fer-ne la transposició, per tal que les propostes didàctiques no esdevinguin imitatives. Finalment, s'apunten noves línies d'innovació didàctica.

Paraules clau: poesia visual; mediació literària; raonament crític; escriptura creativa, reflexió metaliterària.

LEARNING TO TAKE VISUAL POETRY: TEACHING STRATEGIES AND ORIENTATIONS

Abstract: This contribution focuses on the didactic potential of visual poetry. We introduce a synthetic historiographical review that underlines its patrimonial value, and we synthesize some essential contributions of the didactics of literature in this field. Five visual poetry workshops are presented; several critical incidents are documented and analyzed through clinical methodologies, which encourage a permanent review of mediation proposals. This reflective process enables answering three research questions, defining didactic orientations: Regarding the objectives and criteria that should guide the selection of visual poems to be read with children, we consider that a corpus should be





chosen that shows eclectic rhetorical figures and strategies and that is representative of different eras, including contemporary times. It is considered whether visual poetry can promote reading strategies that can be useful for other contexts, and we argue that it enhances intermedial, metareflexive and critical reading skills. Regarding the promotion of children's creativity, we argue it is necessary to maintain the experimental and disruptive idiosyncrasy of visual poetry when it is transposed, so that the didactic proposals do not become imitative. Finally, we point out new lines of didactic innovation.

Keywords: *visual poetry; literary mediation; critical thinking; creative writing, metaliterary reflection.*

APRENDER A PRENDER POESÍA VISUAL: ESTRATEGIAS Y ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Resumen: *Esta contribución plantea el potencial didáctico de la poesía visual. Se hace una breve revisión historiográfica que justifica su valor patrimonial y se sintetizan algunas aportaciones primordiales de la didáctica de la literatura en este ámbito. Se exponen cinco talleres de poesía visual y se documentan y analizan incidentes críticos mediante las metodologías clínicas, los cuales propician una revisión permanente de las propuestas de mediación. Este proceso reflexivo permite responder tres preguntas de investigación y esbozar orientaciones didácticas: En cuanto a los objetivos y criterios que deben regir la selección de poemas visuales para leer con niños y niñas, se considera que se debe optar por un corpus ecléctico en estrategias y figuras retóricas, representativo de diversas épocas, incluyendo también la contemporaneidad. Se plantea si la poesía visual puede propiciar estrategias de lectura necesarias en otros contextos y se argumenta que potencia habilidades lectoras intermediales, metarreflexivas y críticas. En cuanto al fomento de la creatividad de niños y niñas, se defiende la necesidad de mantener el carácter experimental y disruptivo propio de la poesía visual a la hora de realizar su transposición, para que las propuestas didácticas no resulten imitativas. Por último, se apuntan nuevas líneas de innovación didáctica.*

Palabras clave: *poesía visual; mediación literaria; razonamiento crítico; escritura creativa, reflexión metaliteraria.*

Introducció Tradició i evolució de la poesia visual

La poesia visual té una llarga tradició: diversos estudis historiogràfics (Adler i Ernst, 1987; Dencker, 1972; Molas, 2003) en situen els seus orígens en el segle III-II a.C. i recuperen uns primers poemes, en forma de destral o d'ou, de Símmies de Rodes o Dosíades. Partint d'aquests antecedents remots, podem anar traçant un *continuum* al llarg dels segles que posaria de manifest que la inquietud de transgredir la norma gramatical i la convenció textual, o la necessitat de recórrer a estratègies expressives d'altres llenguatges, ha sobrevolat des de sempre la creació literària i han estat molts els escriptors que hi ha sucumbit i han llegat poemes tant enigmàtics com fascinants.

Però probablement caldria saltar fins a final del segle XIX, amb la publicació d'*Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* de Mallarmé (1897), i sobretot a inicis del segle XX, amb



l'eclosió de les primeres avantguardes, per veure com la poesia visual deixa de ser una rara avis i assenta un diàleg amb ella mateixa que propicia alhora una tradició i una evolució continuada. Mallarmé converteix la pàgina en un marc conceptual en què tot pren significat, tant els mots, pel continent i el contingut, com el blanc de la pàgina, que esdevé un llenç. Marinetti, en el marc del futurisme, recorre a la poesia visual per abastar la modernitat: a "Destrucció de la sintaxi. Imaginació sense fils. Paraules en llibertat" (1913) defensa l'abolició de la sintaxi, la integració d'onomatopeies i la revolució tipogràfica per a plasmar les palpitations dels temps (Molas (ed.) 1995, p. 52).

En el marc del cubisme, destaquen *Els Calligrammes d'Apollinaire* (1914-18), els quals no es limiten a disposar un text amb una forma avinent a la temàtica, sinó que es proposen plasmar per escrit la fugacitat, la simultaneïtat, els entredits i les modulacions de l'oralitat: la disposició espacial esdevé així la prosòdia de l'escrit.

El dadaisme fa un pas més radical en la recerca de nous camins d'experimentació poètica: El collage pren força en aquests anys; els Merz de Schwitters en són un exemple. Aragon (2001, p. 12) defineix així, el collage: "*sistema pictòric, introducido en 1910 por los cubistas, como una autocrítica, bajo el nombre de papeles pegados, sistema que está en el origen de diversas variantes técnicas del cuadro, dado que el papel cede el sitio a materias variables o al objeto*" Si entenem, doncs, el collage com un punt de confluència de materials de naturalesa i procedència eclèctica, que en permet una resignificació, aquesta és sens dubte la tècnica de les tècniques de la poesia visual.

En les segones avantguardes, després dels conflictes bèl·lics que havien estroncat la fèrtil experimentació artística precedent, es reprèn la poesia visual i s'explora a consciència el vessant concret i material del llenguatge escrit. Aquest període es cavalca, a més, amb l'eclosió dels nous mitjans de comunicació i dels estudis derivats de comunicòlegs i semiòtics (McLuhan, 1969; Pignatari, 1977), i aquest fenomen esdevé alhora un ingredient i un tema de reflexió de la poesia visual. Diferents grups experimenten des de noves perspectives: El lletrisme (1946, amb Isou i Alexandrian al capdavant), atomitza la paraula i converteix la lletra en el signe bàsic d'expressió: integren dinou signes més a l'abecedari francès i creen una poesia volgutament il·legible, encara avui transgressora i desconcertant.

