

Treball d'investigació

**Taller de creació literària. La literatura del «jo»  
anàlisi d'una pràctica docent a l'IES Campanar**

**Jordi Borràs Talens**  
abril-juny de 2010



«Les mirades són dures o mòrbides o falses, però totalment arrasades. Són mirades purament mecàniques, desproveïdes de sorpresa, d'aventura, d'imponderable»

JOSEP PLA, *El quadern gris*



# Índex

• 1. NOTES PRÈVIES.....	PÀG. 3
• 2. OBJECTIUS I HIPÒTESI DE TREBALL .....	PÀG. 4
• OBJECTIUS .....	PÀG. 4
• HIPÒTESI DE TREBALL.....	PÀG. 4
• 3. MARC METODOLÒGIC.....	PÀG. 5
• 4. MARC TEÒRIC .....	PÀG. 7
• ELS TALLERS LITERARIS A CASA NOSTRA .....	PÀG. 7
• PER QUÈ UN TALLER LITERARI SOBRE LA LITERATURA DEL «JO»? .....	PÀG. 8
• L'ECLECTICISME EN L'EDUCACIÓ LITERÀRIA.....	PÀG. 10
• 5. CONTEXTUALITZACIÓ .....	PÀG. 12
• 6. ANÀLISI I REFLEXIÓ PERSONAL .....	PÀG. 14
• UN TALLER SOBRE LA LITERATURA DEL «JO» A SECUNDÀRIA .....	PÀG. 14
• PRIMERES PASSES .....	PÀG. 15
• ESCRITURA A PARTIR DE MODELS .....	PÀG. 16
• EL TALLER A L'AULA. LES CONSIGNES.....	PÀG. 17
• CREATIVITAT I IMAGINACIÓ .....	PÀG. 21
• EL LLENGUATGE, AL SERVEI DE LA INTENCIONALITAT COMUNICATIVA .....	PÀG. 22
• 7. PROPOSTES DE MILLORA.....	PÀG. 24
• L'ECLECTICISME METODOLÒGIC I LES NOVES TECNOLOGIES.....	PÀG. 24
• L'ESCRITURA COM A ACTE INNATURAL.....	PÀG. 26
• SATEL·LITZACIÓ DE LES ACTIVITATS .....	PÀG. 27
• 8. FINAL DE TRAJECTE .....	PÀG. 29
• 9. BIBLIOGRAFIA .....	PÀG. 31
• ANNEXOS	
• ENQUESTA ALS ALUMNES DE 4T D'ESO «C»	
• REFLEXIONS PERSONALS D'ALUMNES DE 2N DE BATXILLERAT, A PROPÒSIT DEL TALLER DE CREACIÓ LITERÀRIA SOBRE LA LITERATURA DEL «JO»	
• DIARI D'UNA ANTIGA ALUMNA DEL CENTRE, A PROPÒSIT D'UN TALLER DE CREACIÓ LITERÀRIA SOBRE LA LITERATURA DEL «JO»	

## Notes prèvies

El vessant creatiu de l'expressió escrita és, potser, un dels grans *oblidats* del nostre sistema educatiu. La pràctica docent, aixoplugada sota els preceptes ambigus —o, si voleu, la redacció fosca i feixuga— del currículum oficial de la Conselleria d'Educació, acostuma a menystenir i arraconar les tasques creatives. Sobretot, a Secundària.

És per això que hem decidit centrar la nostra tasca de recerca i investigació en una de les propostes que, al nostre parer, més poden ajudar a compensar aqueix *dèficit atencional* que ha experimentat tradicionalment la creativitat a l'escola, sobretot pel que fa a l'expressió escrita. Ens referim, certament, a la introducció en l'ensenyament secundari —tant obligatori com postobligatori— dels tallers literaris o tallers d'escriptura literària, i, més concretament, als tallers sobre la literatura del «jo», la prosa no narrativa. Una proposta d'escriptura creativa concebuda com a espai d'experimentació; uns tallers que, com veurem, esdevenen una eina fonamental per a assolir una bona part de les competències bàsiques fixades ara per ara en el currículum oficial.

I tot plegat sense oblidar que, al capdavall, l'objectiu consisteix a posar a l'abast del jovent les eines, els recursos i els mecanismes necessaris per a desenvolupar-se en societat. Una *societat líquida* —que diria el sociòleg Zygmunt Bauman—, caduca, canviant. Una societat en què la creativitat ha de recuperar el lloc que li pertoca. No n'hi ha prou a *saber*. Cal, també, aprendre a *saber fer*, a *saber conviure*, a *saber ser*, vaja. I, és clar, cal *saber expressar-se*; és bàsic per a transmetre un missatge.

De més a més, els tallers literaris ens ofereixen la possibilitat de fer de l'alumnat el veritable protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge; un dels aspectes que més hem interioritzat darrerament i que considerem que caldria potenciar. Perquè, al capdavall, ho és. El docent ha d'esdevenir, necessàriament, un mitjancer —un guia, si voleu— en aqueix procés formativoeducatiu. Cal defugir, al nostre parer, la funció, diguem-ne, *pseudodivina* del professorat —si ens permeteu l'expressió. L'alumnat s'ha de sentir partícep del seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge. I el professorat n'ha de ser guia, no font.

Els tallers literaris conjuminen tot el que hem apuntat en aquestes pinzellades breus. Permeten treballar les competències bàsiques; ofereixen un ventall ben ampli quant al guiatge i la retroalimentació del procés (és, doncs, flexible i ajustable a les necessitats específiques del grup, i fins i tot de cada membre del grup); implica el jovent, l'engega, l'engresca... Per tot plegat, considerem que paga la pena fer una ullada a la proposta didàctica que tot seguit analitzarem. Perquè cal potenciar la capacitat reflexiva de l'alumnat. Perquè cal potenciar-ne la creativitat. Perquè cal millorar-ne la capacitat d'expressió. O, si més no, cal intentar-ho.

València, abril de 2010

# Objectius i hipòtesi de treball

## Objectius

Tot seguit exposarem els objectius que ens marcàrem tot just abans d'encetar aquesta tasca. Certament, hem considerat oportú restringir la quantitat d'objectius, ja que les limitacions de la recerca gairebé exigien no plantejar-se objectius potser massa ambiciosos. Amb tot, hem determinat cinc objectius generals que tot just ara us presentem. És a través d'aquests objectius que esperem dur a terme una tasca digna i, sobretot, profitosa i enriquidora.

- Mirar de fixar les potencialitats didàctiques dels tallers d'escriptura creativa a l'ensenyament secundari.
- Justificar la pertinència d'aquesta mena de tallers en l'àmbit de l'educació literària.
- Fer una anàlisi diacrònica que ens permeti cotejar diversos tallers sobre la literatura del «jo», a fi de fixar les diferències quant a l'aplicació i els resultats obtinguts.
- Detectar mancances potencials en l'aplicació didàctica dels tallers literaris, a la recerca de punts foscos en aplicacions concretes que potser són extrapolables a la resta d'aplicacions.
- Proposar punts de millora que miren de reconduir les mancances observades.

## Hipòtesi de treball

El fet que la literatura haja experimentat una davallada considerable, si més no qualitativa, quant als processos d'ensenyament-aprenentatge a Secundària en el nostre sistema educatiu exigeix una recerca d'estratègies pensades per a reconduir l'educació literària del jovent. Tal com apunta, Amando López Valero,

«si conseguimos que el alumnado asuma que la Literatura no es el mito en que se constituye, aquel referido a que sólo los dotados para ello pueden crear obras literarias, que él mismo puede dar a luz textos de creación propia a partir de sus potencialidades y que puede desarrollar las mismas hasta aproximarse a la categoría de escritor, cultivaremos su gusto por la lectura y por la escritura, al desarrollar tal afinidad por la literatura podremos hacer que se aproxime a las grandes obras literarias».<sup>26</sup>

Per tant, partim de la hipòtesi de treball que, ultra moltes altres aportacions positives —que comentarem més endavant—, els tallers sobre la literatura del «jo» esdevenen una proposta didàctica molt enriquidora i que pot aportar molt i molt a l'educació literària del jovent.

<sup>26</sup> LÓPEZ VALERO, A. (2000): «El taller de creación como estrategia de iniciación literaria», en MENDOZA, A. et alii (2000): *Literatura infantil en la escuela*. Alacant: Unversitat d'Alacant / Caja de Ahorros del Mediterráneo. En podeu consultar una edució en línia en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12142742029037162321435/p0000001.htm>.

## Marc metodològic

A l'hora de plantejar aquest treball, hem considerat que l'objectiu primari havia de ser, necessàriament, dur a terme una tasca que aportara quelcom de positiu a la (nostra) tasca docent. Certament, tenir l'oportunitat d'observar i analitzar *in situ* una metodologia molt concreta —una proposta de taller d'escriptura creativa a l'ensenyament secundari— ens obria les portes per a dur endavant un estudi immediat que ens permetia valorar i ponderar una de les possibilitats a l'hora de treballar l'educació literària —i no només literària— del jovent.

Es tractava, doncs, d'una tasca d'investigació; tasca l'objectiu primari de la qual consistia a destriar les potencialitats didàctiques d'una proposta metodològica i fixar-ne unes conclusions —necessàriament parcials, ateses les limitacions de l'objecte d'estudi— que ens permeteren millorar el nostre cabal professional. Sota aquest marc metodològic és clar que el professorat esdevé el protagonista de la tasca investigadora; tot i això, convé no perdre de vista en cap moment que, al remat, els protagonistes del procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula han de ser els alumnes i les alumnes i que, per tant, l'objectiu final ha de ser fixar les bases per a enllestir propostes que n'optimitzen la praxi educativa.

Amb tot, cal fer esment al fet que la tasca d'investigació, que, en aquest cas, està clarament acotada per les especificitats del treball, hauria d'esdevenir un procés continu que es nodrira de la retroalimentació que proporcionen els resultats parcials i mirara d'implementar millores contínues a fi d'optimitzar com més va més la praxi docent. Ras i curt: teoritzar sobre la praxi amb la intenció de millorar-la.

Una concepció cíclica ja apuntada, entre altres, per Latorre, per al qual

«la complejidad de la práctica educativa hace necesario que el profesorado asuma el papel de investigador; que esté atento a las contingencias del contexto; que se cuestione las situaciones problemáticas de la práctica; que dé respuesta a las necesidades del alumnado y trate de buscar nuevos enfoques».<sup>27</sup>

Si, al capdavall, en calen de nous, afegiríem nosaltres. Perquè, al remat, cal tenir en compte que la finalitat, en qualsevol cas, ha de ser, justament, millorar la praxi docent. I que, per tant, el treball a l'aula ha de ser, necessàriament, el *leitmotiv* de les investigacions. Altrament, si perdem el rumb, correm el risc d'entrar en un bucle magnètic que ens allunye com més va més de l'objectiu inicial.

Dit d'una altra manera: la investigació, *per se*, no ha de ser cap objectiu; l'objectiu, al nostre parer, ha de ser cercar millores didàctiques i introduir-les en la pràctica docent, a fi d'optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge. I la metodologia que hi fem servir ha de ser exactament això, una metodologia, i no una finalitat.

<sup>27</sup> LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. Pàg. 12.

