

Aprendre de lletres

*Literatura i pedagogia,
vides paral·leles*

Enric Prats

Pròleg de Rafael Vallbona

Epíleg de Conrad Vilanou



Aprendre de lletres



Inversions. Autor: Marcel Prats.

Aprendre de lletres

*Literatura i pedagogia,
vides paral·leles*

Enric Prats

Pròleg de Rafael Vallbona
Epíleg de Conrad Vilanou



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions

© Edicions de la Universitat de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
Tel.: 934 035 430
Fax: 934 035 531
comercial.edicions@ub.edu
www.publicacions.ub.edu

Director de la col·lecció: Enric Prats

ISBN 978-84-9168-002-4

L'article «El retorn de Malaparte: una meditació sobre el destí d'Europa en temps postmoderns», d'Enric Prats i Conrad Vilanou, aparegut al número 49 de *Temps d'Educació*, es publica amb l'autorització dels editors de la revista.

Aquest document està subjecte a la llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons, el text de la qual està disponible a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



SUMARI

UN PRÒLEG. NOTES PER A LA HISTÒRIA D'UN LECTOR <i>Rafael Vallbona</i>	9
A MODE DE PRESENTACIÓ: LES VIDES PARAL·LELES DE LA PEDAGOGIA I LA LITERATURA	13
L'EDUCACIÓ EN LLIBERTAT: L'ILLA PERDUDA DE KNAUSGÅRD	21
Pors i il·lusions: motors de l'aprenentatge	23
El descobriment de la infantesa	28
La por de la llibertat	32
EL TERROR EN LA RELACIÓ EDUCATIVA: LA INFANTESA ROBADA D'EMMA REYES	37
A la recerca d'una normalitat desconeguda	39
Els arguments pedagògics del terror	43
Una infància segrestada	46
FER-SE ADULT I FER-SE L'ADULT: EL JOC ADOLESCENT DE PETER CAMERON	49
El joc de fer-se adult	50
El vigilant en el camp de la incertesa	55
L'Ulisses que torna a Ítaca	58
COMPETIR I COPIAR: WOLFF I L'ESCOLA VELLA	63
Rebels i llegits	64
Els límits del superhome	68
La por del full en blanc	71

LA DOCÈNCIA SOBREVINGUDA: L'ÈPICA DE LA IMPERFECCIÓ	
DE JOHN WILLIAMS	75
La vocació tardana i erràtica	77
LA DOCÈNCIA COM A REFUGI	82
LA MEDIACIÓ LIMITADA	87
PROGRAMES EMPANTANEGATS: LES EXPLICACIONS DE GRAHAM SWIFT ..	93
Crisi o crítica de la raó curricular	96
Els programes escolars i les jerarquies de continguts	100
Les humanitats en la societat del desconeixement	102
«GAMIFICACIÓ» I LUDOPATIES: EL «WHIST» DE VICENÇ PAGÈS	107
Els tronats del joc	109
Límits i condicions del joc	113
<i>Gamificacions</i> pedagògiques	118
EDUCAR MÉS ENLLÀ DE L'ESCOLA: EDWARD BUNKER, DELINQUENT	
I FIGURANT	123
L'educació com a alliberament d'un mateix	126
L'escola de la vida	129
La literatura com a via d'escapament	132
L'EDUCACIÓ POSTHUMANA: ELS RECANVIS D'ISHIGURO	137
L'alliberament a través de l'art	140
Justícia terrenal: injustícia divina	144
L'escola encara espera Godot	148
EDUCAR EN TEMPS LÍQUIDS: SEMPRE QUEDARÀ VILA-MATAS	151
Matar l'alumne	153
La pedagogia i la teoria de l'iceberg	158
Una educació reinventada: la ironia pedagògica	165
A TALL D'EPÍLEG. QUAN EL RELAT ES RENDEIX A L'ESTIL	169
El retorn de Malaparte: una meditació sobre el destí d'Europa en temps postmoderns	
<i>Enric Prats i Conrad Vilanou</i>	170
NOTA BIBLIOGRÀFICA	205

UN PRÒLEG.

NOTES PER A LA HISTÒRIA D'UN LECTOR

Això va començar una tarda que estava al mig del desert del Sàhara fatigat i molt content. Havia pedalat des de primera hora del matí per rius secs i planúries d'antics mars fins que vaig aturar-me al peu d'unes dunes, exhaust pel cansament i la calor, i extasiat a la vegada per aquells paratges que els meus ulls no havien vist mai però que havia sobrevolat amb la ment tantes vegades. Vaig seure sota un fràgil umbracle de branques, fulles de palma i lona que m'oferien, vaig prendre el te i vaig pesar figues, com diem a casa, un moment. Devia ser llavors que tot em va passar pel davant.

Al capdavant d'una estrambòtica comitiva hi anava en Massagran dibuixat d'en Junceda a la biblioteca Patufet. És el primer llibre que recordo haver obert amb una certa voluntat de quedar-ne fascinat pel que deia.

El més similar a una biblioteca que hi havia a casa era una llibreria baixa amb portes de vidre que presidia el que en dèiem el despatx, però que en realitat era un eixamplament del passadís on hi havia un escriptori, dues butaques d'hule, l'esmentada llibreria coronada per un tapet de ganxet i un enorme tel·lèfon negre de baquelita de paret. Assegut en una de les butaques amb els peus penjant, jo mirava una vegada i una altra els llocs dels llibres que el pare solia llegir: vells volums d'abans de la guerra amb el lloc espellofat, èxits internacionals que comprava al Círculo de Lectores, alguna novel·la espanyola de la Biblioteca Básica Salvat, Selecciones del Reader's Digest i poca cosa més. I d'entre la pintoresca barreja que en aquell temps solien ser les biblioteques de les cases de la gent treballadora que vivia capcota i vençuda, però que no es resignava a l'absoluta ignorància, *Les aventures extraordinàries d'en Massagran* van captivar el nen de barri d'un temps sense horitzó que s'avorria molt.

Endormiscat sota el para-sol improvisat, a les envistes de les dunes, les peripècies per l'Àfrica d'aquell jove aventurer se m'anaven apareixent com miratges necessaris de la memòria, com l'inici de la reconstrucció desordenada i urgent d'un aprenentatge negat sistemàticament durant anys. Era en aquell inhòspit indret del desert, accidentalment convertit en punt de confluència entre passat i present, on s'ubicava el principi de tot; no a les classes, ni a les

lletanies dels *hermanos*, ni als manuals de Teide de l'institut, ni a la semiòtica de l'Autònoma («els intel·lectuals són òtics, els mediocres semi-òtics», havia pintat algú a la Facultat). En aquell *flashback* del desert a la biblioteca familiar, el viatge al fons del jo construït a còpia de personatges, arguments, descripcions i estils es presentava com el moment inevitable de passar comptes amb la pròpia història, la que cadascú es conforma a través de l'aprenentatge de la vida i que es projecta a mesura que va essent capaç de desempallegar-se dels aprenentatges imposats a què es veu sotmès al llarg del trajecte.

Quan, poc temps després, vaig llegir *El zoo d'en Pitus*, d'en Sebastià Sorribas, no sabia pràcticament res de l'existència humana. A casa, la idea d'un nen molt malalt era que Déu se l'endugués a la seva glòria com més aviat millor per no fer patir els pares. A l'escola, la dissolució de la personalitat pel pecat no ajudava a clarificar l'horitzó de l'evident conflicte d'injustícia social que plantejava el relat. Com podia aspirar legítimament a escollir amb coneixement de causa què havia de fer si, arribat el cas, em trobés en una situació similar a la de la colla del barri d'en Pitus? Incapaç de trobar una resposta raonable al dilema, maldava per superar l'estadi d'evanescència infantil amb ingents dosis de somnis que era capaç de produir. Sempre he estat un somiatruïtes. Com que els personatges eren més o menys de la meva edat, m'imaginava que era un més d'aquella colla de barriada perifèrica; i sense saber-ho, el pare va contribuir a la construcció d'aquest imaginari literari inicial.