El concretisme (1956) neix paral·lelament a Alemanya de la mà de Gomringer, i al Brasil, abanderat pel grup Noigandres, compost per Pignatari i els germans de Campos. El grup brasiler es proposa esgrimir una poesia verbovocovisual, que pugui ser aprehesa amb un sol impacte i que aboleixi les supremacies entre llenguatges (vegeu "plano piloto para poesia concreta", 1958). Gomringer, per la seva banda, defensa un *Reinigungsprozess*, un procés de neteja que depuri el llenguatge líric de totes les connotacions i l'ampul·lositat que havia acumulat al llarg dels anys de conflicte bèl·lic, per tal de tornar-li la seva força expressiva i alliberadora; per això advoca per una nova forma poètica que anomena *constel·lació* (vegeu "*vom vers zur konstellationen*", 1954). Molts concretistes experimenten també amb l'escriptura ratllada (o *tachismo*) i l'escriptura il·legible com a estratègies per a fer deturar per uns instants la mirada del lector en el significat (en el seu pas fugaç cap al significat).

L'espacialisme, liderat per Garnier, en la línia del concretisme, dona per acabades les formes d'expressió poètiques tradicionals i proposa investigar la sonoritat, la visualitat i l'objectualitat del mot. Finalment, el moviment italià de la *poesia visiva* atansa la lírica als



llavors anomenats *mass media* amb el doble objectiu de beneficiar-se de les seves troballes i reflexionar alhora sobre la seva influència creixent en la vida del ciutadà. Spatola, a *Verso la poesia totale* (1979), remarca la funció mobilitzadora de la poesia visiva, com a catalitzadora d'una lectura crítica i suspicax.

I fins avui, en què la poesia visual segueix evolucionant i buscant noves vies d'hibridació amb diverses formes artístiques i de transgressió: la poesia cinètica, la poesia fonètica, la instal·lació, l'escultura o el fotomuntatge deixen la seva estela en la poesia visual; o viceversa. El llibre d'artista, l'antologia, l'exposició i la instal·lació són encara terrenys molt fèrtils per aquest tipus de poesia, perquè permeten jocs molt suggerents amb la materialitat. Això no obstant, la poesia visual ha guanyat moltes possibilitats creatives i de difusió mitjançant les xarxes, ja que permeten jugar amb la volatilitat i la immaterialitat (Gibbs, 2016, p. 67); a partir d'aquí, les possibilitats són, de nou, infinites.

Definicions i potencial didàctic de la poesia visual

Com que la poesia visual té sovint voluntat transgressora i beu de moltes formes artístiques, és per natura impossible de delimitar, però sí que val la pena apuntar-ne algunes definicions i consideracions que en posen de relleu el seu potencial, per tal de tenir-lo en compte a l'hora de fer-ne una transposició didàctica adequada; i hibridar-les amb aportacions recents entorn de la didàctica de la poesia experimental, que apunten orientacions sobre com fer-ne una mediació estimulant.

Focault (1981, p. 34) recorda que els llenguatges visual i verbal no només es juxtaposen en un cal·ligrama, sinó que s'hi hibriden de formes ambicioses: "*El cal·ligrama pretende borrar lúdicamente las más viejas oposiciones de nuestra civilización: mostrar y nombrar, figurar y decir, reproducir y articular, mirar y leer*". Cohesionar llenguatges és una de les quimeres de molts poetes visuals i es pot transposar didàcticament de moltes maneres: podem descobrir a l'alumnat que el nostre alfabet, si bé té avui valor fonològic, té també reminiscències ideogràmiques (com molts d'altres). Sense anar més lluny, la A, capgirada, representava originàriament un cap de bou, com recorda un dels poemes més emblemàtics de Brossa. O simplement, en la línia de Malaguzzi (1995), podem no tenir pressa perquè els infants discernixin els llenguatges expressius, i deixar que els hibridin, en transgredeixin les normes i n'inventin de nous, si més no en el terreny artístic.

"La gàbia de llenguatge", el poema introductori (i discursiu) de Brossa a la seva antologia *Poesia visual* (1975), té un cert caràcter programàtic: es tracta d'una reflexió sinuosa sobre la percepció, el llenguatge i la creació. Per una banda, s'adverteix que el llenguatge ja no només representa el món sinó que també s'hi integra i el performa; i per l'altra, s'apunta que el llenguatge no és monolític, sinó que cal despullar-lo i alliberar-lo per a engrandir la nostra visió món. En aquest punt cal recordar la importància del collage per a la transposició didàctica de la poesia visual, ja que difumina fàcilment la separació entre realitat i representació artística; alhora fa palès que cada nou poema vehicula d'una manera o altra uns antecedents referencials: "Combinar, seleccionar, redissenyar, etc. són processos de la creativitat que només es comprenen si acceptem que la *creatio ex nihilo* no existeix, ja que confirmen implícitament la dependència de les innovacions respecte del repertori. (Brög, 1977, p. 82). La defensa del sincrètic i essencial del poema de Brossa ("Fora mons de segona mà! En l'intent/arrencó la disfressa del llenguatge") explica l'ús del terme *poesia visual* (i no pas *prosa*). En aquesta



línia, Turró (2010, p. 7), en les seves propostes didàctiques entorn de Brossa, recorda que "Les seves obres ens presenten jocs amb les lletres, amb les paraules. La seva producció esdevé ja, un material didàctic de primer ordre", ja que permeten abordar components poètics essencials com "la polisèmia, les endevinalles, els elements explícits i implícits en les seves obres, o bé les metàfores." Aquesta aproximació lúdica a les operacions retòriques de Brossa passa sovint per abordar de manera manipulativa i distesa reptes tan importants com la metàfora o l'entredit i ajudar els infants a integrar-les en les seves composicions.

Gomringer (1972, p. 65) recorda que "La característica essencial de les constel·lacions de lletres, mots i frases és l'ús de l'espai com a espai intermedi i perifèric que no només separa diferents elements sinó que els vincula, propiciant diferents opcions associatives". Remarca, així, que la poesia visual estableix forces gravitatòries entre els seus components, que en determinen el significat amb la mateixa obstinació que ho fa la sintaxi en la poesia discursiva. Però aquesta altra sintaxi espacial de la poesia visual situa el lector en la incertesa, ja que no pot recórrer als camins habituals d'interpretació, i el mediador haurà de canalitzar-la perquè no esdevingui rebuig: pot portar la interpretació cap a camins més subjectius i íntims (Contreras i Torrents, 2020, p. 39), propiciar relacions amb experiències estètiques i experiències pròpies i donar-hi sentit a partir de l'emoció; o bé suggerir vies objectives (Bordons i Cavalli, 2012, p. 101) i potenciar una anàlisi retòrica més racional del poema i de la seva poètica inherent. En ambdós casos el lector, davant un poema visual, sovint sent que ha de prendre partit i, així, pren consciència que l'acte de llegir no és mai unívoc ni passiu.