En aquest sentit, a l'hora d'emprendre aquesta tasca hem considerat adient dur a terme un seguit d'accions que incorporem tot seguit:

- Treball de camp a partir de dades qualitatives i quantitatives recollides en el grup de 4t d'ESO «C».
- Entrevistes amb la tutora de 4t d'ESO «C», amb l'objectiu d'obtenir-ne impressions qualitatives i dades empíriques quantitatives.
- Entrevistes personals amb alumnes de 4t d'ESO «C», a fi d'obtenir-ne reflexions qualitatives.
- Entrevistes personals amb alumnes de 2n de Batxillerat «C», a fi d'obtenir-ne reflexions qualitatives sobre el taller de la literatura del «jo» que dugueren a terme l'any acadèmic 2008-2009, quan cursaven 1r de Batxillerat.
- Observació i anàlisi de les produccions creatives enllestides per l'alumnat de 4t d'ESO «C» en les dues primeres avaluacions (poemari i conte, respectivament).
- Observació i anàlisi de les produccions creatives enllestides per antics alumnes de 3r de BUP (literatura del «jo»; període comprès entre 1996 i 1999).
- Connexió amb unes altres experiències i treballs publicats.

## Marc teòric

«La habilidad en el uso del código no se aprende analizando o disecando frases modélicas, sino produciéndolas y escribiéndolas. Nunca he reflexionado tanto sobre gramática como cuando he tenido que escribir una página. El dominio del código se aprende, en primer lugar, escribiendo, después reflexionando sobre lo que se escribe»

Víctor MORENO<sup>1</sup>

Com déiem al començament, al nostre parer el vessant creatiu de l'expressió escrita és, potser, un dels grans oblidats del sistema educatiu, que, aixoplugat sota els preceptes ambigus del currículum oficial de la Conselleria d'Educació, acostuma a deixar de banda i arraconar les tasques creatives. Sobretot, a Secundària. Potser els tallers de creació literària han estat una de les propostes metodològiques que més han afavorit el renovellament de la didàctica de la literatura els darrers anys. Certament, no sembla agosarat apuntar que el sistema, diguem-ne, *tradicional* de concatenació d'autors, obres i dates i lectura i comentari de textos atorga un paper passiu a l'alumnat, que resta, tal com deixa caure Joaquim Espinós, «en un distanciament passiu de la matèria»;<sup>2</sup> un distanciament que pot comportar un cert deix molt poc afavoridor d'un aprenentatge significatiu i motivador.

En aquest sentit, els tallers d'escriptura creativa hi aporten aire fresc i permeten plantejar l'educació literària del jovent des d'un punt de vista més significatiu, engrescador i enriquidor. Carme Alcoverro, de ben segur una de les figures que més ha fet per difondre aquests tallers a casa nostra, apunta que les tasques d'aquesta mena de tallers són, de fet, una font de motivació extraordinària, ja que «ens permet relacionar la lectura i l'escriptura amb l'experiència lectora, cultural i vital particular, permet la creació d'un ambient que afavoreixi el llegir i l'escriure [*sic*] i ajuda a integrar la necessitat de tot un seguit de tasques per a la consecució dels objectius plantejats».<sup>3</sup>

### Els tallers literaris a casa nostra

Pel que fa a l'Estat espanyol, cal cercar les primeres propostes de tallers d'escriptura creativa en la dècada del 1980, com a contrapunt als excessos historicistes i criticistes en l'ensenyament secundari. En l'àmbit espanyol els precursors foren Francisco Rincón i Juan Sánchez-Enciso, els tallers dels quals foren concebuts des de i per a l'àmbit escolar, pensats per a renovellar les classes de literatura en el Batxillerat.

<sup>1</sup> MORENO, V. (1994/2004): *El deseo de escribir: propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*. Pamplona: Pamiela. Citat a partir de DDAA (2001): *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28. Madrid: Universitat Autònoma de Madrid. Pàg. 32.

<sup>2</sup> ESPINÓS, J. (2003): «Història de la literatura i creativitat: una proposta de taller literari», en MARTINES, V. (coord.): *Llengua, societat i ensenyament*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. Vol. 2. Pàg. 5. Per a elaborar aquest treball n'hem consultat una separata en línia ([http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13187/1/Joaquim\\_Espinos\\_Historia\\_literatura.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13187/1/Joaquim_Espinos_Historia_literatura.pdf)); les citacions, així doncs, faran referència a aqueixa separata.

<sup>3</sup> ALCOVERRO, C. (1998): «Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari», en *Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16. Barcelona: Graó. Pàg. 52.



A casa nostra caldria fer esment d'Antoni Espí i Tomàs Llopis, els quals presentaren un *Curs de narrativa*<sup>4</sup> fonamentat en cinc de les conclusions a què hom arribà en el I Congrés de Llengua i Literatura Catalanes al Segon Ensenyament, celebrat a Tarragona entre el 4 i el 7 de maig de 1983: la dependència excessiva del model espanyol en la incorporació de la literatura catalana als programes oficials de BUP; la manca de capacitat d'anàlisi de l'alumnat; els problemes de llengua i expressió; la presentació d'una realitat literària massa allunyada del jovent, i, finalment, una tendència excessiva a memoritzar dades i autors.

Així mateix, convé no oblidar les propostes que Carme Alcoverro va emprendre a l'IB Sant Josep de Calassanç de Barcelona.<sup>5</sup> Alcoverro, durant el període comprès entre 1983 i 1990 va dur a terme una mena de taller de lectura i escriptura en una assignatura opcional de 3r de BUP (projectada després a uns altres cursos), experiència que va consistir

«a fer llegir i escriure de gust els estudiants mitjançant el desenvolupament de tota mena de procediments i tècniques, de la tria d'uns recursos determinats i d'activitats que s'han després de la lectura i l'escriptura: converses amb escriptors, lectures de textos a la ràdio, visites a llibreries i museus, confecció de revistes literàries, etc».<sup>6</sup>

Com veurem, la pràctica docent analitzada en aquest treball beu d'una manera bastant significativa de la proposta de la investigadora catalana. En aquest sentit, també caldria tenir presents els materials proposats per Barberá, Mallasén i Puig a mitjan dècada del 1900, que miraven de vertebrar l'ensenyament secundari a partir de llibres de l'alumne que atorgaven una gran importància a l'elaboració de produccions orals i escrites.<sup>7</sup>

Una anàlisi exhaustiva i primmirada de l'evolució dels tallers de creació literària potser ultrapassa les possibilitats del nostre treball. Amb tot, pensem que paga la pena recuperar alguna de les anotacions que Glòria Bordons apuntava a mitjan dècada del 1990;<sup>8</sup> certament, la investigadora barcelonesa feia notar que aquests tipus de pràctica docent sovint relegaven l'historicisme a un segon terme, ja que «si els models han de ser comprensibles, motivadors i imitables, la contemporaneïtat resulta gairebé inevitable». Potser aquest és un dels contrapunts més importants a l'hora d'aplicar aquesta proposta metodològica a l'aula. Fomentem la creativitat, la competència lingüística —i encara d'algunes altres— i el plaer per la lectura; però hi ha el risc de descontextualitzar la literatura. Espinós, ja fa set anys, es preguntava si no seria possible corregir aqueixes mancances.<sup>9</sup> Nosaltres fem nostra aqueixa reflexió, i amb aquest objectiu, potser massa ambiciós, encetem aquesta tasca que tot just ara us presentem.

<sup>4</sup> ESPÍ, A. i LLOPIS, T. (1988): *Curs de narrativa*. Barcelona: Laertes.

<sup>5</sup> ALCOVERRO, C. (1993): *Llegir per escriure. Escriure per llegir: tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Barcanova.

<sup>6</sup> ALCOVERRO, C. (1993): *op. cit.*, pàg. 7.

<sup>7</sup> BARBERÁ, B., MALLASÉN, F. i PUIG, C. (1995): *Literatura*. València: Tabarca.

<sup>8</sup> BORDONS, G. (1994): «Visió sincrònica sobre didàctica de la literatura», en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 1. Barcelona: Graó. Pàg. 30.

<sup>9</sup> ESPINÓS, J. (2003): *op. cit.*, pàg. 11.

## Per què un taller de creació literària sobre la literatura del «jo»?

L'autobiografia, l'escriptura sobre un mateix, és una proposta literària complexa i alhora contradictòria: permet al lector viure la il·lusió de ser espectador d'una experiència real, però el «jo» narrador és sempre un «jo desdoblant»; un «jo» no del tot ficcional, però certament diferent i deutor ensem amb el «jo real». Un «jo», fet i fet, que ens mostra les interioritats de l'«autor implicat».<sup>10</sup> Per què, doncs, un taller sobre la literatura del «jo» a Secundària?

«M'imagino que escriure amb la intenció de mirar d'entendre'm, usar l'escriptura com a eina d'autoconeixement pertany a l'àrea de l'inefable: la creació, entre altres coses suposa arrencar sentiments, vida, pensaments del no-res verbal i fer-los sorgir en forma i força de paraules i de sintaxi. D'on vénen, on vas, qui ets, són les preguntes que et fa el policia i que es fa el filòsof. Però no són els únics: entre d'altres, l'escriptor també se les fa».<sup>11</sup>

És justament aqueix buidatge personal el que potser aporta un deix distintiu a la literatura del «jo». I és justament també aqueix buidatge el que ens permet lligar el fet literari amb les vivències de l'alumnat, de manera que podem arribar a projectar un plantejament significatiu per al jovent. Significatiu i engrescador, dos aspectes que com més va més cal potenciar a l'hora d'aplicar propostes didàctiques a l'aula.

Ara bé, a l'hora de valorar les filtracions del «jo literari» caldrà tenir ben present, necessàriament, les anotacions de Genette, qui ens proposa dues hipòtesis de treball a l'hora d'endinsar-nos en la literatura del «jo». La primera hipòtesi és la de la «revelació involuntària [...] d'una personalitat inconscient»,<sup>12</sup> aspecte molt i molt lligat a virtuosos com Proust (i el seu *alter ego* literari) i Balzac (a partir de la interpretació de regust marxista de Lintvelt). La segona hipòtesi és la de la «simulació voluntària»<sup>13</sup> d'una personalitat diferent de la personalitat real de l'autor o de la idea que aquest se'n fa.

Arribats a aquest punt, convé, potser, fer dues remarques. El relats amb un narrador homodiegètic explícitament diferent i dramatitzat es poden considerar literatura del «jo»? Genette considera que no. Al nostre parer, tot i que som conscients que caldria fer una anàlisi primmirada de cada cas abans de dictar-ne sentència, tampoc. Si més no, com veurem quan analitzem el taller literari que engreixa aquest treball, no en el sentit que hom ha atorgat al concepte de literatura del «jo».

De més a més, convé no oblidar, com apunten Bordons i Díaz-Plaja, que *crear* no és, ni de bon tros, «partir del no-res»,<sup>14</sup> sinó que cal partir de referents coneguts. En aquest sentit, la literatura del «jo» conjuga tots els ingredients que ens interessin: significació, referents coneguts i, doncs, motivació. Recuperarem i aprofundirem aquest punt en analitzar el treball de camp que vertebrava aquesta tasca.

<sup>10</sup> El concepte d'autor implicat fou proposat per Wayne Booth [BOOTH, W. (1961): *The rhetoric of fiction*. Chicago: University of Chicago Press], com a imatge de l'autor real construïda pel text i percebuda com a tal pel lector. Per a una anàlisi profunda i sistemàtica sobre la relació entre l'autor implicat i l'autor real proposem GENETTE, G. (1998, aquesta edició): *Nuevo discurso del relato*. Cátedra: Madrid. Pàg. 93-107.