Un dissabte a la tarda el vaig acompanyar a la Verneda. En el confí d'una Barcelona plena d'estrips hi havia un mecànic on portava a reparar el 600; possiblement era el més barat de la ciutat i per això l'hi duïa, és clar. Com que l'home encara no havia acabat d'arreglar el cotxe, el pare i jo vam anar a fer un tomb pel barri, la fórmula més barata que coneixia per fer passar el temps. Però la meva habitual fal·lera demanadora (vull una taronjada, vull un xiclet, vull berenar) em va passar en sec quan vaig descobrir amb els meus propis ulls la realitat d'aquell lloc llavors més aspre que el Sàhara avui. Els carrers de terra, els grans solars buits on la canalla jugava a pilota amb una llibertat que jo només coneixia a l'estiu, quan anàvem de càmping, uns quants gats escardalencs a l'aguait d'algun ratolí i fins i tot un ruc que pasturava entre l'estranya malesa urbana, em van obrir els ulls: ja no m'havia d'inventar el barri d'*El zoo d'en Pitus*, existia de veritat i era a tocar de casa. Aquella tarda vaig aprendre què faria si mai em trobava en una situació similar a la dels protagonistes del conte. També em vaig adonar que volia trobar un altre llibre com aquell per seguir creixent, però la llibreria de casa era tan magra...

Vaig arribar a *La casa sota la sorra*, d'en Joaquim Carbó, amb poca ànsia i perquè me'l va deixar el veí de sota casa. Però l'aventura afanyosa d'en Pere

Vidal, l'actitud agosarada a l'hora de decidir cap a on tirar en cadascuna de les mil vicissituds que l'atzar li posava al davant i la capacitat de sortir-ne més o menys ben parat gràcies a una llestesa natural indòmita, em van arrossegar per viaranys fins llavors completament desconeguts. Llegint aquell relat, paladejant mentalment la *maritza* i buscant la porta de la ciutat secreta d'en Ti entre les dunes, vaig saber que no n'hi havia prou amb la il·lusió, els somnis o l'experiència: calien unes elevades dosis de coneixement per esquivar els paranys de la ignorància, tal com aprenia a fer-ho, amb alguna plantofada, en Vidal.

La clau de volta és argumentalment molt simple, però la poso en pràctica des de llavors i funciona: només el coneixement ens atorga la capacitat suficient per permetre'ns escollir amb llibertat; la llibertat de l'individu, s'entén, la que ens aporta la dosi de consciència imprescindible per fer el camí amb el coratge necessari.

Amb aquesta divisa lectora, que també ho és vital, he anat fent al llarg d'anys i de llibres. I ara que, instal·lat en aquest tènue ràfec al mig del desert, deixava que la ment vagués fins més enllà d'on cel i terra es troben, i on veient el món girar em sentia ben protegit per la volta celeste, m'adonava del pes de la voluminosa motxilla carregada de llibres i d'idees que porto a l'esquena vagi on vagi. Són tots els anys de llegir buscant amb afany un llibre que em sorprengui i em trasbalsi per dins i per fora igual que aquelles extraordinàries aventures d'en Massagran rescatades de l'oblit a la llibreria familiar. No crec que una vida de lector sigui més que això: un viatge en el temps i la ment a la recerca d'un nou món sorprenent que sigui capaç de posar en crisi fins a la decadència les velles estructures que ens governen el pensament.

Vaig obrir els ulls a una existència complexa amb *El llop estepari*, *El arbre de la ciència* i *La colmena*; vaig créixer amb *La transformació*, *Fiesta*, *Últimas tardes con Teresa*, *El sueño de los héroes*, *Collita roja* i la poesia de García Lorca, Salvat-Papasseit i Allen Ginsberg. I vaig saber-me adult quan vaig tancar *A la carretera* i algú em va insinuar que aquella lectura no tocava. No sabia el que estava dient perquè, probablement, no havia llegit mai aquella novel·la. Era un professor de literatura.

La frenètica desolació de Jack Kerouac i els seus amics, ara bevent, ara practicant el budisme zen, que havia abocat una generació a viure sense les velles cotilles ideològiques i morals de la societat industrial, van portar-me a una reacció contundent: vaig carregar la bossa amb el que era imprescindible i vaig pujar a un tren amb destí desconegut. N'estava fart, que l'acadèmia negués, amb falsa autoritat científica, el creixement d'un nou jo nascut d'un conjunt d'interessos intel·lectuals radicalment diferents del model oficial. El que passava al carrer, allò que anàvem descobrint amb els llibres i les males companyies,

que són les millors, a les aules no existia. I si apareixia per accident, se li negava categòricament la raó. La creativitat sense límits, el lliure pensament, la discussió, la posada en qüestió dels cànons culturals, la violència institucional, el poder econòmic, el poder teològic o els nous models de relació sexual. Res de tot allò no formava mai part de cap programa acadèmic. L'ensenyament havia passat de ser repressiu a ser marcià. I jo era un simple terrícola que va descobrir que a les aules universitàries s'avorria tant com a la vella casa familiar abans de descobrir els llibres d'en Massagran. I que, si seguia per aquell camí, tenia un horitzó tan fosc com el dels nens als anys seixanta.

Vaig decidir continuar carregant la motxilla amb llibres sistèmics, relats fora de llum, poetes al marge de la glòria oficial i idees mal vistes, i seguir el meu camí fins a arribar, ara mateix, a aquest inestable cobert de branques, fulles seques i un tros de lona abandonada per algun tot terreny vés a saber quan. I penso en tot això aquí al desert, un lloc que, comunament, tothom creu que és desolat i sense vida.

Decanto curiosament un insecte que no fa bona pinta. No en sé res, d'insectes, un altre dèficit que algun dia m'acabarà provocant una picada dolorosa, segur. M'aixeco per si de cas. Miro les dunes fent visera amb la mà i veig un grup d'amazics que condueixen les Mobyettes a tot gas cap a nosaltres. Segurament porten begudes fresques i ens convidaran a visitar el seu poble. A l'aldea, les dones teixeixen belles catifes amb fils que semblen d'or sota el sol meridional. Fins fa poc, els intermediaris de Rissani els en pagaven quatre quartos. Ara s'han unit en una cooperativa i les venen elles mateixes al mercat de la ciutat bressol dels alauites. Els menuts juguen a la guarderia, els grans puguen a l'autobús que els du a l'escola. Les àvies enfornen els primers pans del dia i uns homes instal·len unes plaques solars que garanteixen energia neta al llogarret. Penso en tot el que estic aprenent ara mateix i dono gràcies als llibres de Paul Bowles i Mohamed Chukri que m'han empès a descobrir-ho. *Shukran!*

Hi haurà tempesta d'arena aquesta tarda, diu algú. El cel s'enfosquirà com si fos negra nit. Jo penso en tots els personatges que sóc i m'abraço a la meva motxilla com al tresor més preuat. Ja pot ventar.

RAFAEL VALLBONA

À MODE DE PRESENTACIÓ: LES VIDES PARALLELES DE LA PEDAGOGIA I LA LITERATURA

De cop i volta li vingueren ganes d'escriure. Prou diuen que Eros estima l'oci i que per a l'oci ha nascut, però en aquell punt de la crisi l'excitació d'aquell home tocat d'amor cercava una sortida en l'expressió literària. El motiu li era gairebé indiferent.