La descripció de les constel·lacions suggereix també que a l'hora d'interpretar un poema visual cal tenir en compte tots els seus elements: suport, components verbals i visuals, buits, tensions... vehiculen significats. Així doncs, la poesia visual requereix una atenció i unes habilitats lectores intermedials molt necessàries avui dia per a interpretar també la premsa, els llocs webs, la publicitat i altres formes artístiques com el grafit, la pintura mural, el còmic o l'àlbum il·lustrat. Entenem la intermedialitat com una perspectiva d'anàlisi crítica de dispositius artístics i culturals, sovint transgressors, que exigeixen analitzar la confluència de llenguatges (la seva raó de ser, el seu procés creatiu i la seva morfologia) com a part fonamental del joc interpretatiu. En aquesta línia, Arenas i Madrenas (2009, p. 80) remarquen que la poesia experimental prepara "el futur ciutadà per descodificar millor qualsevol dels llenguatges amb els quals anirà convivint al llarg de la seva trajectòria tant acadèmica com vital". Però cal garantir que l'alumnat és capaç d'extrapolar aquestes habilitats crítiques d'un gènere a d'altres, propiciant relacions intertextuals.

Ampliant el focus, Pons (2021, p. 19) defineix la poesia experimental o poesia d'investigació com "la plasmació d'una distància" o, de manera més desgranada, com "una forma d'interrogació que parteix de les convencions del gènere líric per transformar-les, unes vegades de manera extrema i d'altres de manera més apocada, en una ombra". Si assumim el caràcter experimental de bona part de la poesia visual i no l'eludim a l'hora de fer-ne la transposició didàctica, s'ha convidar l'infant a prendre consciència de les convencions que regeixen la comunicació i plantejar-se si ens la faciliten o la constrenyen; i, si resulten limitadores, hem de convidar-los a esbotzar regles i normatives textuais.

Pons remarca també que l'experimentació poètica avança per tres fronts: la medialitat, l'assalt al discurs i les plataformes físiques de producció-difusió de l'objecte poètic. No cal oblidar aquest darrer front, ja que la poesia visual pot obrir una porta cap a la bibliodiversitat

entesa com una forma peculiar de curiositat artísticocultural i resiliència cognitiva. Segons Mihal (2013, p. 132), “*La bibliodiversidad se vincula con los temas, las ediciones, los autores, pero además involucra las posibilidades de construir imaginarios, idiosincrasias, visiones del mundo, creaciones, ideas, sentidos simbólicos individuales y colectivos, y experiencias que definen la variedad humana.*” La poesia visual acosta els alumnes a d’altres dispositius artístics, formes d’edició i difusió, a d’altres autors (sovint no prou reconeguts), llengües, llenguatges i codis semiòtics i, en definitiva, trenca una concepció de la lectura rígida i estandaritzada; i, de retruc, ens fa més tolerants.

Canals (1990, p. 8 i 2000, p. 54) en fa aquesta definició concisa i suggerent: “La poesia visual és el metallenguatge poètic de l’escriptura que es mou entorn de l’ideogramàtic”. Així, ens recorda que un dels temes recurrents de la poesia visual (i de tota la poesia) és la poètica i, per extensió, la creació i la comunicació. Cal tenir present que, com que se situa en espais intersticials entre el verbal i el plàstic, sovint propicia una reflexió sobre els límits del llenguatge. Diversos estudis remarquen la importància de la reflexió metalingüística en l’àmbit lingüístic, entesa com “*toda manifestación visible de la actividad mental, verbal o no verbal, relacionada con la lengua y su uso*” (Camps, 2017; Reig, 2020, p. 42). Aquesta reflexió no ha de ser només gramatical, sinó que pot abordar aspectes pragmàtics, literaris o fins i tot filosòfics. Una selecció estratègica de poemes visuals pot ajudar els infants a iniciar-se en la reflexió metaliterària i fer-la cada cop més explícita, és a dir, fer que passi de ser no verbal a ser verbal o declarativa (Camps i Fontich, 2020). L’exploració meta- es pot potenciar sobretot mitjançant la lectura dialògica, amb preguntes per part del mediador orientades cap a aquestes qüestions.

1. Context d’ensenyament-aprenentatge i participants

Amb aquestes premisses, s’han portat a terme diversos tallers i seqüències didàctiques de poesia visual al llarg dels darrers deu anys en espais de mediació lectora formal i no formal (escoles, biblioteques, llibreries i institucions culturals) que s’han documentat, analitzat i revisat sistemàticament; en aquest article, s’analitzen els darrers cinc tallers:

	lloc, participants, data	núm. taller	incidents crítics
	Libreria L'Alteu - Banyoles • 9 participants de 10 a 12 anys • x/x/2020	taller 1	1.1-1.11
	Biblioteca de Banyoles • 8 participants de 6 a 12 anys • x/x/2020	taller 2	2. 12-2. 21
	Biblioteca Carles Rahola-Girona • 10 participants de 8 a 10 anys • x/x/2021	taller 3	3.22-3.34
	Escola La Draga • 12 participants de P5; dos torns • x/x/2022	taller 4	4.35-4.59
	Biblioteca Joan Duch-Juneda • 8 participants de 8 a 12 anys • x/x/2022	taller 5	5.60- 5.71

Figura 1. Tallers de poesia visual: institucions, participants, dates, evidències recollides (taula anonimitzada).

2. Motivacions de la iniciativa d'innovació docent

Aquest taller han sorgit a petició de les institucions que els han acollit, les quals tenien la voluntat de conèixer i donar a conèixer aquest tipus de poesia; alhora, s'han convertit en contextos de recerca que han permès indagar el potencial didàctic de la poesia visual per se i com a catalitzadora d'aprenentatges significatius entorn de la lectura i la creació artística. Per això, ens proposem respondre aquestes preguntes de recerca:

1. Quins han de ser els objectius i els criteris de tria d'un corpus de poesia visual adequat per a llegir amb infants?
2. La poesia visual pot potenciar estratègies de lectura extrapolables a d'altres dispositius artístics i a d'altres gèneres propis de la quotidianitat?
3. Com pot fomentar la creativitat dels infants la poesia visual?

En aquest apartat s'expliquen els canvis estructurals que s'han anat fent fins arribar a la proposta actual que s'analitza, i en els apartats posteriors es defineixen orientacions específiques de mediació:

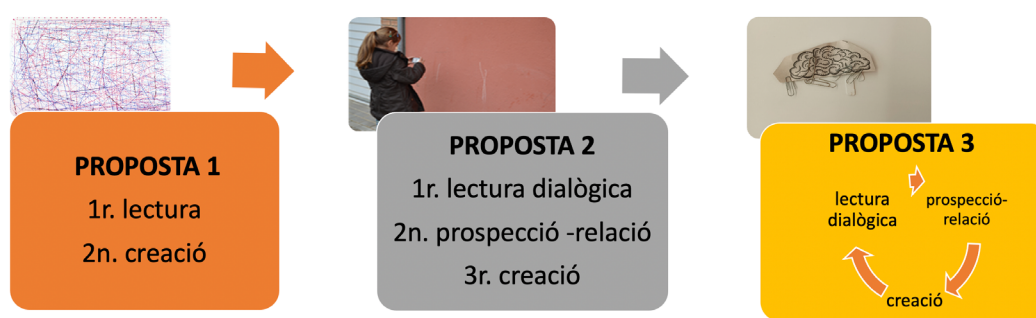


Figura 2. Evolució dels tallers de poesia visual.