<sup>11</sup> CABRÉ, J. (1999): *El sentit de la ficció*. Barcelona: Proa. Pàg. 13.

<sup>12</sup> GENETTE, G. (1998, aquesta edició): *op. cit.*, pàg. 98.

<sup>13</sup> GENETTE, G. (1998, aquesta edició): *op. cit.*, pàg. 99.

<sup>14</sup> BORDONS, G. i DÍAZ-PLAJA, A. (2004, coord.): *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó. Pàg. 11.

I encara més. Els tallers de literatura del «jo» ens permeten reblar un altre clau. Nogensmenys, tal com apunta Ballester,

«l'educació literària i lingüística obligatòria hauria d'anar encaminada al domini expressiu, comprensiu i productiu dels mecanismes verbals i no verbals de la comunicació humana, i aquesta competència repercutirà en el desenvolupament posterior del coneixement de l'individu en el sentit més ampli del mot».<sup>15</sup>

I tot fa indicar que, certament, aquesta mena de tallers aporten el seu gra d'arena a aquest *coneixement de l'individu*. Com en el cas anterior, també recuperarem aquest fil més endavant, en analitzar l'aplicació del taller a l'aula.

### L'eclecticisme en l'educació literària

A l'hora de fer una ullada a una proposta metodològica cal defugir, necessàriament, maniqueïsmes innecessaris. Certament, ara per ara sembla molt i molt acceptat que el professor ha de ser, sí o sí, «eclectic».<sup>16</sup> Cal remarcar, en aquest sentit, que la proposta didàctica que tot just ara escorxem planteja el taller literari com a «eix central del curs de literatura»,<sup>17</sup> l'eix vertebrador, el centre cohesionador al voltant del qual giren els procediments historicistes i criticistes, i encara uns altres més, com ara els treballs creatius, els viatges literaris, etcètera. Un eix vertebrador, doncs, i no un mer succedani substitutiu.

Al remat, una pauta d'actuació que caldria enllaçar amb el corrent emergent dels anys huitanta ençà, que, com hem vist adés, es proposa de col·locar la pràctica creativa en l'epicentre de l'educació literària. En aquest context creador, l'alumnat esdevé un agent actiu en el procés d'ensenyament-aprenentatge. I encara més: l'alumnat passa a ser, en paraules de Rincón i Sánchez-Enciso, «aprenent d'escriptor».<sup>18</sup> És en aquest enfocament nou que s'encabeix la proposta metodològica que analitzem.

Recuperem, doncs, el concepte de competència literària. Teresa Colomer<sup>19</sup> proposa com a punt d'inflexió els estudis generatius, amb la hipòtesi de considerar la competència literària com «una capacitat humana que possibilita tant la producció d'estructures poètiques

<sup>15</sup> BALLESTER, J. (1999/2007): *L'educació literària*. València: Publicacions de la Universitat de València. Pàg. 39.

<sup>16</sup> En aquest sentit s'expressa, a tall d'exemple, Ballester [BALLESTER, J. (1999/2007): *L'educació literària*. València: Publicacions de la Universitat de València. Pàg. 91]], i encara Cuenca [CUENCA, M. (1994/2000): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem. Pàg. 133].

<sup>17</sup> BATALLER, A. (2003): «El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica», en MARTINES, V. (coord.): *Llengua, societat i ensenyament*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. Vol. 1, pàg. 269-293. La paginació de les citacions que inclouem en aquest treball fan referència a la separata de l'article.

<sup>18</sup> RINCÓN, F. i SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985): *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos. A partir de BATALLER, A. (2003): *op. cit.*, pàg. 7.

<sup>19</sup> COLOMER, T. (1994): «L'adquisició de la competència literària», en *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, 1. Barcelona: Graó. Pàg. 37-50.

com la comprensió dels efectes d'aquestes».<sup>20</sup> Josep Ballester rebla el clau i afirma, taxativament, que aquesta noció «ha estat el major encert del generativisme textual».<sup>21</sup> Com siga que siga, com veurem més endavant, el desenvolupament, entre altres, de la competència literària serà un dels objectius fonamentals d'aquesta proposta metodològica.

En aquest sentit, Cassany, Luna i Sanz van una mica més enllà i fixen que l'adquisició de la competència literària no està condicionada «només per l'adquisició de coneixements, sinó també pel desenvolupament d'habilitats, de procediments cognitius i d'actituds que l'afavoreixen».<sup>22</sup> Cal potenciar-la, doncs, amb metodologies que engeguen l'alumnat, que el motiven, que el facen partícep. Aquest pressupòsit enllaça amb el desenvolupament de tallers literaris, «font de motivació»<sup>23</sup> que alhora «vincula llengua i literatura amb les vivències de l'alumne»,<sup>24</sup> i que, com hem dit adés, esdevenen l'eix vertebrador de tots els aprenentatges (conceptuals, procedimentals i actitudinals) plantejats en la programació d'aula.

<sup>20</sup> BIERWISCH, J. (1965): «Poetics and Linguistics», citat en POZUELO, J. (1988): *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra. Pàg. 66. [També en BALLESTER, J. (1999/2007): *op. cit.*]. Nosaltres el recuperem a través de COLOMER, T. (1994): *op. cit.*, pàg. 37.

<sup>21</sup> BALLESTER, J. (1999/2007): *op. cit.*, pàg. 94.

<sup>22</sup> CASSANY, D., LUNA, M. i SANZ, G. (1992): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó. Pàg. 477.

<sup>23</sup> ALCOVERRO, C. (1998): «Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari», en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 16. Barcelona: Graó. Pàg. 52-53. A partir de BATALLER, A. (2003): *op. cit.*, pàg. 10.

<sup>24</sup> PAGÉS, V. (1998): *Un tramvia anomenat text. El plaer en l'aprenentatge de l'escriptura*. Barcelona: Empúries. Pàg. 206-207. A partir de BATALLER, A. (2003): *op. cit.*

## Contextualització

L'IES Campanar està situat a la Plaça Badajoz —entre el carrer del Gravador Enguïdanos i l'Avinguda del Mestre Rodrigo—, incòlume, al centre neuràlgic del barri de Campanar, a tocar de la Plaça de l'Església. El jovent de l'IES Campanar procedeix, bàsicament, de les dues escoles que hi estan adscrites: el CP Campanar i el CP Giner dels Rius, tots dos situats entre el terme municipal de Mislata i l'avinguda Pius XII (intersecció amb el Carrer de les Corts Valencianes); de més a més, el centre acull cada any algun alumne del Centre d'Acollida de Conselleria. Tot i que, lògicament, també s'hi matricula alumnat d'unes altres procedències, com ara alumnat de famílies immigrants i de nous residents per motius professionals o de qualsevol altra índole, aquest contingent de matriculacions no representen un percentatge significatiu. Per tot plegat, l'ambient que es respira al centre és considerablement distés; no debades, una gran part del jovent es coneix de ben d'hora, ja que en la majoria de casos han compartit l'ensenyament primari i, fins i tot, veïnat.

Hem volgut fer aquest incís perquè pensem que el context influeix, i molt, en la praxi educativa. Les característiques del centre i de l'alumnat del centre repercuteixen directament en la posada en pràctica de les propostes didàctiques, i els tallers d'escriptura creativa no hi són aliens. Considerem, a tall d'exemple, que el nivell acadèmic del grup objecte d'estudi d'aquest treball és bastant elevat, amb ben poques necessitats educatives especials —necessitats que en qualsevol cas han suposat cap inconvenient a l'hora de treballar el taller—, i que les relacions interpersonals de l'alumnat afavoreix un intercanvi acadèmic i personal que, com veurem, té molt a veure amb el trencament de la innaturalitat finkeliana de l'acte d'escriptura.

Entrem, però, en matèria. Durant el pràcticum del Màster de Professor de Secundària hem tingut l'oportunitat de fer un tast d'aquest tipus de proposta metodològica. Nogensmenys, a l'IES Campanar s'introduïren aquests tallers, en l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura, l'any 1993,<sup>25</sup> i s'hi han mantingut fins ara, amb els ajustos necessaris per a adaptar-se a les noves exigències del sistema educatiu. Tal com comentarem més avant, l'evolució dels tallers literaris a l'IES Campanar no és aliena a l'evolució del sistema i a les circumstàncies concomitants. No avancem, però, esdeveniments.

Com siga que siga, aquest any acadèmic hom a vertebrat els continguts d'un grup de 4t d'ESO al voltant de tres tallers d'escriptura creativa: en la primera avaluació, un taller d'escriptura poètica; en la segona, un taller d'escriptura narrativa, i, finalment, en la tercera, un taller d'escriptura autobiogràfica i/o assagística. Ateses les dates del període de pràctiques, hem fet un tast, doncs, del taller sobre la literatura del «jo», fet que ens ha permès

<sup>25</sup> En podeu fer una ullada en BATALLER, A. (2003): *op. cit.*

observar *in situ* el desenvolupament de la proposta a l'aula i, també, obtenir-ne dades empíriques i valoracions personals de l'alumnat que hi ha participat. Valoracions personals del jovent, fresques i immediates. Amb tot, hem volgut aprofitar l'avinentesa per a entrevistar alumnes que ara per ara cursen 2n de Batxillerat i que el curs passat també van experimentar aquests tipus de tallers, en 1r de Batxillerat.

Tot plegat ens permet fer una anàlisi de l'aplicació didàctica dels tallers literaris amb un certa perspectiva, a partir d'observacions a peu d'obra; i, també, una anàlisi contrastiva de l'aplicació en dos nivells acadèmics diferents: alumnat del darrer curs de l'ensenyament secundari obligatori, que ara mateix està fent aquests tallers, i alumnat del darrer curs de l'ensenyament secundari postobligatori, més madurs, que poden aportar les seues pensades sobre uns tallers que han fet en 1r de Batxillerat —i encara alguns, també, mentre cursaven l'ESO—; unes pensades ja mediantes i assentades.

En els annexos d'aquest treball hem incorporat una part significativa del material que hem extret durant el pràcticum, als quals farem esment sempre que calga il·lustrar les nostres observacions. Al nostre parer, caldria una tasca molt més exhaustiva per a poder contrastar els resultats i poder extraure'n conclusions més significatives, sobretot des d'un punt de vista diatòpic i/o diastràtic. Aquesta tasca, emperò, ultrapassa les possibilitats d'aquest treball, que resta, doncs, com una aportació humil —ben humil— sobre l'aplicació a l'aula dels tallers d'escriptura creativa; una aportació que mira d'apropar una mica més els tallers sobre la literatura del «jo»; una aportació que, a tot estirar, pot tenir un toc lleuger —lleugeríssim!— de diacronisme, però que és, sobretot, sincrònic.

# Anàlisi i reflexió personal

## Un taller sobre la literatura del «jo» a Secundària

Ara pertoca, emperò, fer una ullada a l'aula; observar, analitzar i valorar l'aplicació d'un taller sobre la literatura del «jo» a Secundària. En concret, en un grup de 4t d'ESO del Programa d'Ensenyament en Valencià. En aquest sentit, dur a terme una investigació en didàctica en el context escolar ens permet, certament, «estudiar directament i en el seu marc real les realitzacions didàctiques».<sup>28</sup> I això és el que farem. Entrem, doncs, en matèria.