THOMAS MANN, *La mort a Venècia*

No cal cap motiu aparent per educar, com no n'hi ha per escriure segons deia Thomas Mann referint-se al seu artista decadent. Fer créixer l'altre és una acció inseparable de la condició humana, que s'aconsegueix per la via educativa o la literària, segons com es miri, perquè l'una i l'altra ens empenyen. Si més no, aquest acostuma a ser-ne el resultat, a voltes sense voler-ho. Ja ho deia Nabokov, a qui no li agradava gaire l'obra de Mann: la bona literatura, a més de narració i màgia, conté una lliçó. L'educació té molt de ficció, com la novel·la té molt de pedagogia, i aquestes existències paral·leles es creuaran constantment al llarg de les pàgines que vénen a continuació. Si la literatura té el filòleg, l'educació té el pedagog, oficis de crítica i observació. I aquest és un llibre de pedagogia, de teoria de l'educació, sense cap intenció de crítica literària o de reflexió filològica. Al llarg de deu capítols es duran a terme mirades a l'educació des de prismes diferents amb les ulleres que proporciona la perspectiva del lector aficionat. La literatura com a excusa, sense més pretensions.

L'educació té un bri d'irrealitat sobre un núvol de realitats. Es mou entre la ficció i la vida, entre l'assaig i l'evidència, o entre l'error i la guspira. Un error que també és consubstancial a la condició humana, com aquest llibre, i una guspira que faltará en més d'una pàgina, i dues, també d'aquest llibre. De definicions sobre educació, la xarxa en va plena i els manuals de la disciplina en recullen un munt. La més agosarada dirà que educar és un requisit per assolir la llibertat; la menys atrevida limitarà l'educació a un mer ensinistrament. Atenció, *spoiler*: comencem el llibre parlant de la llibertat i ho acabarem fent sobre el rebuig de la doctrina. Veient com tenim el món de l'educació, de ben segur que encara algú ens regalarà noves definicions, adjectivant això i allò. Però no cal patir perquè aquí no n'assajarem cap de nova.

Com és prou conegut i recopilat pels manuals corresponents, l'educació admet dues arrels llatines: una de vinculada a alimentar o conduir (*educare*) i una altra, a fer sortir (*educere*). Sembla que la primera posa més l'èmfasi en un agent extern que proporciona els elements necessaris per avançar, sigui per péixer, sigui per guiar, i en realitat deixa l'educand en un pla més aviat passiu o receptiu. La segona, en canvi, incideix més, però no sempre, en la importància de l'educand com a element actiu del procés per produir alguna cosa, en la línia dels que defensen que dins de la persona hi ha alguna cosa que empeny i que cal fer emergir. També des d'un punt de vista filosòfic s'ha volgut remarcar una diferència substancial entre un origen i l'altre. La idea d'alimentar es vincula amb el plantejament de *tabula rasa*, segons el qual la ment humana és passiva i està oberta a l'aprenentatge; això és contrari a l'innatisme, que promulga l'existència prèvia d'idees en la ment humana abans que es produeixi qualsevol intervenció exterior. L'educació va plena d'aquestes dualitats. Amb tot, sabem que l'educació és el resultat de la interacció entre les dues forces expressades, de fora i de dins.

En educació es repeteixen molt sovint dos fenòmens informats per la ciència i curiosament connectats en l'origen: la llei de Stigler i l'efecte Pigmalíó. Stephen Stigler, sociòleg nord-americà especialitzat en estadística, va expressar el 1980 un axioma segons el qual els descobriments científics mai no porten el nom del primer científic que els ha descobert. Ho il·lustra amb un bon grapat d'exemples, com el de la malaltia d'Alzheimer, la paradoxa de Fermi, el teorema de Gauss, el cometa Halley, el bosó de Higgs, els diagrames de Venn o el teorema de Pitàgores. Cap d'aquests descobriments, afirma Stigler, no va ser pronunciat per primer cop per qui el va batejar. Només eren bons reveladors, com els narradors. I posa com a exemple la seva pròpia llei, la de Stigler, que ja havia estat formulada prèviament per un altre sociòleg, Robert Merton (1910-2003), un dels fundadors de la sociologia moderna i estudiós de la sociologia de la ciència. Casualment, o potser no tant, aquest Merton havia formulat el concepte de la profecia autocomplerta (*self-fulfilling prophecy*) o auto-realitzada, com una predicció que per ella mateixa acaba sent veritable, a còpia de creure-hi. Aquesta és la base de la llei de Rosenthal, més coneguda com efecte Pigmalíó, que pren el nom de l'escultor i rei de Creta, segons explica Ovidi a *Les metamorfosis*, creador d'una dona a partir d'una escultura d'ivori, en un altre relat obsessiu de la dona vinculada a l'home. Pigmalíó fa referència a la facultat d'intervenir sobre els canvis només a partir de la voluntat, basada en una suposada creença de millora. En educació, aquest concepte s'aplica per indicar els possibles canvis de resultats, en positiu o en negatiu, d'un alumne en funció de les expectatives que hi té el mestre. La transformació o metamor-

fosi que es produeixi en l'alumne, segons aquest efecte, és determinada per un agent extern, el mestre, sense la influència del qual en desconixeríem la possible evolució.

També en la literatura es pot detectar un cert efecte Pigmalión, especialment quan mirem les taules de novetats a les llibreries, un negoci que aviat entrarà en la categoria d'espècie protegida. L'aparició d'una novetat, signada per algun autor conegut, genera l'expectativa corresponent sobre el lector, i també el lector fa elucubracions sobre què espera del seu autor, de la mateixa manera que alumnes i mestra s'observen el primer dia de classe. Ajudar els alumnes a fer-se expectatives d'aprenentatge és la primera tasca de la mestra, després de mirar-los a la cara, somriure'ls i donar-los l'acollida. Esperar el màxim de la mestra és l'expectativa dels alumnes. Ho veurem aviat en el primer dels textos llegits.

La literatura, sigui bona o sigui no tan bona, dóna molt de joc per fer lectures pedagògiques. Amb tot, la intenció d'aquest llibre és parlar de temes diversos relacionats amb l'educació des de l'excusa, sempre suggeridora, que ha provocat la lectura d'un relat. Que la narració sigui ficció o vida relatada poc importa, perquè al capdavant tota novel·la recull fragments de vida que per a algú han pogut ser reals en algun lloc o en algun moment.

No es tracta de fer crítica erudita ni de les obres llegides ni dels conceptes pedagògics que hi van desfilant. Com és conegut, la pedagogia ha de bregar constantment entre ocurrències i evidències. Unes ocurrències que, sempre amb la bona voluntat de millorar les coses, no solen anar acompanyades d'una confirmació certa sobre la seva conveniència i eficàcia. És potser massa habitual, sempre ha estat així i segurament no té remei. Però la pedagogia ha de ser alguna cosa més que donar solucions al dia a dia: ha d'ajudar a pensar sobre l'educació. També la literatura és una col·lecció d'ocurrències sobre unes evidències la fiabilitat de les quals no és exigible en un material que prové de la imaginació o de la memòria evocada, sigui amb fonaments reals o amb fonaments ficticis, imaginació en definitiva. No farem sang de les pedagogies ocorrents, potser només una mica, i encara menys de les ocurrències literàries.

L'escola és un motiu habitual de la literatura. Molts escriptors i escriptores consagrats han dedicat alguna obra al seu pas per l'escola. Alguns han ajustat comptes amb un passat poc agradable, d'altres n'han fet una revisió històrica i una minoria ha mostrat enyorança d'un «món d'ahir» que no tornarà. L'escola, com a espai, amb unes aules i uns passadissos, patis i lavabos, cadires i taules, pissarres i mapamundis a les parets, ha estat escenari de relats tràgics, còmics i melodramàtics. I també l'escola com a lloc de relacions socials, amb gent de carn i ossos, companys potser simpàtics i alegres, també cabrons i obtusos, que

donen color a escoles dibuixades amb grisos o amb blanc i negre. Una escola narrada amb els seus rituals, romanços i rutines i, naturalment, amb uns oficients —mestres, professorat i directius— que fan el que saben i el que els deixem. I els mètodes pedagògics, i els llibres de text, i els exàmens. L'escola i l'educació tenen motius, i molts, per ser narrades.