Inicialment (proposta 1) es preparava una selecció de poemes senzills (quant a temes i elements compositius) i es llegien de manera compartida; llavors es feien sessions de creació basades sobretot en el collage, en què els infants portaven materials. Ben aviat es va constatar la necessitat de fer una tria estratègica dels poemes i garantir la qualitat dels materials per al collage.

Posteriorment (proposta 2), els processos de recepció es van articular amb els paràmetres de la lectura dialògica. Es va fer evident la necessitat d'incorporar activitats de prospecció i relacionals, per les quals els infants s'adonessin que la poesia visual vehicula recursos presents també en molts mitjans comunicatius i veiessin, així, que les estratègies de lectura que exigeix els poden ser molt útils.

En l'actualitat (proposta 3) s'aposta perquè les fases de lectura, prospecció-relació i creació estiguin molt cohesionades: es fa una tria de poemes que permeti fer evidents tècniques i estratègies de poesia visual que els alumnes puguin adoptar; les activitats de prospecció i relacionals permeten identificar aquestes tècniques en contextos socials i esdevenen alhora una font de material per a la fase creativa; quan la durada del taller no permet que siguin els alumnes qui facin la cerca, la fa el mediador, però sempre s'obre la poesia visual al món.

Per tancar el cercle, s'acaba convidant els infants a compartir les seves creacions i es llegeixen entre tots de manera dialògica.



Figura 3. Àmbits i objectius de la transposició didàctica de la poesia visual.

3. Descripció dels tallers de poesia visual

A continuació s'exposen les activitats que integren els tallers de poesia visual: en cada ocasió, s'escullen les més adequades en funció del temps i l'espai disponibles, l'edat dels participants, la possibilitat de connectar-hi prèviament o de fer-los propostes posteriors. D'una manera més o menys compacta, sempre s'integren les tres fases de recepció, prospecció-relació i creació. Les activitats de creació sovint es plantegen de manera simultània i els participants trien quina volen desenvolupar, o bé en poden hibridar més d'una.

Activitat	> Objectius / • Dinàmica
Lectura dialògica (lectura)	> Interpretar poemes visuals des d'aproximacions objectives i subjectives agosarades. > Aprendre a modelar i matisar les pròpies interpretacions amb el diàleg. • Es llegeix dialògicament una selecció de poemes que mostren tècniques, figures, períodes i autors eclèctics. El mediador modera la conversa i planteja preguntes per aprofundir.
Lletres per tot (prospecció-relació)	> Descobrir la descontextualització i la recontextualització com a estratègia poètica. > Reflexionar sobre l'omnipresència de la lletra escrita en entorns socials i fins i tot damunt el cos. • Es reparteix el poema sense títol de Brossa [Osram] i es demana als alumnes que el trobin a casa seva. (Si cal abreujar, el mediador pot portar una bombeta per mostrar d'on prové.) A partir d'aquí, es propicia una conversa sobre la naturalesa d'aquest poema i els suports propis de les lletres: es pregunta si tots els objectes tenen lletres, textos i codis, o si ells porten lletres al damunt (jersei i samarretes, etiquetes, tatuatges, guixades, etc.); es conversa sobre les funcions i la llegibilitat d'aquests textos trobats.



<p>Tipogràfic (prospecció-relació)</p>	<p>> Descobrir la tipologia de textos de les conurbacions. > Valorar la bellesa, origen i finalitat de les tipografies dels espais compartits.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es convida els participants a apropiari-se de tot tipus de lletres i textos de l'entorn immediat per dues vies: <ul style="list-style-type: none"> - Mitjançant la fotografia; es fa una excursió per la ciutat, s'observa com un museu tipogràfic urbà (Huerta, 2008) i es documenten cartells, senyalètica, tòtems i tanques publicitàries, rètols; pintures murals, grafits, tags, proclames, pintades i ratllades; i fins i tot, <i>stencils</i>, cors escarbats, etc. També es documenten textures textuals, sovint il·legibles, sense prejudicis ni distincions entre lletra legítima i vernacle. - Mitjançant la recollida: es convida els participants a portar al taller tot tipus de lletres que trobin interessants provinents de diaris i revistes, del <i>packaging</i>, d'etiquetes, fulls volants, díptics, tríptics i prospectes, correspondència, etc. Aquest "botí" s'ha de llegir també de forma dialògica perquè els infants expliquin què els n'ha cridat l'atenció i observin de manera explícita i crítica aquestes tipografies, que sovint s'aprehenen de forma ingènua.
<p>Alfabet trobat (prospecció-relació)</p>	<p>> Reconèixer l'essència de cada lletra de l'alfabet, malgrat les tipografies variables que adopten. > Valorar el material lingüístic purament per la forma, pel vessant material.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les lletres de l'alfabet són formes simplificades i estilitzades al llarg dels anys: per això, també poden trobar-se fàcilment en la natura o en el mobiliari urbà. Proposem als alumnes una nova recerca fotogràfica que consisteix a saber veure i enquadrar (amb el dispositiu) lletres de la natura o de l'arquitectura i el disseny urbà: un arbre tardorenc pot esdevenir una y grega o potser veurem una H en una finestra. <p>Els alumnes, doncs, surten de nou a passejar per l'edifici, pel barri o per entorns naturals i fotografien elements que els recordin alguna lletra. Aquestes fotografies, que tenen sovint un fort component creatiu, poden servir llavors per a moltes altres activitats: si es projecten i es comparteixen, el grup pot endevinar la lletra que hi ha vist el fotògraf i sovint, entre tots, n'hi descobreixen moltes altres; també podem crear alfabet amb les fotografies més suggerents.</p>
<p>Lletrisme (prospecció-relació)</p>	<p>> Valorar el material lingüístic per la forma i el vessant material. > Jugar amb les formes de les lletres: buscar-hi analogies i similituds amb altres elements.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguint l'estela del lletrisme d'Isou, es proposa fer composicions servint-nos només de la forma de les lletres. Es proporcionen lletres de fusta escultòriques de mides diferents que es poden manipular, posar del dret i dels revés i compondre. Els alumnes fan els seus poemes com si les lletres fossin encaixos o un joc de construcció. També es pot dibuixar al seu entorn, completar-les, etc.
<p>Mots que vessen significat (creació)</p>	<p>> Donar caràcter a la tipografia, la mida i el color de les lletres. > Desplegar estratègies de lectura crítica dels textos centrades en la seva forma i composició.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es proposa escriure una sèrie de mots (vent, foc...) amb una tipografia expressiva, que els faci transparents; també es poden proposar antònims (alt-baix; content-trist). Es tracta de conciliar el color, la mida, el gruix, els interespais i el contorn de les lletres amb el significat que vehiculen. <p>Es poden proporcionar creacions de Joël Guenoun com a font d'inspiració. I es pot fer també en una L3, com a estratègia mnemotècnica.</p>
<p>Tags (creació)</p>	<p>> Adonar-se que la forma de les lletres (també les manuscrites) no és mai innòcua, sinó que vehicula sentit. > Discutir les possibles vinculacions entre la lletra manuscrita d'un individu i el seu caràcter o ideari.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de l'observació de diferents tags de l'entorn, es proposa als participants que dibuixin el seu nom de manera que reflecteixi el seu caràcter, la seva personalitat o el seu ideari. Es comparteixen i es comenten prioritzant la via subjectiva. Sovint aquest taller porta a parlar de la signatura i a fer-ne unes primeres temptatives.