En aquest grup de 4t d'ESO de l'IES Campanar, la producció de textos s'hi treballa en tallers literaris —més amunt ho hem apuntat: un per avaluació— que són organitzats al voltant de dos ítems: d'una banda, les «activitats d'inici i de desenvolupament»<sup>29</sup> que miren d'engrescar l'alumnat tot proposant produccions breus i ràpides —instantànies, si se'ns permet l'expressió— que tenen les sessions diàries com a rerefons; de l'altra, els «treballs creatius»<sup>30</sup> que l'alumnat haurà de lliurar a la fi de l'avaluació (respectivament, un poemari, una narració i un dietari). Certament, els tallers literaris, d'una manera gairebé inconscient i, sobretot, engrescadora, permet a l'alumnat interioritzar l'aprenentatge dels recursos poètics. Horaci n'hauria dit «aut prodesse volunt aut delectare poetae».<sup>31</sup> I hi estem d'acord. Només cal ajustar la sentència: l'educació literària passa, necessàriament, per instruir i engrescar el jovent.

D'altra banda, la proposta es desenvolupa en quatre eixos:<sup>32</sup> uns «continguts conceptuals i procedimentals clàssics»; unes «pràctiques d'escriptura assagística»; uns «continguts actitudinals» centrats en la valoració positiva de la lectura i l'escriptura, i la «connexió de la literatura i la societat». Aquests eixos es desenvoluparan a partir de quatre elements configuradors: tres etapes («lectura i comentari de textos assagístics»; «escriptura a partir de consignes», i «elaboració del recull d'escrius») i un eix transversal («activitats complementàries»).

En certa manera —només *en certa manera*—, el plantejament didàctic analitzat mira de respondre a les dues qüestions que apuntava Alexandre Galí<sup>33</sup> quant a l'ensenyament infantil de la llengua escrita: què necessiten els alumnes per a escriure bé i quan i com se'ls ha de donar les nocions. A continuació mirarem de resseguir com es responen totes dues qüestions en la proposta didàctica analitzada.

<sup>28</sup> BALLESTER, J. (1999/2007): *op. cit.* pàg. 40.

<sup>29</sup> BATALLER, A. (2003): *op. cit.*, pàg. 19.

<sup>30</sup> *Idem.*

<sup>31</sup> Vers 333 de l'*Epistula III ad Pisones*, de Quint Horaci Flac. En podeu consultar una adaptació catalana a cura de Josep. M. Llovera en <http://www.saltana.org/1/docar/0511.html>.

<sup>32</sup> BATALLER, A. (2010): «Del poema al poemari: un model de seqüència didàctica basat en l'escriptura poètica», en DDAA: *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. València: Publicacions de la Universitat de València. Pàg. 329.

<sup>33</sup> Recuperat a partir de BALLESTER, J. (1999/2007): *op. cit.* pàg. 36-37, qui l'incorpora, al seu torn, de BOLÍVAR, S. i FONS, M. (1984): *Avaluació de la comprensió infantil. Adaptació de la prova d'Alexandre Galí*. Barcelona: Barcanova.

## Primeres passes

La primera fase s'enceta amb la lectura i el comentari en grup d'uns quants escrits asagístics i dietarístics que hom aprofita per a fer una caracterització progressiva d'aquest tipus de textos. En la segona hom proposa a l'alumnat consignes<sup>34</sup> a fi que elaboren un escrit propi; consignes que, d'altra banda, segueixen un fil conductor que mena l'alumnat envers la sensibilització progressiva sobre el fet literari, a través de produccions, sobretot, individuals. En la tercera fase s'emprén l'elaboració de textos personals en què l'alumnat haurà de compilar i actualitzar les produccions pròpies; aquesta fase es pot subdividir, al seu torn, en tres subfases: una compilació concatenada de les produccions pròpies, una compilació intencionada (en què els alumnes proposen al lector un guiatge personal a través dels textos) i una antologia del grup-classe. Pam dalt pam baix, és una proposta estructurada d'una manera gairebé idèntica a la de Jolibert, en què la producció creativa evoluciona d'un «primer esbós individual» a l'«obra mestra».<sup>35</sup>

Les activitats d'inici i de desenvolupament plantejades en el grup objecte d'estudi parteixen de la determinació de pautes i/o consignes, com veurem més detalladament tot seguit. De fet, tal com apunten Cassany, Luna i Sanz, «partir de zero és massa difícil i desorientador»,<sup>36</sup> i més encara, potser, en un grup de 4t d'ESO, sense cap experiència prèvia abans de començar el curs. Convé recordar que la seqüencialització de la proposta està articulada de manera que hom pugui guiar l'alumnat del full en blanc a l'elaboració final d'un seguit d'escrits en primera persona; l'objectiu, interioritzar tot un seguit de coneixements inseparables de la producció literària.

I tot plegat, és clar, sota dues premisses: l'alumnat ha d'esdevenir l'epicentre del seu propi procés de producció, i el professorat ha de fer el paper de guia, però de guia compromès, a peu d'obra, participant de les creacions diàries a l'aula, com un membre més del grup. Es tracta, al capdavant, «d'allunyar-se de conceptes elitistes i restringits del fet literari»,<sup>37</sup> de «crear situacions en què l'alumne senti la motivació d'escriure i el plaer d'elaborar un missatge original, que pugui agradar a un lector o a diversos, i a ell mateix, tot i que no hagi de ser mai publicat».<sup>38</sup>

L'objectiu principal de la seqüència, tal com vam poder constatar en una reunió amb la professora, s'ajusta als mínims proposats per Dolz,<sup>39</sup> i que ja hem comentat ara i adés:

<sup>34</sup> Per a una conceptualització teòrica del concepte *consigna poètica*, proposem, a partir de BATALLER, A. (*op. cit.*, pàg. 5), KOHAN, S. i RIVADENEIRA, A. (1991): *Taller de escritura*. Madrid: Diseño Editorial.

<sup>35</sup> JOLIBERT, J. (1992): *Formar infants productor de textos*. Pàg. 43-49. Ateses les dates d'elaboració d'aquesta tasca d'investigació, ens centrarem, sobretot, en les dues primeres fases de creació, ja que la tercera està en procés mentre redactem aquestes línies. Amb tot, amb l'objectiu de sobreposar-nos a aquesta llacuna forçada, incorporarem, d'una banda, les reflexions d'alumnes que han dut a terme aquesta mena de tallers en anys anterior i, de l'altra, les reflexions dels alumnes de 4t d'ESO sobre els tallers duts a terme en les dues primeres avaluacions.

<sup>36</sup> CASSANY, D., LUNA, M. i SANZ, G. (1992): *op. cit.*, pàg. 504. També recuperen aquesta idea, entre altres, BORDONS, G. i DIÁZ-PLAJA, A. (*op. cit.*, pàg. 11).

<sup>37</sup> *Idem*.

<sup>38</sup> CASSANY, D., LUNA, M. i SANZ, G. (1992): *op. cit.*, pàg. 503.

<sup>39</sup> DOLZ, J. (1994): *Vers l'elaboration d'un curriculum en didactique des langues pour les futurs enseignants de l'école primaire*. Publicació inèdita recuperada per BALLESTER, J. (*op. cit.*, pàg. 41).



potenciar les aptituds del jovent quant a la comprensió i l'expressió de produccions orals i escrites i desenvolupar i consolidar el domini de les regles i les convencions distintives de la llengua vehicular. Un enfocament, així doncs, absolutament comunicatiu que mira d'incorporar el fet literari a la realitat quotidiana del jovent, tot cercant el lligam entre els textos lliurats a l'aula i les vivències de l'alumnat.

## Esriptura a partir de models

Anem a pams. El far de referència del taller literari analitzat és, sempre, la lectura de models. En el cas que ens ocupa, els referents principals han estat Joan Fuster (amb fragments de *Diccionari per a ociosos* i *Escrits sobre llengua*, principalment), Josep Pla (*El quadern gris*) i Vicent Borràs (*Notes finals*, lectura de la tercera avaluació), tot i que també hi han estat presents alguns altres autors, com ara Josep Vicent Marqués o Josep Piera. A partir de lectures de fragments, es du a terme un buidatge amb dues línies molt diferenciades: d'una banda, fer-ne un comentari crític (recursos estilístics, tipus de llenguatge, etc.); de l'altra, fer-ne una valoració personal.

A tall d'exemple: la contextualització de l'assaig català del segle xx s'enceta amb la presentació de la figura de Josep Pla, amb la presentació a l'aula d'un dossier en què s'hi fa un acostament historicista i un de criticista, posteriors a la lectura de fragments seleccionats d'*El quadern gris*. S'hi adjunta, a més, informació sobre els trets distintius del gènere assagístic, amb una aproximació succinta a la figura de Michael de Montaigne.

Tot plegat té com a objectiu únic l'elaboració d'escrits que miren d'emular els models. Perquè, al capdavant, els referents, els clàssics, són valors segurs. És clar que una part del jovent, de presència absolutament —i ingènuament!— corpòria, en restarà immune; però a la gran majoria, oberta a les novetats, els podem capturar. I per a capturar-los, res com l'adjectivació planiana o l'escepticisme fusterià, per exemple. O sí?

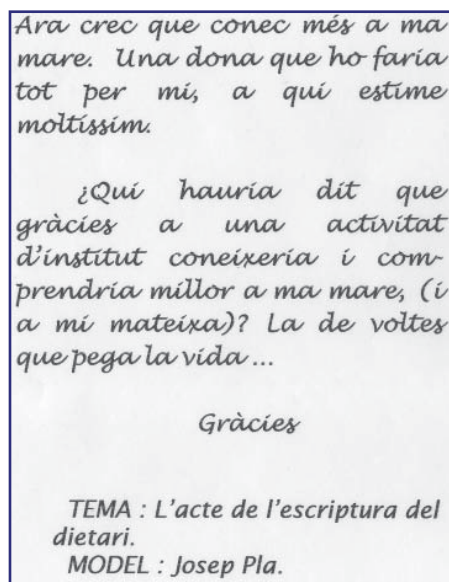
Aquest objectiu, que pot semblar d'entrada poc enriquidor, és, al nostre parer, molt i molt efectiu. De fet, per a poder emular un model cal interioritzar-ne els mecanismes, i justament aquesta interiorització rau en els fonaments d'una bona part dels objectius de l'assignatura. Lligat amb tot plegat, Fuster —l'altre punt referencial d'aquest taller literari—, va dir, fa més de cinquanta anys:

«En dir coses, diem el que és nostre —poc o molt nostre— i el que els altres ja han dit. Allò que tornem a dir, tanmateix, no és mera ganga, inevitable, una massa neutra on encastar-hi l'originalitat. El que els altres han dit, quan jo ho torne a dir amb sinceritat, [...] ho faig meu».<sup>40</sup>

Aquesta citació, d'altra banda, ens és doblement útil. I és que, a més de reblar la justificació teòrica que incorporàvem, ens serveix per a fer una ullada a un altre —el fusterià— dels models a què s'havien d'ajustar els alumnes i les alumnes: a més d'escriure unes entrades de diari personal, l'alumnat haurà d'enllestir un garbell d'aforismes de regust fusterià.

<sup>40</sup> FUSTER, J. (1999): *Les originalitats*. Alzira: Bromera. Pàg. 64-65.