El llibre parla de llibres i admet moltes lectures, com no podia ser d'altra manera tractant-se de la ficció literària. Es poden agrupar en tres grans apartats, aquests llibres: sobre els actors de l'educació, sobre el lloc de l'educació i sobre el sentit de l'educació. Al voltant dels actors, en concret, sobre la infantesa, l'adolescència i el pas a l'adultesa, s'ha mantingut un diàleg amb tres narracions: *L'illa de la infantesa*, de Karl Ove Knausgård; *Memoria por correspondencia*, d'Emma Reyes, i *Algun dia aquest dolor et servirà*, de Peter Cameron. Entre les moltes lectures possibles, la primera permet observar els aprenentatges primencs de l'infant, les ganes d'aprendre i sobretot el descobriment de la llibertat que significa aprendre. La novel·la sorprèn perquè sosté el seu entramat sobre la por, un motor fort per aprendre i també un possible obstacle. El llibre parla de l'illa que significa la infantesa en relació amb l'adultesa, i de l'illa de la fantasia que pot ser aniquilada quan rep el tsunami d'un pare autoritari. La segona obra tracta de la relació educativa d'una nena amb els seus mentors, en aquest cas una relació basada en el terror. Explica la infantesa robada de la seva autora, l'Emma Reyes, afamada aprenent de tot, que acabarà com a artista reconeguda. La tercera obra d'aquest primer grup versa sobre la dura conversió a l'adultesa i ens fa veure que no és el mateix fer-se adult que fer-se l'adult, un joc adolescent ben tractat pel seu autor, Peter Cameron. Si educar és fer créixer, educar-se és créixer, podria ser la moral del text. Els dos primers relats tenen un elevat to autobiogràfic, i no hauríem de descartar que també el tingui el tercer.

Al voltant dels llocs o espais de l'educació s'han treballat quatre obres: *La vella escola*, de Tobias Wolff; *Stoner*, de John Williams; *El país del agua*, de Graham Swift, i *Els jugadors de whist*, de Vicenç Pagès. Formalment són quatre novel·les amb resolucions dramàtiques molt diferents. La de Wolff s'ubica a Nova Anglaterra en un internat de nois que aspiren a fer-se escriptors, i és narrada amb tocs de tragèdia grega. És un bon text per reivindicar la importància de la formació humanística, com també de la imitació com a argument d'aprenentatge i de la creativitat com a mitjà pedagògic. L'obra de Williams explica la vida d'un professor universitari que no s'esperava fer de professor. Permet parlar de l'ètica docent, del compromís amb el saber i, sobretot, de les limitacions reconegudes del docent. La novel·la de Swift amaga un infortuni que marca les vides dels seus protagonistes i els fa créixer. Explica la història

d'un professor d'història que deixa d'explicar històries per explicar la seva història. Massa explicacions, i massa històries, però els continguts educatius són això i poden quedar empantanegats si no s'hi para prou atenció, com als paisatges on transcorre l'acció d'aquesta epopeia moderna. Finalment, Vicenç Pagès ofereix una història polièdrica, com un cub de Rubik que el lector ha de recompondre. El joc d'aprendre, els mitjans per aprendre, en aquest cas per assolir una certa veritat sobre el cas que ens va narrant. L'autor juga amb el text i hi fa jugar el lector.

En darrer terme, tres textos serveixen per expressar l'educació amb un sentit, l'educació sense sentit i l'educació quan no queden referents o quan no sabem si tot plegat té cap sentit: *La educación de un ladrón. Autobiografía*, d'Edward Bunker; *No em deixis mai*, de Kazuo Ishiguro, i *París no se acaba nunca*, d'Enrique Vila-Matas. El primer i el darrer es presenten com a autobiogràfics, tot i que el lector anirà descobrint l'habilitat dels seus autors per ficcionar més enllà de la realitat. El de Bunker planteja la salvació per l'educació; perdó, per la literatura. Per escriure, primer cal aprendre, viure i saber-ho explicar. Narra les peripècies d'un home resolutiu, ambiciós i segur del seu objectiu, convençut que el destí no està escrit per a ningú. És el que fa haver estat delinqüent. El segon llibre és una novel·la certament impactant, per la factura i sobretot per la trama i el tema. Ishiguro ens dibuixa una educació posthumana, que posa en solfa la noció de dignitat i la de justícia. Pot tenir també una lectura amoral, d'una educació sense moral, cosa difícil perquè qualsevol acte educatiu està immers en valors i en transporta. Tanmateix, qüestiona amb estupor la possibilitat d'educar quan se sap el destí, al contrari que Bunker. El text de Vila-Matas, convé llegir-lo. Sense més comentaris.

Són obres que mostren la capacitat dels respectius autors per combinar, amb les dosis adequades, entreteniment, màgia i pedagogia, les tres virtuts que Nabokov destaca del bon escriptor. No se'n pot desprendre cap pretensió canònica, ni pedagògica, ni literària. No ho és, de canònica, perquè el criteri de selecció és purament personal, a partir de lectures sovint aparegudes per un atzar capritxós que no té res a veure amb decisions premeditades. No hi ha hagut cerca calculada, més enllà d'una llambregada a les prestatgeries, llevat de dos casos, sinó només reflexió còmoda a partir de lectures tranquil·les, de tardes hivernals de sofà o de terrassa estiuenca. Les dues excepcions, incloses gràcies a un documentat llibreter de l'Eixample barceloní, són les obres de Reyes i Cameron, precisament perquè omplien dos buits ben acollits: el relat autobiogràfic amb veu de dona d'una experiència pedagògica traumàtica i la narració desimbolta, amb tocs postmoderns, que recull la realitat adolescent des d'una mirada còmplice i alhora escèptica. Tampoc no hi pot haver preten-

sió de cànon literari ja que la selecció d'obres i autors no aspira a constituir cap catàleg exhaustiu i ponderat que pugui representar diversitat de gèneres, contextos culturals o veus diferents: només hi ha una dona autora (i no era escriptora de professió) que relata la seva infantesa, Emma Reyes; no hi ha cap text que expressi la realitat africana, i no en faltarien candidats (Chinua Achebe, Emmanuel B. Dongala), com tampoc cap autor asiàtic (i les possibilitats són moltes, començant per Murakami); falten molts dels habituals dels relats escolars o que reflecteixen la infantesa (començant per Tom Sharpe, Philip Roth, Frank McCourt, Orhan Pamuk i també Bernardo Atxaga); no hi ha textos publicats abans de 1965, que segurament donarien una expressió ben diferent del fet educatiu (i el de 1965, de John Williams, hi és per justícia històrica amb un autor reeditat recentment, poc conegut aquí). I tampoc no es pot esperar cap cànon pedagògic, ni en el catàleg de temes tractats, del tot insuficient si el lector espera alguna cosa semblant a un manual de pedagogia, ni en la profunditat assolida, també sempre del tot insuficient per la magnitud de la tragèdia, que diu aquell, que representa l'educació, un fenomen certament inabastable.

Hi ha llocs compartits i llocs repetits. París, per exemple, surt molt sovint: Vila-Matas, Reyes. Hi ha idees i temes entrelaçats, amb elements comuns: apol·linis i dionisiacs; Ícar i Salinger; inconsciència i vigilància. Van apareixent autors, clàssics, de manera reiterada. Shakespeare hi té una presència notable, potser perquè el centenari de la seva mort hi té alguna cosa a veure, i perquè Hamlet i Ofèlia, Lear i Cordèlia, són personatges eternals que apareixen i desapareixen de l'escenari quan ho creuen oportú. També Hemingway, esmentat per més d'un: Wolff, Bunker, Vila-Matas, i Malaparte a l'epíleg. Frankenstein surt més d'una vegada. Hi ha cadenes curioses: Enrique Vila-Matas escriu una ressenya sobre *Stoner* a *El País* el 2011; Peter Cameron va fer el pròleg d'aquesta novel·la per a l'edició italiana. Es comparteixen espais: el desenllaç del llibre d'Ishiguro s'ubica en el mateix paisatge que el d'*El país del agua*, de Graham Swift. Potser sí que el món és un mocador, tot i que darrerament s'assembla més a un *kleenex*, una mena de *deus ex machina* com a recurs literari que resol situacions que, només aparentment, semblen conduir a un atzucac. Sense venir a propòsit de res i fora d'argument, l'autor s'inventa un fet o l'aparició d'un nou personatge que capgira la situació i dona el final adequat a la narració. Aquest ha estat també un recurs emprat en aquest llibre. Quan no hi havia un desenllaç premeditat, el *deus ex machina* ha aparegut sense avisar perquè ha resultat curiós descobrir com l'atzar podia enllaçar les històries.

