

Ben entrats en l'era digital, quan a les terres valencianes encara bufen vents que provoquen marejols locals com ara les decisions polítiques sobre l'ensenyament de la nostra literatura, no podem estar de plantejar-nos si aquest ferum de resclosit té algun sentit en el món global al qual ens aboca la connexió electrònica. Comptat i debatut, la cultura de la Xarxa supera els encotillaments locals i obri noves vies a l'aprenentatge de la literatura.

Els vaticinis sobre el futur de l'ensenyament diuen que l'accés al coneixement literari des de les aules acabarà per convertir-se en una petita aportació d'ajuda i guiatge, una mena de brúixola per a aquells que vulguin solcar les aigües literàries per l'univers electrònic. És, doncs, a hores d'ara quan la literatura catalana ha de llençar les veles al terç per modernitzar el coneixement i afermar la seva presència en el globus. Des d'aquest paràmetre hom diria que estem molt pròxims a una *Weltliterature* com la concebia Goethe, en el sentit que les fronteres s'han fet més febles i la velocitat a la qual viatja la novetat literària és molt alta.

Tot i això, l'era electrònica afavoreix, com François Lyotard ja havia intuït (1989), que els llaços entre el text escrit i la seva linealitat comencin a afluir-se. Les possibilitats d'anar fent tasts literaris diversos a partir de l'ordinador trenca amb les velles formes ordenades de presentació de textos i de coneixements que tan sovintegen a les nostres aules. La disposició lineal dels currículums tradicionals entra en crisi i demana d'una preparació encaminada cap a la immersió en el nou ordre electrònic.

Entenem, per tant, que les noves experiències didàctiques hauran de tenir molt en compte la informàtica i les relacions d'aquesta amb la literatura. Des de l'assumpció d'un canvi de tanta transcendència hem passat a la pràctica d'ensenyament de la literatura amb els nous suports i l'hem aplicada a un gènere que creiem molt escaient per desfermar les relacions intertextuals i hipertextuals: el conte.

1. El conte com a pretext

A ningú escapa que, en tractar-se d'una unitat narrativa plena (Ruiz Pérez, 1996, p. 192) la seva brevetat i significació proporcionen una extensió que afavoreix l'acte únic de lectura. A

la manera com es feia fa segles, el conte omple un bocí temporal indistintament a la vora del foc, en un trajecte de metro o en un moment dels alumnes al voltant del mestre. El ritual de la lectura o de l'audició demana l'atenció de forma intensiva al temps que gira el pany de la porta de la imaginació, de la por, de l'adoctrinament, del desconegut o, simplement, de la reflexió que descansa sobre la ficció mateixa.

D'altra banda, les arrels del conte cal buscar-les en una tradició que al seu moment també va ultrapassar fronteres. Si examinem la seva genealogia ens adonarem que tant el conte popular, com la llegenda, fins i tot el mite, s'ancoren en una tradició oral que tenia molt a veure amb l'aprenentatge. La funció etiològica o explicativa dels mites, per exemple, era la que propiciava l'accés a una justificació de la fenomenologia a la qual no podia arribar el *logos*. Aquí caldria plantejar-se si des del conte contemporani podríem arribar a qüestions que afecten la literatura de l'antiguitat, si podem seguir el fil del progrés de la literatura i esbrinar els lligams històrics i literaris del conte actualment. Aviat tindrem una resposta.

També la funció reiterativa i apologètica formen part d'aquesta tradició, sovint oral, que han compost els contes. Les faules, els contes populars, fins i tot l'anomenada literatura culta, han begut sovint de la mitologia i de l'oralitat difosa entre els pobles. Pensem, per exemple, en la presència de la mitologia nòrdica en els relats populars recollits pels germans Grimm o en la de mites cèltics a la literatura cavalleresca. També podríem parlar de la utilització de motius literaris d'origen popular en l'anomenada narrativa culta. Així, Maxime Chevalier (1982), ha fet un recorregut molt detallat per la presència del conte popular en alguns clàssics espanyols: Lope de Vega, Cervantes, *Lazarillo de Tormes*, entre d'altres.