Tot seguit, per a il·lustrar i alhora cloure aquesta secció, incorporarem un exemple d'aquest tipus de consignes, amb alguns fragments planians com a models. L'escrit, allunyat en el temps, l'hem recuperat dels arxius del centre, on encara es desen els treballs més significatius. L'autora, C. T. B., de 3r de BUP, el va escriure fa tot just ara catorze anys, entre l'abril i el maig de 1996.<sup>41</sup>



## El taller a l'aula. Les consignes

Arribats a aquest punt, considerem que caldria, emperò, fer notar que el procés d'ensenyament-aprenentatge que es du a terme a l'aula potser resta en alguns moments una mica deslligat respecte del taller. Tot i que el treball a l'aula, si més no durant la tercera avaluació, ha girat al voltant d'aqueix eix vertebrador a què féiem referència adés, potser caldria explicitar-ho una mica més a l'alumnat. De fet, el jovent no sempre n'és conscient, i això entrebanca sensiblement l'assoliment dels objectius proposats. En aquest sentit, esdevé significatiu que un percentatge considerable del jovent no relaciona les produccions escrites de les dues primeres avaluacions (recordem-no, poemari i conte, respectivament) amb els tallers d'escriptura creativa.

Si fem una ullada a les dades incorporades en els annexos, podem observar com pràcticament tot l'alumnat ha estat capaç de respondre la segona qüestió a partir dels tallers fets en les dues primeres avaluacions. Caldria, tanmateix, fer un incís, i fer notar que, malauradament, aquestes respostes han estat condicionades per la intervenció d'una alumna, que recordà als companys que ja n'havien fet dos, un en cada avaluació. Certament, una part significativa del jovent no havia sabut relacionar totes dues experiències amb els tallers d'escriptura creativa; i això que les instruccions per part del professorat sempre havien estat, pel que hem pogut constatar en llegir les instruccions impreses lliurades a l'alumnat, ben clares. Però, potser, no del tot, si fem una ullada a l'alumnat que potser necessita un seguiment més individualitzat. En aquest context, l'anàlisi qualitativa esdevé imprescindible.

<sup>41</sup> Ateses les dates d'elaboració d'aquest treball (abril-maig de 2010), ens ha estat molt difícil incloure exemples del grup de 4t d'ESO, ja que el lliurament dels treballs està previst per a la segona setmana de juny.

Al nostre parer, caldria imbricar tant com siga possible totes les tasques del trimestre, orientades com estan, bàsicament, a assolir els mateixos objectius i les mateixes competències bàsiques. Certament, el pes de les produccions creatives en la qualificació del trimestre —més que considerable, fet que, alerta, considerem positiu— convida a emfasitzar molt i molt el procés de creació; altrament, podríem cometre l'error de deixar caure el pes de l'avaluació en una pràctica, a parer de l'alumnat, paral·lela a l'aula, però en cap cas central i present cada dia a l'aula.

Paga la pena dir que tot fa pensar que aquesta certa desconexió s'ha esdevingut només en la tercera avaluació. De les enquestes completades per l'alumnat, en podem extraure algunes reflexions significatives. A tall d'exemple, recuperem dos fragments de P. I. L.:

1) Saps què és un taller de creació literària?  
 Un taller de creació literària és un conjunt d'activitats on aprens a crear poemes o narracions

«Conjunt d'activitats», diu P. Aquesta és la primera idea que volíem destacar. En aquest cas, P. fa referència a les consignes literàries. Podem apuntar, doncs, que hi ha una certa interiorització del procediment de creació, que no és, per tant, una mera emulació de models prefixats, sinó que va més enllà i mira de conduir, de guiar, la producció personal del jovent. En la següent qüestió, P., d'una manera potser inconscient, fa una passa més enllà:

2) N'has fet mai cap? Com valores aquesta experiència?  
 8  
 Si que he fet, un de poesia i un de narrativa.  
 Aquesta experiència em va pareixer interessant, ja que era la primera vegada que feiem coses així. Vam aprendre a escriure poesia, o part d'ella, i que es pot crear un conte de només els fets d'un dia.

«Crear un conte de només els fets d'un dia», ens diu ara. Per posar-nos en antecedents, cal apuntar que fa referència a unes consignes de regust rodarià<sup>42</sup> que hom va fer servir durant la segona avaluació. Quant a la tercera avaluació i la literatura del «jo», hom ha deixat de banda aquestes consignes, i ha représ tesis més aïna properes a Lejeune,<sup>43</sup> qui considera que el diari íntim és una manera de viure. Ras i curt, la consigna implícita del taller sobre la literatura del «jo» consistia a escriure sobre les vivències personals, i prendre com a punt de partida els models que ja hem comentat més amunt.

<sup>42</sup> RODARI, G. (2006/2009): *Gramàtica de la fantasia*. Barcelona: Planeta.

<sup>43</sup> Parafrasejat a partir de KOHAN, S. (2000): *De la autobiografia a la ficció*. Barcelona: Grafein.

En aquest sentit, al nostre parer és una bona pràctica didàctica, si més no per a l'alumnat més avançat, ja que pot haver interioritzat el mecanisme de funcionament dels tallers en les dues primeres avaluacions. I, arribats a aquest punt, deixar-los volar pot ser una bona manera de fixar els avenços reals que hem fet. Però, és clar, topem amb la mateixa paret amb què topàvem fa un grapat de línies: l'alumnat que necessita un guiatge més acurat. Per què, al capdavant, la qüestió que es planteja aqueix jovent pot ser ben difícil de sobrepassar: «¿desde cuál de nuestros “yo” escribimos el diario y qué recortes de lo experimentado efectuamos?». <sup>44</sup>

Sobretot fóra important dur a terme un guiatge molt més contundent en aplicar aquesta proposta metodològica en grups d'ESO, que de ben segur necessiten un guiatge considerable —i variable, atesa la presència d'alumnes amb necessitats educatives específiques. De fet, els tallers d'aquesta mena requereixen una certa implicació del jovent; implicació més fàcil d'assolir i/o de transmetre, sens dubte, en l'ensenyament postobligatori.

Al nostre parer, per a explotar totes les potencialitats didàctiques del taller, el curs de 1r de Batxillerat és més adient. L'enfocament més aïna *literari* i, també, la *maduresa* del jovent —en la majoria dels casos—, hi contribueixen. Si més no, arribem a aquesta conclusió després d'analitzar les valoracions personals del jovent que hem compilat durant el període de pràctiques<sup>45</sup> i cotejar les fetes pels alumnes d'ESO amb les que hem aplegat dels alumnes que han treballat els tallers literaris en el primer curs del Batxillerat.<sup>46</sup>

A tall d'exemple podem fer una ullada a la reflexió incorporada per A. M., alumna de 1r de Batxillerat, com a última entrada del dietari que hagué d'elaborar en el marc d'un taller sobre la literatura del «jo»:

Però la veritat és que considere que aquest treball és molt interessant i enriquidor, per una banda m'ha ajudat a agafar més fluïdesa en l'escriptura del valencià que cada vegada utilitze menys i de cara a l'examen de grau mitja de la junta qualificadora del que m'examine en juny açò m'està ajudant un poc. Per altra banda el dietari m'ha fet reflexionar sobre temes que pot ser no m'hauria plantejat de no ser per ell i m'ha ajudat a concentrar-me i saber argumentar millor i ordenar les idees. Amb ell he recordat el bonic que és escriure, eixa sensació de llibertat i plaer interior.

*ocupat*

Per contra, a l'altra banda del pont hi ha l'alumnat de 4t d'ESO, alguns dels quals han estat incapaços de reflexionar sobre el fet literari com a tasca innovadora i l'han interioritzat com una tasca més, feixuga i poc enriquidora; en aquest sentit s'expressa K. M., un alumne brillant, de regust científic i de prosa esquemàtica:

<sup>44</sup> KOHAN, S. (2000): *op. cit.*, pàg. 29.

<sup>45</sup> Incorporem en els annexos totes les enquestes que hem dut a terme en aquest grup. En aquest apartat només en recuperarem alguns fragments significatius.

<sup>46</sup> En aquest cas, només hem fet servir el material que hem considerat significatiu, ja que no ha estat ben bé material recollit per nosaltres amb aquest treball com a rerefons. Adjuntarem als annexos, emperò, les reflexions que H. C., A. S. i M. H., alumnes de segon de Batxillerat, han escrit expressament per a nosaltres, i, és clar, el material d'anys anteriors que hem fet servir per a lligar aquest treball de recerca.

2) N'has fet mai cap? Com valeres aquesta experiència?

Si. Sigues obligada, pesada i improductiva.

Tot i això, en el mateix grup ja es poden entreveure reflexions metaliteràries —si ens permeteu l'expressió— que apunten una bona capacitat de pensament crític i —per què no?— de maduresa. És, com apuntàvem, un dels conflictes que hom ha de mirar de resoldre a l'aula: la diversitat; diversitat de tarannàs; diversitat quant als coneixements enciclopèdics; diversitat quant a la implicació; diversitat quant al potencial acadèmic... diversitat, vaja. Potser paga la pena llegir G. R., i cotejar-ne la reflexió amb la de K. M.:

2) N'has fet mai cap? Com valeres aquesta experiència?

9

Jo diria que Joana ens ha proposat i hem fet gres: Un de poesia i un altre de narració curta. Fouen treballs molt interessants encara que treballsos, ja que desenvolupa la nostra creativitat però se implica un treball intens.

I és que, al remat, com apunta Van Lier,<sup>47</sup> comprendre l'alumnat és, de ben segur, la tasca més important que ha de dur a terme el professorat. És per això que cal aprofitar un dels punts forts que ofereixen els tallers de creació literària: el guiatge i la retroalimentació. Certament, el modelatge aporta uns mecanismes que permeten el docent ajustar la seua participació en el procés d'ensenyament-aprenentatge. I més encara en un taller sobre la literatura del «jo», que, com hem vist ara i adés, aporta uns matisos ben interessants: reflexió personal, expressió de sentiments (ficticis o no ficticis, però sempre versemblants)... Trets que el jovent acostuma a tenir presents, però que no sempre sap com canalitzar. I potser els docents en tenen —en tenim?— part de culpa.

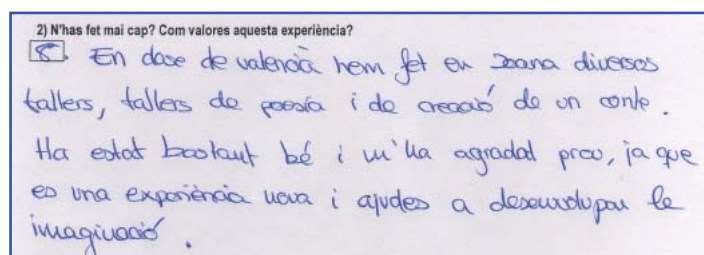
I, finalment, cal recuperar un fet que, a parer nostre, esdevé essencial: l'alumnat s'implica. De fet, si l'objectiu és plantejar un procés d'ensenyament-aprenentatge que siga significatiu per a l'alumnat, que l'engresque, que el motive i que l'engegue, pensem que els tallers d'escriptura creativa, si més no el que hem tingut l'oportunitat de resseguir, l'assoleixen. I amb escreix. De fet, les reflexions del jovent de 4t d'ESO palesen el gaudi que els ha produït el fet d'haver d'escriure. És clar que no a tots els ha agradat; i, per descomptat, no tots expressen el mateix grau de satisfacció. Però cal reconèixer que l'activitat agrada, i no només ho pensem per les reflexions recollides per a dur a terme aquest treball, sinó també per les sensacions que ens han transmés a l'aula i pels comentaris que ens han fet arribar *off the record*. Per tot plegat, sembla que aquesta proposta metodològica ens és útil per a assolir els objectius que ens plantejàvem al començament del treball, i que, de retop, la realitat analitzada s'ajusta a la hipòtesi de treball plantejada.