Despoemar (creació)	<ul style="list-style-type: none"> > Valorar el material lingüístic per la forma i el vessant material. > Fomentar la reflexió metalingüística. > Perdre la por a la poesia. Gosar apropiar-se de petits fragments (versos o imatges). <ul style="list-style-type: none"> • Partint de l'escriptura ratllada i il·legible, es porten a l'aula poemes de tota mena –infantils, d'autors consagrats, minimalistes i críptics...- i se suggereix als alumnes que els intervinguin: poden ratllar-ne parts, però també poden retallar estrofes o mots i suplantar-los per altres trossos; poden reescriure'n fragments, afegir-hi nous codis i llenguatges; o bé integrar-hi imatges, dibuixos o objecte. Es comparteixen les creacions fomentant la reflexió metalingüística: es pot preguntar què han ratllat i perquè, què els ha conduït a fer canvis o perquè han recorregut a d'altres llenguatges.
Collage (creació)	<ul style="list-style-type: none"> > Gosar hibridar llenguatges > Resignificar material lingüístic i objectual divers. > Difuminar les barreres entre realitat i representació artística. <ul style="list-style-type: none"> • Els elements que entren en joc en aquesta activitat són la paraula escrita (lletres, paraules i textos); altres codis semiòtics i altres alfabetos procedents de diaris, revistes, etc.; imatges diverses (fotografies, il·lustracions en color i blanc i negre; diferents tipografies amb caràcter marcat, tampons, trepanadors; materials) i objectes amb potencial poètic (bonics o rars, que generin estranyesa i que tinguin una mida que els faci integrables: mistos, clips, curculles, llapis de colors, claus, còdols, pals, fulles seques, botons, aglans...). També cal posar a l'abast dels infants papers de textures i colors diferents i tisores. Amb tots aquests elements, es convida els infants a fer collage. Es comparteixen les creacions de cadascú i es llegeixen dialògicament.

Taula 4. Activitats entorn la poesia visual que componen els tallers.

Quant a la lectura i recepció, s'aposta per la lectura dialògica (Chambers, 2017), entesa com una pràctica de mediació literària per la qual tots els participants llegeixen conjuntament o *a priori* una obra i en comparteixen sentits individuals de forma argumentada, per tal d'arribar a bastir una interpretació compartida més complexa. Amb el diàleg, es posen en comú les relacions intertextuals i culturals i el bagatge vivencial de cadascun dels participants. En aquests tallers, s'opta per la discussió semidirigida en què el mediador modera i planteja preguntes exploratòries (literals, inferencials i interpretatives; no condicionants ni massa orientades) i crea espais per afavorir estratègies d'aprofundiment: "expressar-se, rellegir, remirar, analitzar o comparar" (Amat, 2010, p. 36). El mediador ha de tenir present la idiosincràsia de la poesia visual: per això reclama l'atenció dels infants cap a elements que habitualment no són portadors de significat, com l'espai no escrit o els signes il·legibles. Si el poema hi convida, s'enceta la reflexió metalingüística: per exemple, es pot plantejar als participants si el que estan fent és llegir pròpiament. Cal respectar la materialitat dels poemes: si bé en els primers tallers es projectaven els poemes per garantir-ne la visibilitat, els darrers anys es llegeixen impresos en DIN A3 i col·locats en un faristol, respectant la proporció en la pàgina; els poemes continuen presents materialment en les sessions de creació. També es porten a l'aula altres llibres (antologies, *plaguettes*, llibres d'artista) i es donen còpies dels poemes per a manipular.

4. Metodologia, instruments, avaluació

Aquests tallers de poesia visual són alhora el context i el resultat d'un procés de recerca-acció participativa sobre el potencial didàctic de la poesia visual. En un procés iteratiu, es dissenyen propostes de mediació lectora, es posen en pràctica, es documenten, s'analitzen i, en funció

dels resultats, es redissenyen noves propostes per a futures intervencions. Les propostes es fonamenten també, per una banda, en l'estudi historiogràfic (Castellanos, 2013) i estètic de la poesia visual; i en la didàctica de la literatura i de les arts per l'altra.

La documentació se serveix sobretot de les escriptures de suport, la fotografia (Marín i Roldán, 2012) i les gravacions audiovisuals. L'anàlisi es fa mitjançant metodologies clíniques de la didàctica (Rickenmann, 2006), centrant-nos en la mediació lectora i en els gestos del professor (bàsicament en els processos meso- i topogenètics). En primera instància, es revisa la documentació i se'n destil·len els incidents crítics (IC) més rellevants, els quals, seguint Monereo (2010), definim com les situacions detonants d'aprenentatge, és a dir, instàncies que provoquen processos de raonament crític per part de l'alumne i/o el docent, i la cerca de noves solucions. Els incidents crítics poden ser dialògics o poden focalitzar en els silencis dels alumnes, les tries i opcions, les creacions en diferents estadis, els canvis, la necessitat o el rebuig a explicar les produccions, etc. D'aquests cinc tallers, se n'han destil·lat setanta-un incidents crítics rellevants.

5. Resultats

A continuació s'exposen i analitzen tres incidents crítics de les fases de lectura i creació, com a mostra.