Com veiem, la xarxa de relacions interculturals, entre oralitat i escriptura, entre textos escrits, entre mites i contes, es disposa d'una forma no gaire ordenada com a camp propici on ampliar el coneixement. De manera anàloga podríem acostar-nos a les relacions que s'estableixen entre els textos narratius breus a partir de la presència d'un seguit d'informacions que trenquen la linealitat de la lectura. La localització d'un punt d'interès significatiu fa que el lector s'aturi puntualment sobre ell i anoti, reflexioni o bé hagi de consultar un altre text amb el qual troba analogies. Aquesta unitat significativa es considera una *lexia*.

Aquest punt d'aturada, de reflexió en l'anàlisi del text narratiu curt, ens porta sovint a una reflexió metaficcional que és l'ànima de l'esperit d'estudi crític del relat breu. Quan ens plantegem qüestions sobre el significat de determinats contes contemporanis s'obren un munt d'interrogants que ens desplacen més enllà del text on ens hem centrat en un principi i ens obren les portes a altres camps del coneixement que descansen en altres llocs, en altres textos.

En el conte contemporani es presenten infinitat de possibilitats de treball de recerca i d'ensenyament a l'aula a partir d'aquestes interrelacions entre el text d'origen i els altres que hi tenen quelcom en comú. Els punts d'informació o lexies que sovint es troben en un text de partida (ací, text A) ens remetent a un altres texts on hi trobem la mateixa lexia (text B). Vegem un exemple concret a partir d'un conte de Pere Calders:

En el conte titulat «Les influències dels astres» (*Un estrany al jardí*, 1985), un personatge es troba amb una sirena, de la qual s'enamora. Fruit d'aquest amor apareix el desig de matrimoni i, conseqüència de la militància catòlica del pescador, la demanda d'una butlla papal perquè el matrimoni pugui celebrar-se. Tot i la modernitat dels contes de Calders, no podem negar que la presència de la sirena es converteix en un punt d'ancoratge de cert interès pels lligams que manté amb una tradició literària anterior. Automàticament comencem a pensar en aquest com a lexia i ens adonem que el motiu literari de la sirena ens porta a la mitologia grega, i a tot un seguit de textos com ara els recollits per Alcover, Amades, els d'Adolfo Coelho a Portugal, el conte d'Andersen i, fins i tot, al castellanenc Pascual Tirado i el sentiment que desperta l'ésser meravellós en Tombatossals.

D'entrada, caldria discutir sobre l'imaginari col·lectiu que atribueix a les sirenes mig cos femení i mig cos de peix. Trobaríem punts de contradicció en autors com ara Ovidi i Apol·loni, que les acosten a l'univers de les aus. De fet, es conta que les muses, amb els cants de les quals van voler competir, els van arrencar les plomes. De tota manera, estan lligades més als relats que tenen a veure amb el món del mar. Cal recordar la seva intervenció per atreure els mariners a l'*Odissea* o l'actuació providencial d'Orfeu per vèncer l'atenció dels argonautes. Entre els segles VII i VIII, el monjo Aldhelm de Malmesbury les descrivia seguint el tòpic assumit actualment: mig dones, mig peixos.

Ja tenim, per exemple, un motiu sobre el qual anar fent anotacions de tipus intertextual. Remuntar-nos a la imatge homèrica dels mariners embogits pels cants dels éssers fantàstics no sols alimenta les analogies sinó que marca algunes diferències que també proporcionen material d'estudi, com ara els canvis que s'operen en el seu tractament amb el pas dels segles. És a dir, des de l'apreciació de la lexia suara proposada, ens acostem a un estudi de tipus historico-tematològic. La mitocrítica, per tant, s'obre com un camp d'exploració al qual hauríem entrat per una esclatxa.

Però no ens aturem exclusivament en una línia operativa. Aquest és un nexa entre diversos textos que posa en funcionament una xarxa de coneixements literaris. L'hipertext mental s'estableix quan aquests, com diu Gemma Lluch (1998, p. 144), s'incorporen a una enciclopèdia cultural que va més enllà dels suports escrits convencionals. Efectivament, el lector no té perquè conèixer l'ancoratge comú de tots aquests mites, autors i compiladors de rondalles, però segurament tindrà alguna noció d'algun d'aquests sigui a través del cinema, de la televisió o d'altres lectures. El conte citat es manifesta com a una de les alteracions de la temàtica lligada a les sirenes. Ens interessa també, com veurem més endavant, l'efecte distorsionador, tan sovintejat en el conte contemporani, que provoca la inclusió d'un element com ara el desig de matrimoni entre un humà i un ésser meravellós seguint els cànons i les convencions catòliques.