Per descomptat, hi ha molts interrogants i moltes paradoxes que el llibre no pot ni respondre ni desllorigar. No podem saber si l'educació ha servit per a alguna cosa als protagonistes dels relats visitats. En vista dels resultats, segons

com els ha anat la vida als respectius autors, podem imaginar que alguna cosa hi ha tingut a veure el seu desenvolupament i desenllaç, i tanmateix costa decidir si aquesta influència ha estat decisiva o passatgera. No sabrem tampoc si l'educació serveix per canviar la societat o la societat ha de canviar l'educació. Potser tampoc no és important, i aquí la cosa és més complicada. Per a alguns, els optimistes pedagògics, res no canviarà en la societat fins que no surtin de l'escola fornades ben educades que impulsin les transformacions necessàries. Aquests, els optimistes de la pedagogia, són els que es fan més visibles, dins i fora l'escola. Els de dins, perquè en alguna cosa han de creure; els de fora, sovint per cinisme, especialment els polítics, quan declaren la importància de l'escola perquè es pugui assolir una societat justa i igualitària, i que ràpidament obliden. L'optimisme pedagògic ben entès es conforma veient com infants i adolescents creixen amb solidesa, i com els adults hi posen la seva part. Qui no es conforma és perquè no vol. A l'altra banda de l'espectre, els menys creients en l'educació diuen que l'escola no canviarà fins que la societat no ho faci; i dediquen esforços a millorar les condicions socials que poden repercutir en la millora de l'escola i de l'educació. Les relacions de poder instal·lades en la societat, diuen, es reflecteixen mimèticament a l'escola, que no és més que un producte d'una societat desigual i injusta. El canvi ha de venir de fora. Aquests optimistes de l'activisme sociològic, ajuntats amb pedagogs desconfiats, encara creuen en revolucions polítiques i transformacions socials, impulsen reformes educatives i culturals, i amb això diuen que poden canviar les coses. Només són factibles els canvis des de fora de l'escola: l'escola no podrà tota sola amb aquesta tasca. Potser tenen raó. Segurament, les dues perspectives són ben encertades. Per això s'esdevenen la paradoxa i l'interrogant subsegüent: no sabem per on cal començar. El cínic en pedagogia confia que sempre hi haurà optimistes que voldran salvar el món. Un món feliç que s'acaba de conèixer i n'està encantat.

El fenomen anterior enllaça amb un altre, de més profunditat, que té a veure amb la relació entre l'escola i la família, que en el fons causa una dicotomia entre instruir i educar, o formar i educar, segons com es vulguin entendre aquestes paraules en cada moment i cada context. En moltes de les obres llegides, la família hi és present. En una societat que ha especialitzat al màxim les tasques de cada un dels seus actors, la separació de poders entre escola i família respon a les tendències dominants. L'escola s'ha de limitar, sota aquest supòsit, a instruir o formar nens i nenes en les habilitats instrumentals bàsiques: lletres, números i preparació per a la universitat. La família ja els educarà. I l'escola ha d'evitar entrar en conviccions i creences personals. A l'altra vorera hi ha els que defensen la simbiosi entre una cosa i l'altra, de manera que les fronteres entre escola i família es poden arribar a diluir: entre tots ho farem tot. Això inclou

les habilitats esmentades, i també l'educació en valors per fer persones. Una simbiosi o una barreja així pot conduir a la creació de les escoles dites vives, que integren les famílies en el seu dia a dia, com també a models on les famílies s'acaben convertint en escoles, a la manera del *homeschooling* o l'escola a casa. Una altra de les paradoxes que, amb més o menys sentit comú, cadascú va resolt com sap i com pot. En el nostre país, les polítiques educatives han prioritzat el primer enfocament i han bandejat el segon, per sort per a algunes escoles lliures, que així eviten que les tanquin, i per desgràcia de les famílies que escolaritzen (no que eduquen) a casa, que viuen en uns llimbs legals. Potser és una exageració afirmar que els humans no ens hem inventat la família per educar, sinó per procrear i mantenir la propietat particular. L'educació, en el sentit actual del terme, no ha estat mai la prioritat de la família, i pensar el contrari seria una aberració històrica si revisem els resultats que n'hem obtingut. I podríem dubtar que encara ho sigui, la seva funció. Però això ara no toca.

Nabokov va dir que el bon lector és el relector, aquell o aquella que pren una distància prudencial amb el text i alhora en gaudeix intensament, amb passió d'artista i paciència de científic. Aquest llibre es proposa el mateix. Per això, abans d'arribar a aquestes ratlles, aquests lectors i aquestes lectores han trobat un relat firmat per l'amic Rafael Vallbona, i quan acabin els deu assajos que hi ha a continuació trobaran un text que tanca el llibre, que he tingut el privilegi d'escriure amb el professor i potser també amic, si m'ho permet, Conrad Vilanou. Art i ciència, novament, com volia Nabokov. Són dues cares de la mateixa moneda i el lector intel·ligent anirà directament a aprendre de la vida, en el primer text, o de l'erudició, en el darrer. En Rafael expressa la formació a través de la novel·la, de les novel·les llegides i viscudes amb tota la intensitat possible, amb la convicció que saber i llibertat van agafats de la mà. El meu agraïment. El text compartit amb el Conrad relata la incidència d'un pensador, literat i vividor, Curzio Malaparte, que va anticipar el mal d'Europa: venuda l'ànima, només en queda la pell. Una pedagogia per a una Europa que s'ha suïcidat massa cops en el darrer segle. També el meu agraïment. El del Rafael és un text de creació literària amb mirada pedagògica; el que firmo amb el Conrad és un text pedagògic sobre una mirada literària de la vida. Gràcies eternes per aprendre dels que en saben, dels lletrats: *aprendre de lletres*. I, com no podia ser d'altra manera, per mantenir la tradició cal donar el reconeixement profund als mestres, intercalats durant el text, i a la família que, com expressava en un altre lloc, tot ho aguanta fins que no es demostri el contrari.

Barcelona, 14 de juliol de 2016

L'EDUCACIÓ EN LLIBERTAT: L'ILLA PERDUDA DE KNAUSGÅRD

Aquella calavera tingué llengua, i en altre temps també
pogué cantar.

WILLIAM SHAKESPEARE, *Hamlet*

El tòpic afirma que la realitat supera la ficció i que el cinema ha intentat, des de la seva invenció, deconstruir aquest lloc comú. La primera producció de la història del cinema, *La sortida de la fàbrica* (1895), de Louis Lumière, ja ho pretenia, com també ho buscava *El maquinista de La General*, dirigida i protagonitzada per Buster Keaton el 1926, un any abans que Fritz Lang filmés *Metrópolis*. La pel·lícula del francès plantava la càmera en una situació real i deixava que parlés per si sola. L'americà buscava reproduir un fet real de la guerra civil dels americans. La de l'austriac pretenia projectar una realitat futura. Fixar i aturar la realitat per reinventar-la, o perquè el públic tingui els elements per fer-ho, són dimensions que el cinema ha buscat en la seva curta història. La ficció, a diferència de la realitat, pot jugar amb les emocions, i el cinema, el bon cinema, ha tingut l'habilitat de fer jugar l'espectador. El director enquadra la imatge i l'espectador és prou lliure, emancipat, que diria Jacques Rancière, per mirar on vulgui.