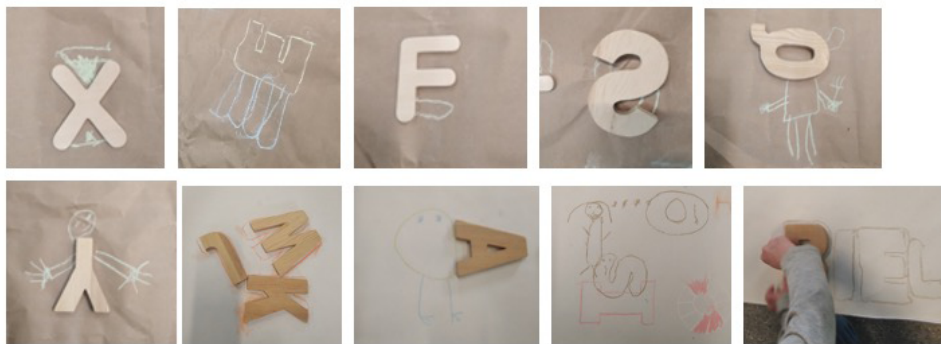
Incident crític 4.35. El poema "schweigen" de Gomringer es presenta sense traduir per a ser llegit dialògicament. Al taller 4 va desencadenar les següents reflexions: els alumnes van observar que una mateixa paraula es repetia molts cops; van estar tots d'acord que no estava escrita en cap llengua que poguessin entendre i llavors van preguntar de quin idioma es tractava i què significava. Se'ls va explicar que estava escrita en alemany i que significava 'silenci'; llavors es va preguntar als infants en quina part del poema consideraven que hi havia més silenci. Un infant va observar que n'hi havia més en el centre del poema, l'espai buit, que no pas en la paraula *silenci* repetida molts cops. Un altre infant va fer la següent aportació. "És que si dius silenci ja no estàs fent silenci", afegint la dimensió oral a la interpretació d'aquest poema; l'aportació va rebre el vistiplau de tot el grup-classe. Aquesta és una conversa d'un cert valor metaliterari en què el blanc esdevé significatiu i en què es pensa d'una forma tangencial en la dificultat d'abastar amb el llenguatge la naturalesa d'alguns conceptes abstractes esmunyedissos com el silenci. Cal, no obstant, que el mediador hagi fet una lectura prèvia en profunditat del poema: a partir d'aquí, cal plantejar preguntes que facin recalcar els participants en determinats aspectes idiosincràtics del poema i convidar-los a gosar interpretar-los sense por a la transcendència.

**schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen**

Figura 5. "schweigen", poema de Gomringer (1972). Un dels poemes triats per a la lectura dialògica.

Incidents crítics 4.41-4.50. Aquests deu IC (i les Figures corresponents 6-15) resulten de l'activitat de lletrisme, portada a terme en el taller 4. Les fotos van ser fetes pels infants (aquesta era la producció que en quedava). Es pot observar com han emprat diferents figures retòriques de manera manipulativa (situant i distribuint les lletres, resseguint-les, completant-les, elidint-les): l'analogia formal amb diversos elements, lletres o números (Figures 6-9); la prosopopeia o antropomorfisme (Figures 10-11) i el teriomorfisme (Figures 12-14). En alguns casos el teriomorfisme ha donat peu a la creació de micronarratives, com en l'IC 4.49 (Figura 14) en què l'infant explica: "Hi ha una serp en un llit. Quan la persona la veu fa *Oooh!*".

L'IC 4.50 (Figura 15) correspon a un infant que no entra al joc de fer servir només el ves-sant material de les lletres i explica: "He escrit el meu nom amb lletra doble perquè m'agrada". Així doncs, d'una forma implícita, n'extreu la idea que podem fer lletres belles o acurades, que és també un aprenentatge rellevant en poesia visual. La resta d'infants sí que renuncia al valor fonològic de les lletres i fa els seus poemes servint-se només de la seva materialitat. Experiències anteriors ens mostren que és difícil aconseguir-ho mitjançant la lletra impresa: cal convertir les lletres en peces escultòriques manipulables per facilitar-ho.



Figures 6-15. Creacions dels infants de P5 del taller 4: rellotge de sorra; castell amb merlets; una E, un 8, dimoni, senyor, cavall, ocell, una serp al llit, BIEL.

Incident crític 2.15. S'analitza el procés de creació d'un infant participant en el taller 2, en què es feia collage. L'infant va començar remenant diversos objectes que havia proporcionat el mediador i que li semblaven suggerents, i de seguida va escollir les fulles seques d'un plàtan i peces soltes de puzzle: hi veia possibilitats, però li costava de concretar-les en un poema; el mediador va convidar-lo a buscar analogies entre els dos elements: "Per què has escollit aquestes dues coses? Tenen alguna cosa en comú?" La resposta obtinguda era per se d'alta càrrega poètica: "Els arbres, a la tardor són com puzzles que es desmunten, perquè els cauen les fulles, però no es poden tornar a muntar." A partir d'aquesta petita conversa que donava un sentit clar al poema, l'infant se'n va tornar a treballar: primer va col·locar la peça de puzzle sobre la fulla, però al cap d'una estona, de forma autònoma, va resoldre treure la peça i retallar-ne la forma enmig de la fulla seca. Aconseguia així, fer el salt de la comparació a la metàfora. Es mostra una vegada més que les figures retòriques són presents també en la poesia visual i potser per als infants són més senzilles de vertebrar en aquest àmbit, d'una forma manipulativa, amb l'assaig i error, que en la poesia discursiva.



Figura 16. Dos moments d'una creació d'un participant del taller 2.

6. Reflexió sobre els resultats

A partir de l'anàlisi d'aquests incidents crítics i dels 68 restants, s'apunten algunes respostes a les preguntes de recerca.

1. Quins han de ser els objectius i els criteris de tria d'un corpus de poesia visual adequat per a llegir amb infants?

En la tria de poemes visuals per a ser llegits amb infants d'infantil i primària, cal garantir que es donen a conèixer diverses estratègies, tècniques i trops que puguin reconèixer en d'altres poemes visuals que els arribin sense transposició didàctica: el cal·ligrama, el collage que hibrida llenguatges diversos, l'escriptura ratllada i il·legible, poemes on el blanc i la tipografia són rellevants; en les aules i en els tallers de mediació s'han d'esventrar, cal analitzar per la via objectiva aquestes estratègies per tal que l'infant se les pugui apropiat.

Creiem també que cal donar a conèixer poemes d'èpoques i moviments diversos, i autors que hagin eixamplat les possibilitats expressives del gènere: Símbies de Rodes, Morgenstern, Mallarmé, Marinetti, Apollinaire, Junoy, Sindreu, Folguera, Brossa, Viladot, Iglésias del Marquet, Vega, Calleja, Canals, Boso, Millán... són autors que haurien de passar per davant les retines dels infants en algun moment de l'educació obligatòria i ajudar-los a bastir concepcions de la literatura i de la comunicació artística més obertes, que els permetin anar integrant l'experimentació del segle XXI, en comptes de tancar-s'hi en banda. No es tracta en cap cas de recuperar perspectives historicistes per a la didàctica de la literatura, més pròpies dels anys setanta del segle XX (Munita, 2021, pp. 48-49), sinó de fomentar una educació per al patrimoni no excloent. Si bé la idea de cànon literari ha estat qüestionada per diversos autors (Wentzlaff-Eggebert, 2006), i sobretot pels estudis postcolonials i de gènere, això no eximeix les institucions educatives de la responsabilitat de pensar corpus eclèctics i qualitius per als infants, que incloguin també la poesia visual.