En definitiva, amb l'aparició de la lexia «sirena», ens hem pogut apartar del text de Calders per trobar-nos amb altres. És a dir, hem trencat el discurs lineal per seguir un fil de la xarxa d'analogies. La unitat d'informació proporcionada per un text ens aboca a un camp més ampli de coneixements, no literaris exclusivament, que es veuen reflectits en altres textos.

Resulta evident que en el transcurs d'un comentari de text això, sobretot a l'aula universitària, es produeix manta vegada. El professor sol fer un incís o una digressió a propòsit de la lexia. És a dir, també en l'aplicació didàctica del text trenquem la unitat i ens desviem cap a altres terrenys del coneixement. El seguiment d'aquests fils que propicien les lexies no està ordenat ni regulat, no existeix cap mena de linealitat per seguir-lo. Les lexies apareixen en un text i ens porten a un altre (B), i de l'altre a un altre (B.). És a dir, el caos aparent que permet la navegació en la xarxa de coneixements implica cert grau d'autonomia d'aquell que, des del comentari o des de l'ordinador, va petjant sobre els ancoratges que creu més interessants i va descobrint nous aspectes temàtics d'interès.

El descobriment del món literari, l'activitat cognitiva, en aquest sentit, es desenvolupa d'una manera molt semblant a com l'ésser humà va descobrint i es va relacionant amb l'entorn. A més, també en aquest desordre aparent trobem concomitàncies amb els viaranys diversos que pren el discurs oral. Com diu Walter Ong (1982), els ordinadors ens han portat a un nou estadi oral —secundari— que s'assembla a l'oralitat primària anterior a l'escriptura: mística de la participació, cura del sentiment comunal i la concentració temàtica en el moment present, fins i tot en l'ús de fórmules.

Possiblement aquesta mística de la participació a la qual es refereix Ong és un dels punts de major interès per desenvolupar l'activitat didacticoliterària. Si des de la didàctica sovint se'ns ha esperonat cap a la interacció a l'aula, ara trobem un element que l'afavoreix d'una manera extraordinària. L'ordinador es converteix en una finestra oberta al món, però ja no està dirigida com la televisió, sinó que permet una orientació molt diferent segons les estratègies per les quals opta aquell que hi guaita. L'aparició d'un tema d'interès per a un alumne concret esdevé una mena de provocació cap a la indagació i cap al comentari.

Si abans hem vist com des d'un conte concret es trobaven referències a altres texts amb el mateix nexa mitològic, haurem de pensar que es pot establir un fil de la xarxa d'estudi de l'imaginari comú en què els éssers fantàstics com ara l'unicorn, els centaures o el pegàs entrin en relació. Aquests, al seu torn, caben dins d'una tradició fantàstica de la literatura que pot lligar elements tan distants com els animalons que apareixen en les aventures del famós Harry Potter amb els dels contes de *Les mil i una nits*. En definitiva, la lectura, amb l'ajut de les xarxes que relacionen aspectes diversos de la literatura, ens aboca a un ampli coneixement que va més enllà de les pròpies fronteres, de les de la lletra impresa, de les geogràfiques i de les lingüístiques.

D'altra banda, la tria del conte, del text que es pot dominar des del segment cronològic d'una classe o dues, propicia que el lector no s'hagi de desplaçar per territoris menys abastables del text, cosa que sí ocorre amb la novel·la. El veïnatge entre microtextualitat i conte presenta unes circumstàncies idònies per a l'adaptació al context educatiu tal com l'entendem ara. L'activitat educativa fonamentada en el treball amb un text breu facilita el seguiment de nous viaranys.