<sup>47</sup> VAN LIER, L. (1991): «Inside the classroom: Learning proceses and teaching procedures», en *Applied Language Learning*, 2/1. Pàg. 26-68. Parafrasejat a partir de BALLESTER, J. (1999/2007): *op. cit.*, pàg. 43.

## Creativitat i imaginació

I encara una altra cosa. Fins ara hem dit ben poca cosa d'un punt que convé no menys-tenir; un punt que, al nostre parer, és fonamental a l'hora de treballar a l'aula: la imaginació. Sens dubte, potenciar, en paraules de Cassany, Luna i Sanz, el «cabal imaginatiu»<sup>48</sup> de l'alumnat és —o, si més no, hauria de ser-ho— un dels aspectes fonamentals. Perquè, al remat, tot fa pensar que l'objectiu de l'ensenyament secundari —i encara més enllà—, com apuntava Ken Robinson, siga «ofegar i marginar el talent».<sup>49</sup>

En aquest sentit, potser paga la pena recuperar la reflexió d'una altra alumna de 4t d'ESO, M. T. F., per a la qual, sens dubte, els tallers previs han estat ben positius:



Sembla, doncs, que aquesta proposta metodològica permet «donar solta a la facultat de creació o evocació de móns possibles, denegades sovint amb la realitat»; són mots de Ballester,<sup>50</sup> per al qual «la literatura potencia la imaginació, incita a la creació i fins i tot a la reflexió crítica». Certament, els tallers de literatura del «jo», com hem vist adés, parteixen d'aquesta premissa i, pel que es desprén de les reflexions dels protagonistes del taller, els alumnes i les alumnes, l'objectiu s'assoleix amb escreix.

Així doncs, podem apuntar que aquest taller d'escriptura creativa trenca amb aqueix «desinterés» envers la literatura que temps enrere<sup>51</sup> feia notar Ballester, fonamentat, entre altres, per una

«no adient reiteració de procediments didàctics basats solament en un aprenentatge historicista i la desvirtuació del comentari de text com un mer formulisme sense motivació [que no potencien] el desenvolupament d'actituds positives cap a la literatura, ja que no es fomenta la participació creativa i interessada del lector/receptor».<sup>52</sup>

Certament, en el cas que ens ocupa, aqueix objectiu sí que s'assoleix. Historicisme i criticisme s'hi apleguen i col·laboren en el desenvolupament de la competència literària del jovent, en un procés d'ensenyament-aprenentatge motivador i significatiu. I aquest darrer aspecte és, a parer nostre, essencial. Fet i fet, com déiem adés, cal fer de l'aprenentatge a l'aula un aprenentatge significatiu; i cal fer del receptor, també, un emissor potencial. Tot

<sup>48</sup> CASSANY, D., LUNA, M. i SANZ, G. (1992): *op. cit.*, pàg. 487.

<sup>49</sup> Conferència a cura de Ken Robinson, emmarcada en el Fòrum mundial del talent en l'era del coneixement, celebrat l'11 i el 12 de febrer de 2009 al Palau de congressos i Auditori de Navarra «Baluarte».

<sup>50</sup> BALLESTER, J. (1999/2007): *op. cit.*, pàg. 98.

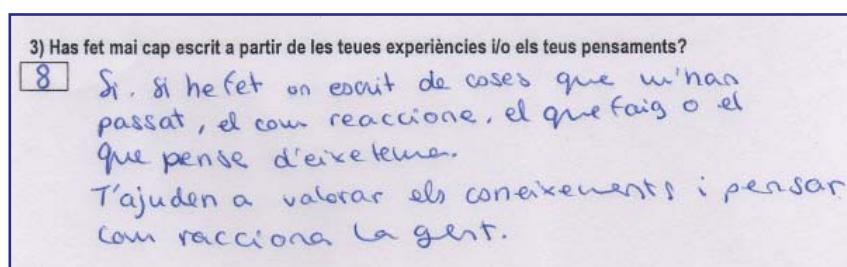
<sup>51</sup> BALLESTER, J. (1999/2007): *op. cit.*, pàg. 21.

<sup>52</sup> *Idem.*

i que és clar que en l'adquisició de la competència literària és determinant la influència de l'entorn, una passa indefugible ha de ser, necessàriament, engrescar l'alumnat. Contagiar l'entusiasme: aqueix és el repte.

«Escribir la autobiografía: reinventar la vida. No para recuperar nada (nada es recuperable en la vida de una persona), ni para explicitar esa vida (imposible, la memoria siempre es fragmentaria), ni para dedicarnos a evocar, sino a **vivenciar** con el fin de **exaltar la imaginación** y encontrar las estrategias para la ficción».<sup>53</sup>

*Vivenciar* amb l'objectiu d'*esperonar la imaginació*. Imaginació i coneixement de l'individu. Com déiem fa un bon grapat de pàgines, en fer una ullada al marc teòric d'aquest treball d'investigació, els tallers sobre la literatura del «jo» en general, i aquest que analitzem en concret, hi juguen. I, una vegada més, les reflexions del jovent ho confirma; en aquest cas, llegim A. S. S.:



### El llenguatge, al servei de la intencionalitat comunicativa

Pertoca ara reprendre un altre vessant, el relatiu a l'ensenyament dels mecanismes del llenguatge. La citació de Víctor Moreno amb què encapçalàvem l'apartat del marc teòric no era, lògicament, cap pedanteria sense fonament. Certament, un dels aspectes de què més convençuts estàvem abans d'encetar el període de pràctiques era que, al capdavall, les reflexions metalingüístiques són una via excel·lent per a assolir objectius més tangibles. *Via*, no *objectiu*. Si més no, no *objectiu* per a totes les persones per a les quals el metallenguatge no és el *leitmotiv* professional i/o vital. I, l'alumnat, és clar, no en forma part —*no en forma part encara*, en alguns casos (ben pocs, ai las!)—.

Convençuts hi estàvem abans de començar el pràcticum, i més convençuts n'eixim, després de veure com alguns alumnes —de 4t d'ESO!— plantegen dubtes metalingüístics a l'aula... per a completar/millorar/corregir/acotar/replantejar els seus escrits personals. És cert que el rerefons de les reflexions metalingüístiques és, de ben segur, absolutament pragmàtic. Però, al remat, s'hi esdevé la reflexió, i això, al nostre parer, és molt positiu. Com propugnava Ballester,

«cal concebre l'educació literària i lingüística cap a una apropiació per part dels alumnes amb la mediació del professorat de les normes, dels coneixements i de les destreses que configuren la competència comunicativa. La llengua ha de veure amb l'ús comunicatiu dels parlants».<sup>54</sup>

<sup>53</sup> KOHAN, S. (2000): *op. cit.*, pàg. 12.

<sup>54</sup> BALLESTER, J. (1999/2007): *op. cit.*, pàg. 45.

I, al remat, pel que es desprén de reflexions com les d'A. S., alumna de 2n de Batxillerat que l'any passat va treballar el taller, sembla que la direcció presa és la correcta:

Escrivir un diari ha estat sense dubte una  
 experiència enriquidora. En primer lloc  
 molta més facilitat i agilitat a l'hora  
 d'expressar-se, fa haver de buscar nous recursos  
 i un cop corregits permet conèixer quines són  
 les errades més freqüents que cal evitar.  
 Per altra banda, el contingut del diari,  
 el que es decideix posar-li cada dia,  
 ajuda a reflexionar racionalment i amb  
 més calma de la que ~~havia~~ es té en una  
 conversa oral. La tercera característica que fa  
 molt positiva l'escriptura del diari és  
 que no només canvia el que ~~es~~  
 s'escriu i l'expressió sinó també el punt  
 de vista sobre els esdeveniments més  
 quotidians que, pel simple fet de pensar que  
 després seran escrits, esdevenen importants  
 tot d'una.

Certament, A. S., il·lustra perfectament el nostre apunt: l'escriptura del dietari, per a aquesta alumna, potencia la capacitat d'expressió, ja que exigeix cercar «nous recursos» que, «un cop corregits» permeten «conèixer quines són les errades més freqüents que cal evitar». Sembla, doncs, que la sensació de tasca polida, perfeccionada i acabada que experimenten els alumnes i les alumnes una vegada enllestit el procés creatiu és ben palesa. Per tant, tot fa pensar que la progressió que comentàvem en introduir aquest apartat, de l'esbós individual a l'obra mestra,<sup>55</sup> permet assolir els objectius marcats, també pel que fa al treball amb el llenguatge.

<sup>55</sup> Consulteu la nota núm. 35.



## Propostes de millora

Tal com ha quedat ben palés al llarg d'aquest treball, al nostre parer la introducció dels tallers de producció creativa a l'aula és ben positiva. En l'apartat anterior hem apuntat alguns dels punts foscos molt i molt concrets que hem pensat que pagava la pena remarcar respecte de l'aplicació didàctica analitzada a l'IES Campanar.

Amb tot, considerem que és necessari plantejar un apartat específic de propostes de millora, ja que convindria fer una ullada, tot i que siga molt succinta, a aspectes que potser és important tenir en consideració a l'hora d'estudiar la introducció a l'aula de Secundària d'un taller sobre la literatura del «jo».

Hem volgut tractar tres aspectes, que mirarem tot seguit. Ja n'hem fet alguna referència en els apartats anteriors, però, com déiem, de ben segur que paga la pena fer-ne una ullada una mica més acurada.

### L'eclecticisme metodològic i les noves tecnologies

Déiem al començament del treball que era recomanable que el professorat fóra eclèctic, heterodox. Aplicat a l'educació literària —i lingüística, i humanística, i...—, pensem que, la remat, això significa acostar-se al fet literari no només des d'un punt de vista historicoliterari. O no només des d'un vessant criticista. O no només amb tallers de creació literària. O no només a través de la lectura de textos. O no només... Aplicar només una metodologia sembla, a primer colp d'ull, còmode. Vaja, és còmode. I improductiu. Cal, com déiem adés, aplicar una metodologia eclèctica. Cal, com deia Ballester,<sup>56</sup> abandonar l'ortodoxia. Cal, com deia Ballester, ser heterodox. Quant a la didàctica, si més no.

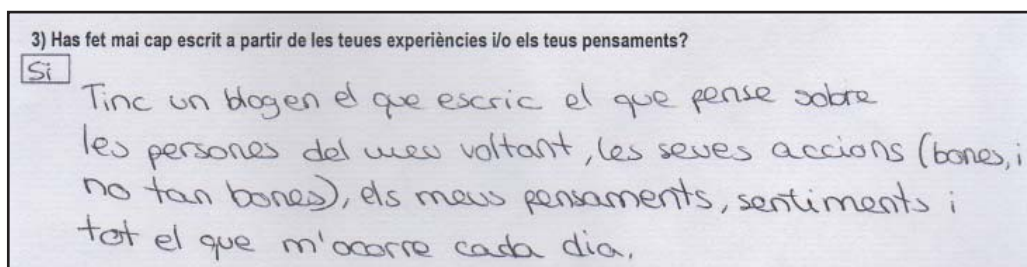
Certament, l'aplicació pràctica que ha embastat aquest treball respon a aqueixa proclama metodològica. Potser es troba a faltar la incorporació de les noves tecnologies —bé, ara per ara ja no són tan *noves*—, que podrien diversificar els canals de recepció i tractament de la informació. Aquest és, justament, un dels punts febles més habituals —o més *perillosos*, si voleu— a l'hora de proposar tallers d'escriptura creativa a l'aula.