Així mateix, cal anar incorporant l'obra dels creadors contemporanis, que inventin noves formes pròpies del segle XXI; si bé, com recorda Bordons (2016, p. 47):

Stricto sensu la contemporaneidad debería centrarse en los autores que escriben en el momento actual en que vivimos. No obstante, lato sensu muchos textos escritos de hace más de un siglo son totalmente contemporáneos porque responden a la situación y modo de pensar de hoy en día.



2. La poesia visual pot potenciar estratègies de lectura extrapolables a d'altres dispositius artístics i a d'altres gèneres propis de la quotidianitat?

Hem constatat reiteradament que la poesia visual ofereix oportunitats de propiciar habilitats lectores intermedials, metareflexives i crítiques importants per a la literacitat actual. Molts gèneres artístics i quotidians hibriden avui més d'un llenguatge: els poemes visuals esdevenen un camp d'assaig ideal per començar a entendre les tensions i jerarquies entre text i imatge i la fesomia (voluble) que adopten les lletres en diferents suports i contextos. Per adquirir, en definitiva, habilitats intermedials de lectura.

Així mateix, val la pena recordar que la poesia visual té una voluntat metareflexiva que el mediador no pot deixar escapar, malgrat que els infants siguin petits; però calen preguntes i observacions que activin aquest tipus de reflexió. Hooks ens recorda que "Pensar sobre el fet de pensar, és a dir, pensar conscientment sobre les idees, és un component necessari del raonament crític" (Hooks, p.19). Mirar els textos de lluny abans de capbussar-nos en els seus significats és sostreure'ns dels mecanismes de la comunicació i prendre consciència de les seves virtuts i limitacions.

Cassany (2006, p. 47) i Alderson (2000) recuperaven fa uns anys una metàfora de Gray (1960, p. 17) per explicar els diferents graus d'aprofundiment 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.*" Així, llegir les línies atenent al significat literal del text, els continguts més evidents. La lectura entre línies exigeix saber fer explícit allò que només s'insinua a través de frases inacabades, metàfores, connotacions dels mots, girs irònics o sarcàstics que s'incrusten en la tria del vocabulari, en la prosòdia, en el registre, etc. Llegir més enllà de les línies exigeix una lectura de profunditat, interpretativa, que tingui en compte el context i els objectius, tant de l'autor com del lector. Cassany tradueix aquest darrer estadi com a lectura rere les línies, tal vegada per assenyalar la importància de fer emergir la ideologia de l'autor i el seu *moto*. La poesia visual fa palesa la necessitat d'abordar a l'aula la lectura davant les línies, la qual fa referència a la necessitat d'analitzar amb perspectiva crítica la part concreta i matèrica dels poemes i de molts altres textos. Però calen activitats que potenciïn aquesta transferència d'habilitats d'un gènere a l'altre, situades en altres contextos i en altres mitjans, que facin adonar a l'infant que la lectura davant les línies és un primer graó interpretatiu ineludible de la lectura crítica.

Totes aquestes habilitats s'adquireixen mitjançant una mediació que fomenti una aproximació objectiva al poema; cal no oblidar, no obstant, que la poesia (visual) s'ocupa també de qüestions existencials atàviques, de la condició humana, i les aproximacions més subjectives sempre hi han de tenir cabuda.

3. Com fomenta la creativitat dels infants la poesia visual?

L'experimentalisme poètic és sobretot una confrontació dels temps presents, i no podem, per tant, transposar-la de manera fossilitzada. Marrugat (2018, p. 269), en la línia de Viladot (1973), adverteix del perill de caure en un experimentalisme cutani o gratuït: "*una asimilación no comprensiva de Joan Brossa puede resultar perjudicial porque lleva a la reproducción de sus fórmulas sin que se planteen la necesidad de estas en el mundo actual.*". Aquesta advertència, adreçada als artistes actuals, val també per als educadors: cal evitar fer poemes experimentals



i visuals *a la manière de*, és a dir, emulant l'estil o els efectes de determinats autors. Ben al contrari, cal que els infants integrin recursos eclèctics de poesia visual i se'ls facin seus, per a expressar i reflexionar sobre el que considerin oportú i per a fer-los avançar (per a fer la seva disrupció). Una bona mediació torna a ser indispensable: la interacció continuada durant la creació ha d'estimular la gosadia, la hibridació, la provatura de noves estratègies retòriques i la construcció de sentit intuïtiva o explícita.

Per això, cal tenir presents unes darreres orientacions extretes de les experiències (i els IC derivats) no tan reeixides: el mediador ha de convidar els infants a superar la mera juxtaposició i buscar la tensió, el solapament, la deformació i la mutilació dels components, per a cohesionar les seves creacions; cal propiciar molts tipus d'hibridació: lletres amb lletres, lletres i imatges, lletres i objectes, objectes i/o imatges amb títols que obrin pas a noves lectures. Finalment, si bé el DIEC defineix el collage com una "1 m. [AR] Tècnica artística que consisteix a ajuntar i encolar sobre un suport fragments de materials heterogenis com retalls de diari, teixits, etc.", la cola era sovint una limitació que portava molts problemes tècnics; per això fem servir ara la fotografia com a aglutinador (també en les activitats lletristes): es compon el poema i es fotografia, i guanya així una certa volatilitat. Aquest procediment ajuda a entendre també que tot allò enquadrat amb la càmera passa a tenir significat, esdevé part del poema (el fons i la proporció també).

Conclusions i futures direccions pedagògiques

Hem exposat diferents propostes didàctiques entorn de la poesia visual i hem definit orientacions per tal de contribuir a la seva disseminació en l'educació no reglada i obligatòria. Són propostes de lectura i creació que parteixen de l'estudi de la poesia visual, que van evolucionant i s'han d'adaptar necessàriament a diferents contextos; també proposem activitats de prospecció de l'entorn i de relació de la poesia visual amb altres gèneres que permetin veure poesia pertot i potenciar habilitats intermedials, crítiques i metareflexives.

Però cal recordar novament que la poesia visual és de naturalesa experimental i transgressora: no es pot transposar de manera fossilitzada; totes aquestes propostes han de seguir evolucionant com han fet fins ara: En primer terme, han d'anar integrant la lectura dels nous autors i dels nous dispositius poètics contemporanis i garantir que els infants se'ls miren amb curiositat (i no amb displicència).