Per tant, som davant d'un univers literari autònom a partir del qual anirem establint relacions més enllà del que l'alumne coneix *a priori*. És a dir, com en l'exemple assenyalat, el text escrit que cau a les mans de l'alumne esdevé punt de partida, pretext per a l'ampliació del coneixement.

ment quan va seguint els fils diversos que conformen la xarxa. Aquí, és clar, apareix el risc de perdre's dins de l'univers de coneixements i passar a altres temes distants d'allò que consideràrem literatura, embolicar-se en una espiral sense sortida.

2. El domini de l'eina hipertextual

George Landow advertia dels canvis que l'hipertext implicaria en el camp de l'ensenyament, sobretot pel que fa al paper del docent (Landow, 1992, p. 157):

El hipertexto didáctico redefine el papel del enseñante transfiriendo parte de su poder y autoridad al estudiante. Esta tecnología tiene el potencial para hacer que el enseñante sea más un entrenador que un conferenciante, que sea más un compañero mayor y con más experiencia que un líder reconocido. Huelga decir que no todos mis colegas reaccionan con gritos de regocijo y cantos de alegría ante esta posibilidad.

Pero, antes de que algunos lectores hagan la maleta para el viaje a Utopía y que otros decidan que la enseñanza asistida por ordenador resulta tan peligrosa como pensaban desde el principio, debo insistir en que los sistemas del hipertexto tienen mucho que ofrecer al enseñante en todo tipo de instituciones de enseñanza superior.

Les al·lusions al lideratge del professor ens fan pensar en quines són les funcions de guiatge que hem d'assumir a l'hora d'adequar la nostra tasca. Fet i fet, hi ha un moment en què es podria posar en entredit la funció del docent com a intel·lectual transformatiu, tal com l'entén la pedagogia crítica (Giroux i McLaren, 1990). Certament, l'afaiçonament intel·lectual de l'alumnat queda —afortunadament— en mans del mateix alumnat. És a dir, és l'alumne qui pot contrastar punts de vista a través dels seus diversos accessos a tota mena d'informació literària. El pensament crític envers la figura totèmica del professor tradicional queda garantit. No per això es posa en entredit la perspectiva transformativa sinó més aviat surt reforçada en la mesura que afavoreix el pensament flexible, llunyà del dogmatisme que han imposat algunes escoles de les nostres universitats. La tasca del professor serà diferent, més aviat de guiatge que no pas d'alliçonament doctrinari. Tot i això, hi haurà la necessitat de formar metodològicament, territori molt sovint abandonat en la formació superior.

La disposició d'un hipertext afavoreix l'acumulació de dades i d'idees que el professor té emmagatzemades i que per raons de temps no pot oferir a l'aula. El recull d'aquest material, moltes vegades procedent de cursos anteriors i d'aportacions de caràcter perifèric sobre el tema que es desitja centrar són, tanmateix, lexies a partir de les quals es pot ampliar el coneixement en altres direccions. Des del MEMEX (programa de memorització i accés a les dades ideat per Vannevar Bush) fins a les actuals formes hipertextuals, el reforçament de l'eina d'acumulació de dades ha anat afavorint l'ampliació de les possibilitats de construcció d'un univers de coneixements que el professor pot emmagatzemar.

Ara bé, caldrà dir que aquest cúmul d'elements necessita d'una racionalització. Enfront del desordre al qual ens pot abocar l'hipertext, Raymond Colle ha proposat un seguit de criteris de guiatge per a navegants que permeti orientar-se en els boscos confusos del coneixement i, alhora, treure rendiment d'aquest procés aparentment caòtic. Per arribar a ordenar l'aprenentatge i el coneixement a partir dels enllaços ha proposat la construcció estratègica del coneixement, en la qual hi ha la importància de la construcció de mapes conceptuals com ara els diagrames de flux, en els quals s'intenta reproduir el sistema de la memòria o els esquemes jeràrquics on les idees més importants ocupen un espai superior en el mapa i aquelles que se'n deriven, un espai inferior.

Sigui com sigui, aquesta idea de representar gràficament el pensament per gestionar el coneixement pot resultar de gran profit per a aquells que volem ordenar i programar l'aprenentatge literari. George Landow (1992) ja va assenyalar la importància de l'hipertext com a eina per al lector i per a l'escriptor. És a dir, en aquest sentit podem derivar els coneixements sobre els textos cap a la construcció de nous textos i, per tant, afavorir les tècniques d'expressió. I ara ja no ens referiríem a la creació literària en exclusiva sinó més aviat a la redacció o l'exposició que l'alumne necessita per mostrar els seus coneixements.