Acostumem a diversificar la recepció i la producció d'escrits (en els cas que ens ocupa, per exemple, s'hi treballa amb assajos, cartes, diaris, dietaris, reflexions personals, novel·les en primera persona, etc.). Acostumem a diversificar les fonts d'informació (el llibre de text, articles de premsa, llibres de lectura, etc.). Acostumem a mirar de motivar l'alumnat... I acostumem, també, a menystenir una realitat que esdevé una ombra allargassada —massa allargassada, de vegades—: l'ús amb finalitats didàctiques de les tecnologies de la informació i la comunicació.

<sup>56</sup> BALLESTER, J. (1999/2007): *op.cit.*, pàg. 91.

No és aquest és el lloc per aprofundir en les portes que obren les noves tecnologies, però sí que caldria remarcar que, ara per ara, estem assistint a un canvi en els processos cognitius del jovent, que ja no concep el suport textual imprès com a únic canal d'informació. Les plataformes 2.0 de gestió i intercanvi d'informació i el canal audiovisual, com més va més interactiu, entre altres, en són, de ben segur, la punta de l'iceberg. Al nostre parer, cal analitzar amb cautela les possibilitats didàctiques que ens ofereixen aquestes tecnologies, i mirar d'incorporar-ne els aspectes que considerem positius. Al capdavall, en una metodologia eclèctica i heterodoxa, les noves tecnologies han de tenir un lloc. O, com a mínim, un lloquet.

No ens volem aturar molt més en aquesta idea. Tanmateix, potser paga la pena fer una ullada a les reflexions de L. M. B., qui aplega la redacció d'un diari personal amb les noves eines que la Xarxa posa a la nostra disposició:



Hem dit fa un grapat de paràgrafs que la proposta didàctica que analitzem es vertebrava a l'IES Campanar al voltant de quatre eixos. I que un d'aquests quatre eixos esdevé transversal: les activitats complementàries. En aquest sentit, enguany el grup de 4t d'ESO que ha fet el taller literari ha assistit al Consell Valencià de Cultura, on van ser convidats per a celebrar que alguns alumnes del centre havia estat guardonats l'any anterior en un certament literari i artístic; han fet una xarrada amb Maria Barbal; han assistit al centre a un acte de reconeixement acadèmic emmarcat en el Dia del llibre...

Fet i fet, activitats engrescadores que miren de dignificar la llengua escrita. I activitats, però, que menystenen en certa manera tot un seguit d'aspectes significatius per a l'alumnat. Potser fóra bo, a més, visitar un estudi radiofònic i assistir a un programa en directe. O, potser per cas, acudir a un plató de televisió. O —i encara filem més prim—, a les oficines on s'engreixen els periòdics digitals.

És cert que aquestes activitats no constitueixen el fonament didàctic de l'assignatura de Valencià. Tampoc no constitueixen el fonament didàctic dels tallers de creació literària. Però ens són útils per a il·lustrar una mancança crònica que s'estén pertot. Al nostre parer, els tallers literaris no han de viure aliens al món que ens envolta; es poden enriquir amb activitats de desenvolupament més significatives per a l'alumnat. Cal tenir present que, al capdavall, aquests tallers tenen uns objectius fixats. Si per a assolir aquests objectius és menester recórrer a propostes didàctiques més heterodoxes, som-hi.

## L'escriptura com a acte innatural

Un altre dels aspectes en què, potser, més caldria insistir a l'hora d'incorporar els tallers literaris a l'aula és, al nostre parer, la naturalitat de l'acte d'escriptura. Fem referència, és clar, a Don Finkel, qui remarcava, d'una manera ben contundent:

«quan un estudiant fa una pràctica escrita que serà llegida *només per una persona* i quan aquesta persona és el seu *professor o professora*, i quan la principal raó del professor per llegir el treball és *jutjar* la qualitat de l'escriptura, l'estudiant participa d'un acte triplement innatural». <sup>57</sup>

És, si fa no fa, la mateixa línia que segueixen Cassany, Luna i Sanz:

«Una idea interessant és que els textos no quedin entre les parets de l'aula o a les carpetes dels assistents. Podem ajudar els nostres alumnes a buscar una projecció externa d'aquells textos dels quals estiguin més satisfets [...]». <sup>58</sup>

En un dels articles que hem citat adés, <sup>59</sup> Bataller ens presentava una seqüència didàctica engegada a l'IES Campanar en què aquesta innaturalitat finkeliana tan complexa i malsonant queda ben enrere. La motivació de l'alumnat era absolutament intrínseca, o, fins i tot en els casos d'una motivacionalitat extrínseca, la finalitat ja no era fer un bon treball per al professor —això també, és clar—, sinó mirar de produir textos que llegiran els companys, i qui sap si l'entorn social i, fins i tot, lectors desconeguts...

L'aplicació didàctica que hem analitzat nosaltres potser resta una mica coixa en aquest aspecte. En un principi, hom no ha previst cap *naturalització* dels productes resultants dels tallers en aqueix grup de 4t d'ESO, sinó que les produccions creatives han romàs absolutament lligades a l'aula, a tall de prova acadèmica exigida i considerada com una qualificació més del curs. La proposta coixeja, doncs, en aquest sentit, ja que hom no ha aprofitat l'avinentsa per a engrescar l'alumnat amb la possibilitat de presentar els escrits a cap concurs, ni tampoc s'han mirat de compartir les produccions (recordem-ho, un poemari en la primera avaluació, un conte en la segona i un diari en la tercera) amb l'entorn escolar.

Amb tot, un dels aspectes que sí que volíem destacar és que han estat els mateixos alumnes els que s'han encarregat de *naturalitzar* una mica les seues produccions. No tots, i no sempre, però sí que ha estat bastant habitual observar que s'intercanviaven les produccions (sobretot, els contes, ja que els havien de lliurar durant la primera setmana de la tercera avaluació), les llegien i les comentaven. Per tant, sí que podem apuntar que hi havia, com a mínim, una certa voluntat, diguem-ne, de publicar o compartir les produccions pròpies.

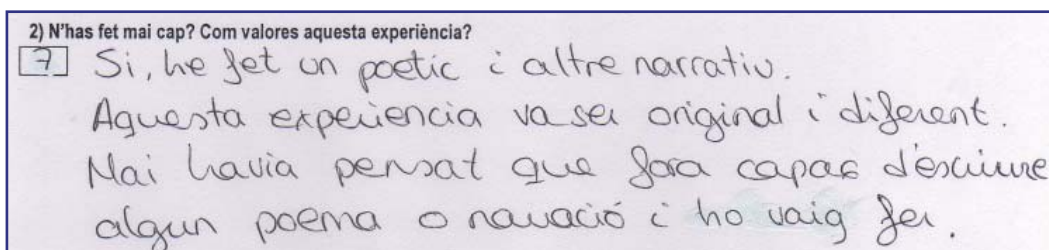
Al remat, amb el distanciament i les diferències lògiques, hem pogut experimentar aquella «gratificació» que apuntava Bataller, <sup>60</sup> gratificació de veure com l'alumnat posa en escena una capacitat creativa impensable per a molts; gratificació d'observar l'«entusiasme compartit» dels estudiants. A propòsit de tot plegat, C. M. M. comentava:

<sup>57</sup> FINKEL, D. (2008, aquesta edició): *op. cit.*, pàg. 140-141. Els destacats en cursiva són de l'autor.

<sup>58</sup> CASSANY, D., LUNA, M. i SANZ, G. (1992): *op. cit.*, pàg. 506.

<sup>59</sup> BATALLER, A. (2010): *op. cit.*

<sup>60</sup> BATALLER, A. (2010): *op. cit.*, pàg. 334.



Alumnes engrescats. Alumnes implicats.

I encara més, com indicava A. S. en el fragment inclòs adés,<sup>61</sup> fins i tot els «esdeveniments més quotidians [...], pel simple fet de pensar que després seran escrits, esdevenen importants tot d'una». En aquest sentit, tal com tinguérem oportunitat de comentar amb l'alumna, escriptura i lectura són dos actes que van estretament lligats: aqueixos esdeveniments quotidians seran escrits... i llegits, *naturalment*.

### Satel·lització de les activitats

No volem acabar aquest apartat de propostes de millora sense comentar un dels aspectes que, a parer nostre, més marge de millora té en la pràctica educativa: la satel·lització excessiva de les activitats del curs.

Certament, tot i que considerem que el plantejament de la tercera avaluació és ben encertat, pensem que hom podria reblar una mica més el clau a l'hora de lligar i entrellaçar les activitats proposades en la planificació general de l'avaluació. Anem a pams. Hem comentat que els tallers d'escriptura creativa incorporaven un toc comunicatiu molt i molt positiu a l'educació literària i lingüística, i hem apuntat també que potenciaven la creativitat i la imaginació, la reflexió personal i la capacitat crítica.

Fóra possible dur a terme el mateix plantejament en unes altres activitats? Pensem, a tall d'exemple, en els controls de lectura, a parer nostre un dels cavalls de Troia de l'ensenyament de llengües. No ens hi aturarem massa, perquè es tracta d'una activitat que potser ultrapassa els límits d'aquest treball. Tanmateix, com que hom ha emmarcat la lectura de l'avaluació en el mateix quadre que els treballs creatius (per exemple, treballant el taller del conte a partir d'algun element de *Pedra de tartera*, de Maria Barbal, o el de la literatura del «jo» a partir, entre altres, de la lectura de *Notes finals*, de Vicent Borràs), aprofitarem per a fer-ne cinc cèntims.

És clar que un dels objectius del professorat a l'hora de fixar els punts forts dels processos d'ensenyament-aprenentatge ha de ser necessàriament mirar de cobrir totes les necessitats acadèmiques i/o cognitives del jovent, i que aquestes necessitats en són moltes i ben complexes. I és clar també que ens hem fet ressò de la necessitat de partir d'un eclecticisme metodològic que ens siga útil a l'hora de proposar enfocaments diferents que ens permeten

<sup>61</sup> Consulteu la pàgina num. 23.

ajustar el procés d'ensenyament-aprenentatge a les exigències de cada moment. Ras i curt —i potser massa simple—: no podem deixar-ho tot de banda per a centrar-nos només en un dels aspectes de l'ensenyament —per exemple, potenciar la creativitat.

Ara bé, potser sí que és possible mirar de fer una volta més al tornavís i reconduir les lectures envers un plantejament que no només se centre en el foment de la lectura i en la proposta de models per als tallers de creació literària (més la primera opció que no la segona), sinó que s'incorpore a aqueix foment de la creativitat, de la reflexió, de la capacitat crítica, de la imaginació. Pensem, és clar, en les propostes de Gianni Rodari<sup>62</sup> i, sobretot, de Cassany, Luna i Sanz,<sup>63</sup> que proposen defugir els controls de lectura habituals i bescanviar-los per activitats més enriquidores des d'un punt de vista didàctic.

Posem per cas que el control de lectura de la tercera avaluació consistira a refer alguns passatges de *Notes finals* amb l'objectiu d'ajustar-ho a la realitat de l'IES Campanar. O, per exemple, que els alumnes es desdoblaren en un *alter ego* professoral que haguera d'emular Vicent Borràs a l'hora de recrear situacions semblants a les de *Notes finals*. O encara una altra: que l'alumne haja de redactar una carta personal —una altra tipologia de la literatura del «jo», no?— a Vicent Borràs en què comente alguna reflexió personal sobre l'obra. És clar que per a dur a bon port activitats d'aquesta mena la lectura de l'obra és imprescindible —tan *imprescindible*, si més no, com en els controls de lectura habituals—; però, de més a més, s'hi incorporen tot un seguit d'exigències que imbriquen la lectura amb el taller literari; que lliguen lectura i escriptura. Que trenquen la compartimentització excessiva que, al nostre parer, presenten sovint les activitats que hom proposa a l'aula.