Les pel·lícules de por també arrenquen amb el cinema. George Méliès va signar, l'any següent de la de Lumière, *Le manoir du diable*, una peça de poc més de tres minuts amb un desplegament d'efectes que devia emborratxar i marejar una espantada audiència acabada d'estrenar en aquestes experiències cinètiques. Localitzada a la cambra d'un castell, un enorme ratpenat apareix volant i es transforma en el dimoni, que fa aparèixer i desaparèixer objectes i monstres ben variats. La intenció aterridora és innegable en aquesta història, com també la lectura moral, com demostra un final en què el bé s'acaba imposant al mal.

La por és un argument de primer ordre per mobilitzar i activar totes les defenses. El terror, en canvi, les congela. La dosi mínima de por és un bon mecanisme per tibar la relació entre l'espectador i la història, mentre que el terror trenca aquesta relació quan ha tibada massa la tensió. En la ficció, la por és el recurs que permet mantenir la tibantor necessària en un punt òptim per no perdre l'atenció. En la vida real, també. La por és un motor d'aprenentatge, com ho és la memòria.

La memòria alimenta l'aprenentatge. Com l'aranya que va teixint la seva tela, la memòria és un dibuix, amb més o menys buits i esclatxes, que es va formant gràcies als aprenentatges que anem generant. L'aprenentatge no és res sense la memòria, la necessita per anar construint nous aprenentatges, i alhora la nega i la supera per anar més enllà. La necessita perquè només es construeixen nous aprenentatges sobre el que ja sabem, sobre allò capaç de recuperar aquest magatzem enganyós i poc fidel que és la memòria, fonamental i necessari per fixar el que arriba de nou. Un sembrat ric i ampli és la millor base per a l'aprenentatge. Sense memòria no és possible l'aprenentatge. És impensable. La paradoxa és que l'aprenentatge també nega o supera la memòria, perquè aprendre significa revisar el passat i posar-lo en qüestió. La memòria és un artefacte de reconeguda traïció que juga un paper ambivalent en les nostres vides, com si fóssim titelles dels nostres mateixos interessos, potser ocults i poc coneguts, però nostres i particulars, al cap i a la fi.

També ho creu Karl Ove Knausgård a *L'illa de la infantesa* (2009), en què explora el seu passat, una veritat que a voltes se li escapa i a voltes l'atrapa amb fermesa: «La memòria és pragmàtica, és insidiosa i astuta, però no d'una manera hostil i malèvola; al contrari, fa el que sigui per satisfer el seu amfitrió». La posem a l'abast dels nostres interessos i té la mateixa fiabilitat que una enquesta electoral, sempre en funció de les fluctuacions emocionals de qui respongui. Recuperar la memòria, o no perdre-la, que ja és molt, significa un intent de reconstruir la història, en el sentit més malèvol que es pugui atribuir a la paraula *reconstrucció*, un intent de tornar a reunir les parts d'un tot, el resultat del qual no és sempre satisfactori. La memòria no és la realitat, ja ho sabem. La memòria no és veraç ni sincera; és la que tenim i és amb la que hem de barallar-nos dia a dia. Per ser honestos, hauríem de deixar la memòria de banda i mirar les coses amb ulls nous cada dia. Tanmateix, no ens convé, com recorda Kertész quan afirma que la gent mira de reüll l'abisme, i no el que se li obre davant, la incertesa del futur, sinó l'abisme del seu passat, de la seva memòria.

El llibre de Knausgård s'emmarca en una hexalogia, sota el genèric i provocador títol de *La meua lluita*, que ha generat força problemes a l'autor per les evidents i no evitades reminiscències hitlerianes. Knausgård hi relata, a l'hexalogia, la lluita del dia a dia d'un home de mitjana edat que s'enfronta a la realitat quotidiana i va fent una mirada als fantasmes del passat que li reapareixen als quaranta anys. El tercer lliurament, *L'illa de la infantesa*, ens submergeix en la ment d'un nen que creix i es fa adolescent, que fa el pas de la fantasia a la realitat, quan la vida se li presenta amb la crueltat que significa haver d'assumir aviat una adulta desitjada i esperada però que li sembla

capriciosa i críptica, amb uns codis que haurà d'anar desxifrant. Aquí entra en acció l'aprenentatge.

En un registre autobiogràfic, que sembla tenir molt de ficció, el llibre comença amb l'arribada d'una família a una casa nova. Un pare i una mare tombant la trentena, que arrossegueu un fill de quatre anys (Yngve) i un altre de pocs mesos (Karl Ove), aquest darrer, protagonista i relator del text, s'instal·len en una illa, Tromoya, connectada al continent per un pont de mig quilòmetre. *L'illa de la infantesa* dibuixa un relat de la Noruega de la dècada de 1970 a partir de la vida quotidiana en aquesta illa, potser no tan aïllada del continent per un pont que expressa una doble connexió amb dues lectures entrelaçades i contradictòries: la infantesa com un espai separat i alhora connectat amb l'adulesa; la infantesa que nega l'adulesa, que s'hi rebel·la. Sembla que el relat vulgui mostrar-la com una etapa aïllada de la resta d'etapes de la vida, no només com un moment de maduració i creixement de la persona, sinó com un espai reclòs en si mateix, autoreferencial, que no necessita mirar enfora per tenir identitat pròpia. Però l'illa, i la infantesa, no té sentit sense el continent que l'espera, com l'adulesa espera l'infant. A la infantesa caldrà construir ponts amb el món adult per sortir-se'n, per fer-se gran. Aquesta serà la principal contradicció de la infantesa i l'adolescència: viure i aprendre del present sense mirar el futur, i alhora tenir-hi un ull posat per no perdre'l de vista, ja que és l'esdevenidor inevitable, llevat que es pretengui negar el futur i acabar dramàticament abans d'hora, abans de créixer.

PORS I ILLUSIONS: MOTORS DE L'APRENTATGE

El llibre permet parlar de l'aprenentatge de la vida, del que es produeix de manera informal durant els primers anys, els més llustrosos en termes de resultats i d'evolució ràpida. La primera infantesa és fonamental per al desenvolupament futur, com sabem, en els àmbits cognitiu i físic, i alhora moral i social. Els primers anys es caracteritzen per avenços i retrocessos, i també per la presència constant de pors i il·lusions. Com el primer dia d'escola d'en Karl Ove, quan la il·lusió i la por són presents en una coincidència malvada. En Karl Ove comença l'escola als sis o set anys. Encara no ha trepitjat l'escola i ja en té moltes referències: el germà, els amics del carrer. En alguns països nòrdics, la norma general és començar l'escola a aquesta edat. Abans no és obligatori, com aquí, i no es considera necessari, a diferència d'aquí. Es valora que l'educació anterior a aquesta edat és responsabilitat de les famílies. Si ho necessiten, tenen el suport material i financer de les administracions per fer-se càrrec de fills i filles,

en forma de subvencions o espais per deixar els nens si han de treballar. El més habitual és no començar l'escola fins als sis o set anys.

Fa unes dècades, també aquí aquesta era l'edat d'anar a escola. No hi havia necessitat d'anar-hi abans; tampoc no hi havia mitjans, i el carrer, el barri o el camp eren els primers espais d'aprenentatge. La societat actual ha trastocat aquells plans. Encara que l'escola no és obligatòria fins als sis anys, s'ha imposat la tendència a començar l'escolaritat pràcticament als dos o tres anys. Podríem pensar que no té la mateixa expectativa el nen de dos anys que el que en té sis, amb això de començar l'escola. No estem en condicions de negar l'evidència empírica i científica que, de manera aclaparadora, demostra els beneficis de l'estimulació precoç i la necessitat d'oferir espais d'aprenentatge més o menys organitzats. Sense cap mena de dubte, això, entre altres coses, afavoreix un desenvolupament futur més ferm i equilibrat. Diguem-li guarderia, bressol o jardí d'infància, aquests noms no amaguen la intenció educadora dels seus responsables, en la majoria dels casos, tot i que no sempre. Però estem parlant d'una altra cosa.