L'estratègia d'utilització de la nova tecnologia haurà de partir, per tant, de l'establiment de lexies, continuar per l'ampliació temàtica —disposició de dades i referències bibliogràfiques annexes— i arribar a una síntesi amb voluntat expositiva. D'això deduem que la relació hipertextual es fonamenta en un punt clau com ara la lectura o el plantejament d'una lexia sobre la qual desenvolupar les relacions. Pensem, per un moment, que els nostres alumnes es troben davant d'un text escrit que no han vist mai i del qual en demanem un comentari. D'ací que, si el text és breu i permet una lectura ràpida, aviat ens adonarem de la diversitat d'aportacions que sorgeixen.

Retornant a un dels nostres autors favorits, Pere Calders, mostrem un seguit de línies que els nostres estudiants van anar obrint a partir de la lectura de determinats contes de *Cròniques de la veritat oculta*. «El problema de l'Índia», per exemple, juga amb el xoc cultural que suposa que en aquell país les vaques siguin considerades animals sagrats. El narrador del conte es troba amb una que se li menja en repetides ocasions unes flors que anava a oferir a una senyoreta. Escarmentat pel fet, el nostre narrador es decideix a comprar dos rams, un de més barat que donarà al remugant per menjar i el car que acomplirà la funció d'obsequi. Quan això és observat per un policia, considerant que amb l'acció es menysté l'animal, els problemes del narrador s'agreugen.

A partir d'aquest exemple se susciten un seguit de reflexions. En alguns estudiants es desvetlla interès per l'exotisme del conte. Aviat s'adonen que aquesta narració no és l'única de l'autor que els porta a països remots i que hi ha autors europeus que, com aquest, tendeixen a ambientar les seves ficcions en un punt geogràfic tan remot. Se suggereix un nom: Kipling. L'interès de l'alumnat es desvia cap a aquest altre autor i cap a la manera de veure Àsia dels escriptors europeus. No triguem a plantejar una possibilitat d'estudi suggestiva: com la relació entre cultures pot influir la literatura. Aprofitem l'avinentsa per suggerir un mètode que ens

sembla escaient, la consideració del fet literari en contextos on hi ha cultures dominants i cultures satèl·lits, l'aplicació de les teories d'Even-Zohar sobre els polisistemes. No cal dir que el capbussament bibliogràfic que això suposa necessita, de nou, de l'orientació o dels apunts concrets del professor. La bibliografia que afavoreixi l'ampliació de les perspectives crítiques haurà de jugar un paper complementari.

Arran de les reflexions produïdes per aquestes teories, alguns manifesten la consciència del domini cultural anglosaxó en la literatura dels nostres dies. Cal plantejar, tanmateix, que el domini lingüístic i cultural és vist des d'òptiques diferents segons el cantó des del qual es miri i convidem amablement a comparar-ho amb les literatures de les llengües minoritzades.

Al cap i a la fi, hem partit d'un text breu per abocar-nos a una qüestió molt més complexa. La lexia que havia proporcionat el concepte *contrast* o *conflicte* de cultures ens ha endinsat en temes més complexos com ara la producció de la literatura en coherència amb determinats contextos lingüístics, polítics, etc. Fins i tot ens aboca a unes altres consideracions que deixem per als diversos graus d'especialització de l'alumnat: són els casos dels problemes de traducció, de determinades relacions intertextuals o de la juguesca literària de la sorpresa en l'horitzó d'expectatives del lector.