En segon terme, cal treure partit de les eines tecnològiques actuals per a fomentar la creació poètica a les aules. Falguera i Selfa (2021, p.10) lamenten que els mitjans i dispositius a l'abast dels joves creadors d'avui rarament donin peu a noves formes d'experimentació poètica. És evident que l'ús de la tecnologia no garanteix la modernitat ni la transgressió per si mateixa però tampoc no ens hi podem tancar en banda; altre cop, el paper del mediador serà fonamental a l'hora de garantir que les TIC no esdevenen una fi en si mateixa, sinó un mitjà. Poden servir perquè els poemes visuals compostos pels nens no es concebin com productes tancats, sinó que puguin seguir evolucionant i donin peu a noves creacions (en forma de gif, poesia cinètica o vídeopoemes, per exemple); també poden permetre guanyar noves formes de difusió per a la creació infantil (combinant les vies analògiques, més matèriques, i les vies digitals, més volàtils) i arribar a un públic que hi estigui interessat, que al seu torn, tal vegada les predrà com a matèria prima per a les seves obres.



Conscient que la transgressió potser no es pot ensenyar a les aules (és gairebé un oxímoron), la poesia visual ha de ser, si més no, l'esclatxa per on plantejar-se la norma i saltar-se-la sempre que engavanyi la comunicació.

Agraïments

Aquest article ha rebut el suport del projecte Bones pràctiques digitals de lectura literària a l'aula en la formació inicial de mestres (2020 ARMIF 00020).

Referències

- Adler, J., i Ernst, U. (1987). *Text als Figur – Visuelle Poesie von der Antike bis zur Moderne*. VCH, Acta humaniora.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Amat, V. (2010). El paper de la mediació en el desenvolupament de la competència literària: disseny i aplicació d'una intervenció didàctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 33-49.
- Aragon, L. (2001). *Los colages*. Síntesis.
- Arenas, C.; Madrenas, D. (2009). Per què poesia contemporània a l'aula? (pp. 77-92). En G. Bordons (Ed.), *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*. Graó.
- Bordons, G., i Cavalli, D. (2012). Mecanismes de percepció de poesia visual: Brossa i Viladot, 1970. *Catalan Review: International Journal of Catalan Culture*, 26, 85-106. <https://doi.org/jwd2>
- Bordons, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania*, 49, 45-60. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/6>
- Brög, H. (1977). Konkrete Kunst und Semiotik. En A. Senger, A. Stock, H. Brög i S.D.Sauerbier. *Konkrete Kunst-Konkrete Poesie. Programmatik, Theorie, Didaktik, Kritik* (pp. 51-104). Alloys Henn Verlag.
- Brossa, J. (1975). *Poesia visual*. Edicions 62.
- Brossa, J. (1983). *Askatasuna. Els entra-i-surts del poeta I*. Alta Fulla
- Campos, A. de, Campos, H. de, i Pignatari, D. (1999). *galaxia concreta*. Universidad Iberoamericana.
- Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A. Camps i T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (pp. 19-31). Octaedro.
- Camps, A., i Fontich, X. (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 115-125). Universidad Nacional de San Juan.
- Canals, X. (1999). No caduca. Una història de la poesia visual catalana. *Poesia visual catalana*. Centre d'Arts Santa Mònica. Generalitat de Catalunya.
- Canals, X. (2000). *Poéticas visuales*. En J-C. Beltrán i M. J. Montía. *phayum. poéticas visuales*. Grupo Poético Espinela de Benicarló.
- Cassany, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Empúries.
- Castellanos, J. (2013). *Literatura i societat. La construcció d'una cultura nacional*. L'Avenç.
- Chambers, A. (2017). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica de México.



- Contreras, E., i Torrents, J. (2020). Reciclant Brossa: una experiència didàctica de poesia experimental en la formació inicial de mestres. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(1), 23-42. <https://doi.org/jwd3>
- Dencker, K. P. (1972). *Text-Bilder. Visuelle Poesie International. Von der Antike bis zur Gegenwart*. DuMont Schauberg.
- Falguera, E., Selfa, E. (2021). Poesía en red: lectura y escritura en Wattpad. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(3). <https://doi.org/jwd4>
- Foucault, M. (1981). El caligrama deshecho. *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Anagrama.
- Gibbs, (2016). *All or nothing and other pages*. Uniformbooks.
- Gomringer, E. (Ed.) (1972). *Konkrete poesie*. Reclam.
- Gray, W. S. (1960). The major aspects of reading. En H. M. Robinson (Ed.), *Sequential development of reading abilities*. Supplementary Educational Monographs, 9. University of Chicago Press.
- Huerta, R. (2008). *Mueso tipográfico urbano*. Universitat de València. Servei de Publicacions.
- Hooks, B. (2022). *Ensenyar pensament crític*. Raig Verd.
- Malaguzzi (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Edizioni Junior.
- Marín, R. i Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- Marrugat, J. i Calleja, J. M. (2018). *Poéticas experimentales catalanas. Estudio y antología*. Ediciones del Lirio
- McLuhan, M. (1969). *Contraexplosión*. Paidós.
- Mihal, I. (2013). Actores y procesos en la gestión de la bibliodiversidad. *Revista Alteridades*, 45, 123-136. <http://bit.ly/3qTUxLy>
- Molas, J. (Ed.) (1995). *Manifestos d'avantguarda. Antologia*. Edicions 62.
- Molas, J. (Ed.) (2003). *La crisi de la paraula. Antologia de la poesia visual*. Edicions 62.
- Monereo, (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <https://bit.ly/3lsK24Z>
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Pignatari, D. (1977). *Información, lenguaje, comunicación*. Gustavo Gili.
- Pons, M. (2021). *El codi torbat*. Lleonard Muntaner.
- Reig, A. (2020). Actividad metalingüística y reflexión durante la escritura cooperativa en Secundaria. *Didacticae. Revista d'Investigació en Didàctiques Específiques*, 8, 40-58. <https://doi.org/jwd5>
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Actas del Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente*. Universidad de Antioquia.
- Spatola, A. (1978). *Verso la poesia totale*. Paravia.
- Turró, M. (2010). Una experiència didàctica a l'entorn d'un artista: Joan Brossa. *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Universitat de Girona, Universidad de Granada, Université Genève.
- Turró, M. (2019). Llegim i creem a partir del món poètic de Brossa. *Guix: Elements d'acció educativa*, 454, 31-35.
- Viladot, G. (1973). La poesia concreta i visual. *Cavall Fort*, 2a quinzena de juliol de 1973
- Wentzlaff-Eggebert, C. (2006). 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. *Orbis Tertius. Revista de Teoría y Crítica Literaria*, 11, 11-18. <https://bit.ly/3E16eJJ>