Començar l'escola als dos anys té més repercussió per als pares que per als mateixos nens. Sens dubte, implica un canvi important d'hàbits i de rutines i, des del punt de vista emocional, més enllà dels plors dels primers dies, no es produeix cap trauma definitiu. Com que no hi ha hagut cap experiència indirecta, com la que li hagin pogut explicar els altres sobre les bondats i desgràcies de la vida escolar, el nen no s'ha generat cap mena d'expectativa. No s'ha fet una composició del lloc. Als dos anys, el nen va a escola perquè l'hi porten. Amb sis anys, la cosa és ben diferent. Amb germans més grans i jugant al carrer, ja s'han acumulat moltes experiències vitals de tota mena i les referències rebudes sobre l'escola, bones i dolentes, també s'han acumulat. Segurament la memòria no ha fet acte de presència. Encara no ha calgut i es manté en un segon pla, a la recambra, acumulant i anotant, a punt de saltar. Gràcies a la fantasia, es va creant una consciència particular sobre les coses de la vida. En Karl Ove, amb sis anys, registra les referències i anècdotes sobre l'escola que li arriben del germà i d'amics més grans. Començar l'escola serà un acte extraordinari, un moment molt especial, viscut amb molta expectativa i que ha estat precedit d'una preparació força llarga.

Tot aprenentatge requereix aquest bri d'expectació. No cal dir que la manca d'interès per l'escola, i per l'educació, que poden mostrar una part dels nois i les noies a l'adolescència és deguda a molts factors, i potser —però només és una possibilitat— l'avorriment i el desinterès per l'escola que expressen amb dotze o tretze anys té també una explicació en la manca de misteri o d'aurèola que ha envoltat l'inici de l'escola. Començar l'escola ja no és cap misteri. Com

diu Kundera a *Una trobada*, «comprendre l'altre significa comprendre l'edat que travessa», i en el llibre de Knausgård sembla que s'hagi aplicat aquesta consigna de manera exemplar.

Per tant, tenim que en Karl Ove comença l'escola amb sis o set anys. I ho fa carregat de ganes. Amb una motxilla ben plena. El primer dia està acabant d'esmorzar a la cuina de casa, assegut amb la mare, esperant que sigui l'hora per anar a escola. Li demana si aquell dia ja escriuran, si dibuixaran. Que un amic seu, en Leif Tore, li ha dit que el primer dia s'ho prendran amb calma perquè no tothom sap escriure ni calcular. És a dir, que alguns nens arriben a l'escola amb unes destreses ja adquirides i d'altres, no. Cap sorpresa. L'aprenentatge informal ja ha fet acte de presència en aquests petits. En Karl Ove insisteix a la seva mare. El nen li pregunta si recorda (va apareixent la memòria) quan ell tenia cinc anys i mig i va llegir el rètol d'una cafeteria, a l'estació d'autobusos. La mare li confirma el record i el nen, entusiasmat, es posa a llegir els titulars de premsa del dia. S'hi entrebanca, però ho fa correctament. «Te'n sortiràs bé, a l'escola», assegura la mare, no sabem si per reforçar l'expectativa positiva o per amor de mare, o per les dues coses alhora. Es pot tocar l'excitació del nen, encomanadissa i escampada al veïnat: «A les cases on hi havia nens que començaven l'escola, és a dir, a les famílies d'en Geir, en Leif Tore, en Trond, en Geir Håkon i la Marianne, es pentinaven cabells, es posaven bé els vestits i les camises, es feien fotografies». La mare li pregunta si li fa il·lusió anar a escola: «No t'ho pots ni imaginar». Una resposta adulta en un nen de sis anys.

Surten amb temps per arribar a l'hora i fan tard. La mare no coneix prou bé el lloc i s'ha despistat amb el cotxe. Amb tot, les ganes no afluixen. Troben la manera d'arribar-hi i aparquen: «La mare *mig corria amb mi* a remolc. La motxilla *em picava deliciosament contra l'esquena* mentre corria», diu orgullós del que hi du. Amb les cursives del text destaquem aquella impaciència per no perdre ni un segon del que passa tan bon punt comença l'escola. En Karl Ove ha d'arrossegar la mare («mig corria amb mi a remolc») i la motxilla ajuda a fer la cursa més amena, per allò que encara no conté però s'hi endevina que aviat haurà de carregar. Tot és nou; com la roba acabada d'estrenar. Han arribat tard i s'han perdut la cerimònia de benvinguda al pati de l'escola. Es troben amb amics del carrer que els indiquen que han de seguir la mestra escales avall i passadís enllà. S'hi precipita, per no perdre pistonada i, aquest cop, poder ser dels primers d'entrar a la classe. Hi passa de llarg: «Però la Mestra es va aturar davant d'una aula que hi havia just després de l'escala, així que no hi vam arribar els primers, com havíem pensat, sinó gairebé els últims».

La Mestra (amb majúscula) marca el camí, i continua l'esperitosa cursa per arribar «els primers», per començar a aprendre i ser els primers en tot. Amb

lletres ben grans escrites a la pissarra i guarnides amb una sanefa de floretes, la mestra els dóna la benvinguda.

—Hola a tots —va dir la Mestra—, i benvinguts a l'escola primària de Sandnes! Em dic Helga Torgersen, i seré la vostra tutora. I no sabeu quina il·lusió que em fa! Aquí farem moltes coses xules. ¿I sabeu què? No sou només vosaltres que sou nous aquí avui. Jo també sóc nova. Vosaltres sou la meva primera classe!

La mestra, novella, passa llista, reparteix una flauta i unes llibretes a cadascú, una guardiola i un prospecte d'una caixa d'estalvis local. També amb il·lusió, els dóna algunes instruccions i uns formularis que hauran d'emplenar els pares. Els nens fan dibuixos mentre els pares i les mares encara hi són. Amb tot, en Karl Ove té una primera frustració, una més a la seva curta vida: «No era fins l'endemà que la cosa començava de debò, no era fins l'endemà que agafaríem l'autobús sols i estaríem allà tres hores sense tenir els pares a l'esquena». Sembla una mena de declaració prematura d'emancipació. La decepció fa acte de presència. Aquell primer dia no havia passat res important i en Karl Ove, una mica pretensios, es deleix per demostrar la seva vàlua: «No, el dia no havia estat a l'altura de les expectatives que hi tenia posades». Les expectatives d'un nen de set anys que comença el primer dia d'escola quedaven frustrades perquè no havia pogut exhibir les seves habilitats, especialment a la Mestra (amb majúscula), i perquè no havia pogut fruit amb les situacions pròpies del nou escenari que se li obria com a infant escolaritzat: el timbre de l'escola, l'estoig, la motxilla i la demostració del que sap.

La contenció de sentiments és patent i, potser per desfogar-los, quan torna a casa accepta la invitació del veí que se li presenta amb una capsa de mistos a les mans. Surten a fer un tomb: «Encendre un foc, encendre un foc. Mentre seguíem entrant al bosc, l'estómac em tremolava d'excitació». L'encenen dalt d'un turó; el foc s'escampa, però aconsegueixen apagar-lo. Per primer cop al llibre, apareix la por, pel petit incendi, i li regira les entranyes; una agitació de budells «com si s'hi obrís un desguàs», sense fons. La por per si els han vist des de casa seva, on el pare acaba d'arribar en cotxe: «Només de pensar en el meu pare, en el fet que existís, feia retronar la por dintre meu». Baixen pel pendent perquè és hora de dinar i la por va augmentant. S'acosta a casa seva, on el cotxe del pare «brillava vermell sota la llum esmolada». El dramatisme va *in crescendo*. En Karl Ove abaixa els ulls per no coincidir amb la mirada del pare, de la cuina estant: «Només de pensar-hi, la desesperació m'estremia per dins». Les ganes de fugir i tornar al bosc, de treure's aquella angoixa provocada per la imatge del pare, trenquen l'estat de felicitat anterior. Els vaivens són constants,

en una criatura de sis anys: il·lusió per anar a escola el primer dia; desil·lusió per la poca substància de la jornada; excitació generada per la capsa de mistos; pànic per les conseqüències tot tornant a casa.