Enllaçant amb aquest darrer element, prenem de nou com a referent un conte de Pere Calders, «Raspall» de *Cròniques de la veritat oculta*. Els hem donat les dades de l'autor i del recull de contes. Una de les accions que en derivarà serà consultar la Xarxa a la recerca de dades sobre l'escriptor i sobre la seva obra. A partir d'aquí s'inicien un seguit de visites a les pàgines electròniques que tenen a veure amb l'autor. Alguns s'aturen en una que els sembla molt completa: la pàgina que la Universitat Oberta de Catalunya ofereix. Els nexes des d'aquesta pàgina són molt variats, cada un dels alumnes pot triar-ne diversos. Aviat ens trobem, però, que cada individu segueix un camí. Uns trien els trets biogràfics, d'altres consulten la bibliografia, d'altres passen a articles de l'autor i sobre ell; uns altres es decanten per obtenir dades que el situen en un context històric, literari, grupal i cultural concret. Com veiem, malgrat haver fet un disseny del començament de l'activitat, els camins d'accés al coneixement parcial s'han diversificat i els interessos d'estudi també. Progressivament avancen en línies diferents de navegació i van aprofitant els nexes per acostar-se a altres autors i a altres moments de la literatura catalana.

La pretensió havia estat que cadascun dels alumnes disposés d'un seguit de dades per poder elaborar els seus propis materials. És evident que amb les dades obtingudes a través de l'ordinador no n'hi haurà prou, per això a través de la Xarxa han pogut obtenir una informació adjacent com ara els elements bibliogràfics que els poden servir de suport per ampliar els seus coneixements. I aquí cal apuntar que la informació guiada des de l'electrònica no està barallada amb el treball de recerca en biblioteques. Res més complementari: amb una selecció bibliogràfica prèvia els alumnes ja poden saber on trobar aquells elements que els interessin. En el cas de l'autor que hem escollit alguns troben l'adreça d'informació bibliogràfica sobre llengua i literatura catalana elaborada des de la Universitat Autònoma de Barcelona, *Traces*, on hi ha abundant bibliografia sobre l'autor i fins i tot apareixen breus resums dels continguts.

Els camins de treball són molt diferents els uns dels altres. Cal incidir que, com ja va assenyalar Landow (1992), el treball a partir de l'hipertext *descentra*; és a dir, exerceix una mena de força centrífuga que té l'ull de l'huracà en la lexia que serveix de punt de partida. Tot i això, la construcció racional del coneixement descansa en les possibilitats que li donem a l'hipertext per orientar les lexies dels texts B en relació amb la primera. Comptat i debatut, lluny del terreny de la divagació en què arrisquem d'endinsar-nos quan emprenem les relacions hipertextuals, no haurem de perdre de vista els orígens de la nostra trajectòria, no pel que fa al coneixement sobre Calders en exclusiva, sinó pel que toca a un tipus de relació literària en la qual l'obra de Calders és un graó més de l'escala.

Així, disposant de tots els fils d'unió dels quals ens podem aprofitar, anirem construint estratègies d'accés al coneixement. Passem a exemplificar-ho.

3. Línies d'accés al coneixement literari

Sobre el text que s'havia assenyalat abans, «Raspall» de Pere Calders, enfrontem la tasca de veure fins a quin punt hi ha nexes que ens interessin per submergir els alumnes en una línia de treball concreta. Anem localitzant motius que instiguen a l'excursió literària: el conte fantàstic, el conte infantil, l'anomenat *realisme màgic*, la biografia de l'autor, les relacions amb altres autors de la literatura catalana, els influxos d'autors d'altres literatures...

De la lectura del conte naix l'interès per acostar-se a uns altres contes, altres textos que manifestin alguna mena d'analogia amb allò que els alumnes preveuen. D'entrada, la dificultat de fer coincidir dins del domini del model realista un raspall amb la funció «foragitar un lladre de casa» sembla ser l'origen dels primers problemes. L'alumne creu que aquesta possibilitat traeix els principis de versemblança. Aquí les relacions hipertextuals deriven cap a un punt clau en la història de les literatures contemporànies. Es tracta de veure fins a quin punt aquest component fantàstic és propi del segle XX i en quina mesura manté relació amb la literatura fantàstica que l'havia precedit.