El mateix que acabem de comentar, ho podem extrapolar a la metodologia general aplicada a l'aula. Tot i que en aquest treball hem volgut centrar-nos tant com ha estat possible en la realitat escolar analitzada —és per això que ens hem fixat més en el treball amb les lectures—, no podem oblidar que aquesta satel·lització excessiva que apuntem és massa habitual a l'aula, i no només quant al treball amb les lectures. Certament, tot i que estem a favor de l'eclecticisme metodològic, pensem que un dels aspectes innegociables de la pràctica docent ha de ser, necessàriament, resseguir un objectiu clar.

En aquest sentit, pensem que el docent té la responsabilitat de fixar aqueix objectiu i, també, de mantenir una línia de treball consistent, sòlida. Cal no confondre l'eclecticisme metodològic i la riquesa de plantejaments i d'enfocaments amb una bacanal didàctica sense gaire sentit. Clar i ras: cal observar, analitzar, seleccionar i destriar metodologies i propostes didàctiques, però sense perdre de vista quin és l'objectiu prefixat. Altrament, els resultats poden no ser gaire satisfactoris.

<sup>62</sup> RODARI, G. (2006/2009): *op. cit.*

<sup>63</sup> CASSANY, D., LUNA, M. i SANZ, G. (1992): *op. cit.*, pàg. 498-500.

## Final de trajecte

A tall de cloenda, voldríem apuntar algunes consideracions personals sobre l'observació i l'anàlisi del taller sobre la literatura del «jo». Tot i que al llarg dels paràgrafs anteriors ja hem deixat entreveure el nostre punt de vista, pensem que paga la pena fer-ne cinc cèntims ara. D'entrada, començarem pel final. Començarem fent-nos ressò d'un aspecte que Bataller apunta en la cloenda d'un article sobre els tallers literaris:<sup>64</sup> l'alumnat, en la fitxa d'avaluació del curs, mostra una actitud positiva envers la metodologia emprada; i encara més, de les valoracions de les lectures podem extraure una conclusió en la mateixa línia: les notes atorgades a les lectures són molt elevades. Tot i que en tots dos casos caldria matisar les opinions de l'alumnat —és innegable que hi pot haver un cert toc de condicionament extern, autoimposat—, sembla que el sistema funciona. Dit clar i ras: el protagonista principal del sistema educatiu, l'alumnat, n'està ben content; i, atesos els èxits obtinguts en certàments literaris i la implicació en les tasques individuals i col·lectives, podem deduir que no només s'ho passa d'allò més bé, sinó que, de més a més, n'aprén. I molt.

En aquest sentit, ens agradaria fer-nos ressò d'algunes propostes de didàctica integrada. Tot i que no és el moment de fer-ne una referència explícita, sí que ens agradaria recuperar la idea d'aqueix mateix article i mirar de conjuminar-la amb les propostes de didàctica integrada. Per què no eixamplar l'horitzó? Hem vist que els alumnes s'impliquen. Per què no, doncs, mirar d'implicar el professorat? Com més va més propostes de didàctica integrada es publiquen. Propostes d'integrar la docència de la literatura catalana i l'espanyola (i encara d'unes altres) no en manquen. Fóra possible treballar els tallers literaris d'una manera, també, integrada?

En aquest sentit, ens agradaria fer un apunt. Pensem que, com a activitat extraescolar —o, millor, extraaula—, potser fóra bona idea promoure certàments literaris al centre, o fins i tot intercentres. Seria una activitat lligada —i ben lligada— amb la participació als certàments literaris consolidats, que potser aconseguiria implicar professors d'unes altres matèries, sobretot les de l'àrea d'Humanitats. La Llei orgànica d'educació mira de promoure explícitament el foment de la lectura; les competències bàsiques fixen l'obligació d'incloure, com apunta Violeta Camarasa,<sup>65</sup> «en la pràctica docent de totes les matèries un temps dedicat a la lectura». En aquest sentit, potser estem al davant d'una bona oportunitat per a fomentar, a més de la lectura, l'escriptura.

<sup>64</sup> BATALLER, A. (2003): *op. cit.*, pàg. 34.

<sup>65</sup> CAMARASA, V. (2007): «Llegir per llei», *Bromera txt.*, 2. Alzira: Bromera. En podeu consultar l'edició electrònica en: [http://www.bromera.com/txt/revista/00002/PDF/TXT\\_Dossier.pdf](http://www.bromera.com/txt/revista/00002/PDF/TXT_Dossier.pdf).

Implicar els agents educatius i les famílies en plans de foment de la lectura i alhora aconseguir que mostren un cert interès —o, si més no, un cert respecte— per les produccions literàries de la juvenalla pot ser un bon punt de partida. No cal dir que promoure certàmens literaris al centre pot arribar a consolidar-se com una activitat ludicocultural que s'incloga, per exemple, en els actes tan habituals —i, malauradament, només anuals, i no sempre— amb el llibre com a epicentre. De certàmens ja n'hi ha de consolidats; fóra bo intentar que esdevinguen un fet natural als centres, i no una proposta extravagant d'uns quants professors. Una tasca difícil, és clar. Però factible. Si més no, cal intentar-ho.

Un altre dels aspectes que més ens han convençut dels tallers literaris és la importància que hom hi atorga a la creativitat. Ken Robinson ho apuntava: les escoles maten la creativitat.<sup>66</sup> I en una línia semblant disparen Cassany, Luna i Sanz: «Segur que un alumne comprén la poesia de Pere Quart si té notícies de la tradició satírica catalana [...]. [Però] el coneixement de la tradició literària no pot substituir la lectura mateixa, ni tampoc l'adquisició de recursos per desenvolupar una comprensió activa i reflexiva dels textos literaris».<sup>67</sup> Per què, doncs, estem entestats a ensenyar literatura deixant de banda la literatura? Podríem argumentar que és còmode. Còmode, sí. Però no és útil, ni tampoc entenedor. I el docent no hauria de ser-ho per comoditat, sinó amb l'objectiu de proporcionar eines de reflexió a l'alumnat; eines que, com apunta Robinson, l'ajuden a desenvolupar-se en el futur. I és en aquest sentit que ens ha convençut aquesta proposta didàctica. Considerem que és una proposta que genera —si se'ns permet fer servir el verb— alumnes implicats, responsables, reflexius. Una proposta que, comptat i debatut, fomenta el plaer per la lectura. I per l'escriptura.

Deia Josep Pla en *El quadern gris*, un 16 d'abril, que, si hom fa una ullada al semblant de les persones que han passat dels trenta anys, podrà veure que «les mirades són dures o mòrbides o falses, però totalment arrasades», que «són mirades purament mecàniques, desproveïdes de sorpresa, d'aventura, d'imponderable». Potser, com apunta Ken Robinson —i permeteu-nos l'exageració— l'escola hi té alguna cosa a veure. No ho sabem. Però, en qualsevol cas, sembla que amb propostes com les que hem analitzat en aquest treball, si les sabem aplicar com cal, hi podem fer alguna cosa. Som-hi, doncs.

<sup>66</sup> Podeu consultar la conferència en aquest enllaç: [http://www.ted.com/talks/lang/spa/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/lang/spa/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html).

<sup>67</sup> CASSANY, D., LUNA, M. i SANZ, G. (1992): *op. cit.*, pàg. 479.

## Bibliografia

- ALCOVERRO, C. (1993): *Llegir per escriure. Escriure per llegir: tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Barcanova.
- ALCOVERRO, C. (1998): «Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari», en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 16. Barcelona: Graó. Pàg. 49-59.
- BALLESTER, J. (1999/2007): *L'educació literària*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BATALLER, A. (2003): «El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica», en MARTINES, V. (coord.): *Llengua, societat i ensenyament*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. Vol. 1, pàg. 269-293.
- BATALLER, A. (2010): «Del poema al poemari: un model de seqüència didàctica basat en l'escriptura poètica», en DDAA: *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. València: Publicacions de la Universitat de València. Pàg. 327-337.
- BORDONS, G. (1994): «Visió sincrònica sobre didàctica de la literatura», en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 1. Barcelona: Graó. Pàg. 27-36.
- BORDONS, G. i DÍAZ-PLAJA, A. (2004, coord.): *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó.
- CABRÉ, J. (1999): *El sentit de la ficció*. Barcelona: Proa.
- CAMARASA, V. (2007): «Llegir per llei», *Bromera txt.*, 2. Alzira: Bromera. En podeu consultar l'edició electrònica en [http://www.bromera.com/txt/revista/00002/PDF/TXT\\_Dossier.pdf](http://www.bromera.com/txt/revista/00002/PDF/TXT_Dossier.pdf).
- CASSANY, D., LUNA, M. i SANZ, G. (1992): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. (1994): «L'adquisició de la competència literària», en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 1. Barcelona: Graó. Pàg. 37-50.
- CUENCA, M. (1993/2000): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem Edicions.
- DELMIRO, B. (1994): «Los talleres literarios como alternativa didáctica», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11. Gijón: Centro de Profesores de Gijón. Pàg. 30-45.
- DELMIRO, B. (2002): *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- DDAA (2001): *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28. Madrid: Universitat Autònoma de Madrid.
- ESPINÓS, J. (2003): «Història de la literatura i creativitat: una proposta de taller literari», en MARTINES, V. (coord.): *Llengua, societat i ensenyament*. Alacant: Institut Interuniversi-



tari de Filologia Valenciana. Vol. 2. Separata: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13187/1/Joaquim\\_Espinos\\_Historia\\_literatura.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13187/1/Joaquim_Espinos_Historia_literatura.pdf).

- FINKEL, D. (2008): *Ensenyar amb la boca tancada*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- FUSTER, J. (1999): *Les originalitats*. Alzira: Bromera.
- GENETTE, G. (1998, aquesta edició): *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.
- JOLIBERT, J. (1992): *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó.
- KOHAN, S. (2000): *De la autobiografia a la ficción*. Barcelona: Grafein.
- KOHAN, S. i RIVADENEIRA, A. (1991): *Taller de escritura*. Madrid: Diseño editorial.
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- MENDOZA, A. et alii (2000): *Literatura infantil en la escuela*. Alacant: Universitat d'Alacant / Caja de Ahorros del Mediterráneo.
- RINCÓN, F. i SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985): *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
- ROBINSON, K. (2006): «Do schools kill creativity?», ponència emmarcada en la trobada TED2006, celebrada a Monterey (Califòrnia) entre el 22 i el 25 de febrer de 2006. En podeu consultar l'enregistrament en: [http://www.ted.com/talks/lang/spa/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/lang/spa/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html). També en podeu llegir una transcripció en: <http://www.schoolskillcreativity.com/sir-ken-robinson-ted-speech-transcript.pdf>
- ROBINSON, K. (2009): «Gifted people», ponència emmarcada en el I Fòrum mundial del talent en l'era del coneixement (congrés Àgora Talentia), celebrat al Palau de congressos i Auditori de Navarra «Baluarte» el 11 i el 12 de febrer de 2009.
- RODARI, G. (2006/2009): *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta.