Com en el conte comentat amb anterioritat, aquest efecte sorpresa derivat de la lectura ens fa pensar en altres autors de contes contemporanis i en la tendència a jugar amb els elements fantàstics en aquest sentit. A la pàgina dedicada per la UOC a l'autor podem trobar alguns nexes que ens ajudin a entendre el fenomen. Trobem reproduït l'article «Animalogia i ironia en el Realisme Màgic: a propòsit de Pere Calders» (Piquer i Salvador, 1999). De la seva lectura passem a plantejar algunes qüestions que hi apareixen: el concepte d'*ironia romàntica* amb què s'intenta explicar la tendència a la fantasia del conte del XIX i la modernització que aquest criteri va suposar en la història del gènere. En aquest punt apareixen noves referències bibliogràfiques, entre les quals alguna ens ajuda a entendre la utilització d'aquest concepte (Ballart, 1994; Behler, 1997; Jordan, 1998).

Arribats en aquest punt cal visitar altres nexes, desplaçar-se a llocs d'informació sobre altres contistes contemporanis. Entre ells, els iberoamericans s'han ocupat d'una manera espe-

cial del gènere. Els treballs d'Anderson Imbert (1991), les aportacions de Cortázar, Borges i d'altres, acaben d'arrodonir la idea de modernitat literària que descansa sobre el conte contemporani. Veiem com la tendència a sorprendre el lector amb elements inesperats que incloguin la meravella o que se situen en el terreny ambigu entre la meravella i la realitat sovintegen. Aleshores reapareix un terme que defineix aquesta tendència: *realisme màgic*.

Des de l'expressió *realisme màgic* anem seguint la genealogia de tan particular concepció de la literatura i ens adonem que no és un terme que s'empri exclusivament en la literatura iberoamericana, sinó que compta amb uns precedents europeus. Fins i tot retornem sobre l'article de l'animalogia en Calders i en trobem part de l'explicació. El treball de Franz Roh sobre els pintors postexpressionistes va ser el punt de partida que aviat, el 1927, es va veure reproduït a la *Revista de Occidente*, a l'Estat espanyol. Altres publicacions, com ara *El reino de este mundo* d'Alejo Carpentier, ens ajuden a seguir la genealogia de l'expressió i a veure en quina mesura s'hi volen marcar les diferències entre el realisme màgic europeu i l'iberoamericà.

Com veiem, hem guiat l'alumnat per un seguit de camins que porten del text específic a la comparació a un nivell intertextual i contextual. Encara cabria la possibilitat de buscar les influències de l'avantguardisme en tot aquest context, però creiem que hem anat apuntant uns materials sobre els quals cap la possibilitat de treball. Cal, això sí, posar ordre a tot el seguit d'idees que han anat surant, enllestir una tasca mitjançant la qual arribar a una transposició didàctica. És a dir, aconseguir que l'alumnat amplii, racionalitzi i exposi els coneixements adquirits.

Arribem al punt en què l'hipertext dóna pas a un nou text, a una forma d'expressió —oral o escrita— construïda com a conseqüència d'allò que s'ha après. Es tracta de conformar linealment el seguit d'idees que han anat apareixent al llarg del procés de recerca-aprenentatge descrit fins ara.

El que pretenem amb aquest exercici és, d'una banda, avaluar el nivell de coneixements adquirits; d'altra banda, potenciar les habilitats lingüístiques en els exercicis de debat, posada en comú, resum i esquema, expressió oral i escrita perquè són els fonaments sobre els quals hauria de descansar l'exposició del coneixement, no sols l'humanístic, sinó també l'anomenat *científic*.

4. Construcció i comunicació del pensament metaliterari

En tot el procés que revisem hi ha una idea que ha anat surant al llarg de les pàgines anteriors i que es planteja com una aparent paradoxa. D'una banda, l'hipertext ens empeny cap al desordre, cap a l'eliminació de la linealitat. De l'altra, el punt d'arribada que pretenem és el de l'ordenament del pensament metacrític i l'arribada a l'expressió coherent d'idees sobre els autors i els textos que s'analitzin. Això s'expressa en dues línies operatives —4.1 i 4.2 en l'enumeració que segueix— que contrasten i que, tanmateix, resulten complementàries.

4.1. *Hipertext*

- Caos aparent.
- Similar a la cognició natural.
- Efecte centrífug a partir d'una lexia.
- Dispersió de les línies d'actuació i ampliació del coneixement sense jerarquia.

4.2. *Racionalització del coneixement literari*

- Fixació d'objectius: selecció de lexies A. Tematització.
- Determinació de lexies B. Reforç informàtic.
- Reforç documental: biblioteca virtual, selecció bibliogràfica, lectura de textos i selecció d'idees. Relacions paratextuals i intertextuals.

4.3. *Activitat a l'aula*

- Elecció de la lexia i tematització.
 - Aportacions de nous coneixements: selecció de punts de contacte entre lexies A i B.
 - Resum de les idees aportades per textos B.
 - Esquema d'exposició. Jerarquització; relacions entre el tòpic i els comentaris.
- Conclusions prèvies
- Exposició oral o escrita.
 - Interacció, posada en comú - debat. Conclusions.

El procés suara descrit marca la manera com es pot treballar a partir de la tria de lexies. Si l'alumnat n'elegeix una per desenvolupar un tema, el nostre treball consistirà a posar en funcionament els mecanismes que el condueixin a les lexies B. D'aquí se'n derivarà una selecció de noves idees que ampliaran les dades ofertes a través de 4.1. El treball següent està orientat a determinar les relacions jeràrquiques entre les diverses aportacions de tipus 4.2, l'organització de les idees segons uns criteris racionals que porten a esquematitzar i prioritzar uns comentaris a propòsit del tema. Després d'aquesta categorització resta l'exposició, la conversió en text de tots els elements recollits al llarg de la navegació entre les lexies B i, en definitiva, la construcció d'un nou text (4.3). Aquest text, afavorit pels avantatges de reescriptura que la informàtica ofereix, té un caràcter provisional. Tant l'exposició oral com l'escrita queden obertes a noves aportacions i correccions, de tal manera que hi caben alternatives aportades des de la interacció entre l'alumnat i entre l'alumnat i el professor, que ens porten a l'establiment d'un nou text fruit de la posada en comú.

La provisionalitat dels textos que sorgeixen d'aquests fòrums de discussió acadèmica és com la de qualsevol altre treball científic, sotmès a remodelacions futures. Els coneixements adquirits pels alumnes ho són en la mesura que ells poden ampliar voluntàriament i individual aquells que considerin oportuns. Més encara, els resta l'accés a noves formes de coneixement que vagin enfortint la seva competència literària.

A més, ja ho hem dit, el disseny de l'hipertext resta pendent d'una constant renovació. És a dir, no es tracta únicament d'obrir les línies d'aprenentatge literari en el discent, sinó també d'enfortir i transformar les de preparació professional o docent.

5. Bibliografia

- ANDERSON IMBERT, E. (1991). *El realismo mágico y otros ensayos*. Caracas: Monteávila.
- BALLART, P. (1994). *Eironia: La figuración irónica en el discurso literario moderno*. Barcelona: Quaderns Crema.
- BATH, A. (1987). *Pere Calders: Ideari i ficció*. Barcelona: Edicions 62.
- BEHLER, E. (1997). *Ironie et modernité*. París: Presses Universitaires de France. [Trad. al francès d'O. Mannoni]
- CHEVALIER, M. (1982). *Cuentos españoles de los siglos XVI y XVII*. Madrid: Taurus.
- COLLE, R. [en línia]. <<http://www.facom.udp.cl/CEM/grl/creacion/aprenhip/construir.htm>>
- GIROUX, H.; MC LAREN, P. (1990). «La educación del profesor y la política de reforma democrática». A: GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: El Roure, p. 209-227.
- JORDAN, M. E. (1998). *La narrativa fantástica: Evolución del género y su relación con las concepciones del lenguaje*. Madrid: Iberoamericana.
- LANDOW, G. (1992). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- LLUCH, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universitat Autònoma; Universitat de València: Universitat Jaume I.
- LYOTARD, F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- ONG, W. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- PIQUER, A.; SALVADOR, V. (1999). «Animalogia i ironia en el Realisme Màgic: A propòsit de Pere Calders». *Zeitschrift für Katalanistik*, núm. 12, p. 17-30.
- RUIZ PÉREZ, P. (1996). «La historicidad del discurso: el carácter oral del cuento no literario». A: FRÖHLICHER, P.; GÜNTHER, G. [ed.]. *Teoría e interpretación del cuento*. Berna; París; Frankfurt; Viena: Peter Lang, p. 191-219. (Letras Hispánicas)