Tanmateix, no passa res, el pare està de bon humor i li pregunta si ha estat pel turó, perquè li ha semblat veure'l amb el seu amic. En Karl Ove respon que no. El pare l'interroga sobre el primer dia d'escola: que si la mestra és bona, que quines activitats faran, etc. El nen no queda tranquil. En el seu interior sap, n'està convençut, que el pare l'ha clissat: sense saber-ho, ho sap tot. No els ha vist provocar el petit incendi del turó i, no obstant això, en Karl Ove està plenament segur que el pare sap que han fet alguna cosa que no havien de fer, alguna dolenteria: «Si no hagués estat perquè estava de tan bon humor, hauria tret l'entrellat de tot plegat».

La il·lusió i la por ja actuen el primer dia d'escola d'en Karl Ove, una coincidència que serà redundat al llarg de la seva infantesa. El relat, com l'aprenentatge, se sosté sobre un equilibri diabòlic entre la il·lusió i la por. La curiositat d'aprendre, de conèixer nous mons, d'obrir finestres, genera un sentiment contradictori de descobrir espais esplèndids però desconeguts. L'acte d'aprendre vindrà a ser com un passeig amb paisatges clars i foscos, un sentiment les conseqüències del qual se'ns escapen: la por del fracàs i la il·lusió d'avançar, de fer-se gran. A la infantesa i sobretot a l'adolescència, el descobriment de la llibertat es desperta per mitjà de l'aprenentatge. No és només la suposada i tan airejada curiositat innata, sinó que els primers descobriments en generen de nous, i aquests, uns altres. Fins que la il·lusió per aprendre es converteix en una mala rutina.

El món que relata Karl Ove Knausgård està impregnat d'il·lusió i també de por, aquests dos motors de l'aprenentatge. La il·lusió i la por que acompanyen el que significa obrir nous horitzons. La il·lusió, en Knausgård, prové d'un mateix, de les expectatives que diposita el nen en el món adult, en els descobriments que va fent d'un món que, tot i que no reconeix encara com a propi, a poc a poc anirà descobrint que és donat i fet pels grans, per la societat adulta. Les pors vénen de fora i Knausgård concentra aquest espai exterior del nen en un ambient familiar carregós, atrapat per la figura del pare, que tot ho inunda, amb una mare càlida i amb un punt d'inconsciència, i un germà gran que il·lustra l'enveja perquè pot fer el que vol. Knausgård ja havia dedicat al pare el primer volum de l'hexalogia (*La mort del pare*, 2009), un pare consumit per l'alcohol, que li va provocar una amarga existència, amb plors incessants que es van repetint al llarg de la infantesa, com un símptoma d'una sensibilitat extremament delicada, però també com a expressió d'una impotència mal canalitzada. En Karl Ove hauria volgut desempallegar-se'n abans, del pare, i un cop ha desaparegut, no sap què fer-ne, del record. Per això escriu.

L'illa de la infantesa transmet constantment aquesta doble sensació, de fugida i de retorn, d'una recerca permanent de noves experiències en un entorn carregat de novetats que atreuen el nen. Un entorn que crida l'atenció i que reclama una descoberta frenètica, que queda frenada per les repressions d'un jove pare conservador, professor d'institut. L'aprenentatge exigeix alhora ordre i desordre, quietud i agitació. L'aprenentatge de la vida està marcat per aquestes contradiccions constants, amb una funció molt clara de no permetre l'anquilosament i provocar un sacseig diastòlic. Tal com afirma el psicòleg suís Jean Piaget (1896-1980), la personalitat es va formant amb sacsejades que es van harmonitzant, a voltes de manera natural i a voltes no tant, en una recerca constant per donar coherència i organitzar els valors i el pensament, amb la finalitat d'evitar, excloure o minimitzar les possibles esclertes internes.

EL DESCOBRIMENT DE LA INFANTESA

Amb ulls d'ara, diríem sense embuts que aprenem al llarg de la vida i que la infantesa és un dels moments clau d'aquest procés. Tampoc no tenim cap dubte que té les seves pròpies dinàmiques quant a interessos, necessitats i maneres d'aprendre, ben diferents dels de l'edat adulta. Però no sempre les societats han cregut això. La infantesa no té carta d'identitat pròpia, com a etapa diferenciada de l'adulta, ben bé fins al segle XVIII, i s'atribueix a Philippe Ariès, historiador francès, la controvertida tesi segons la qual la Il·lustració hauria significat un canvi d'idea en aquest terreny. Certament, abans d'aquell segle no existien entorns educatius entesos com uns espais organitzats, aptes per a aprenentatges sistemàtics. La vida social i familiar era caòtica, sempre amb ulls d'ara, desordenada i poc favorable a una formació mínimament regulada i, encara menys, metòdica. Alguna cosa hem avançat.

De fet, la ciència no es preocupa de la infància fins al segle XVIII. Un segle abans, un text mèdic, signat pel veterinari, anatomista i metge Jean Héroard (1551-1628), encarregat de la salut i el creixement del futur Borbó Lluís XIII, descobreix la singularitat de l'infant des del punt de vista estrictament mèdic. El text està repartit en més d'un volum i es pot trobar a Internet, amb un títol, com era propi a l'època, força eloqüent: *Journal de Jean Héroard sur l'enfance et la jeunesse de Louis XIII (1601-1628)*. El primer volum del *Journal* és un relat molt interessant sobre els costums de criança aristocràtics, amb una descripció acurada de les activitats quotidianes de la reialesa, no només de caràcter mèdic, i dels hàbits educatius. El registre del dijous 9 d'octubre de 1603, per exemple, recull en una sola anotació dos fets rellevants: amb només dos anys, el nen «es

fa l'obstinat» i, evidentment, «és fuetejat per primer cop». Un mes després, el 7 de novembre, el nen és deslletat. És curiosa la relació entre el càstig físic i el deslletament, que indica la pèrdua de la categoria de nadó. Fins als dos o tres anys, l'infant ha gaudit d'un tractament diferenciat, però la primera rebequeria ha provocat l'aplicació del codi adult de premis i càstigs, que ha coincidit amb el canvi de règim alimentari. No hi ha retorn possible. Mai més tornarà a l'alletament, com mai més deixarà de patir el codi adult que el nen ha començat a complir amb totes les seves conseqüències.

La pauta comuna era la indiferència o la inhibició davant de les necessitats específiques dels infants, si no directament la vexació i el maltractament. A banda de raons evidents de salut pública, aquest tracte desembocava en taxes altes de mortalitat infantil i d'infanticidi, provocades també per abandonament o deixadesa dels adults, unes taxes que es van mantenir molt elevades ben bé fins al final del segle XVIII. La literatura en va plena, de nens orfes i abandonats, per desídia dels pares, pobresa endèmica o fruit de relacions sexuals no legítimes segons el codi social de cada moment. El nen encara no formava part de l'agenda social. La nena, molt menys.

La infantesa era un pas previ i inevitable a l'adultesa. Era una etapa sense finalitat en ella mateixa. Òbviament, s'assumia que el comportament era diferent del de l'adult, salvatge, encara per conformar. Les pràctiques de criança seguien un patró dominant, a les societats europees, segons el qual el nen tendia a la maldat per naturalesa, i això necessitava rectificació i correcció, amb càstigs físics, si calgués, fins que el nen adoptés la conducta correcta. Una infantesa curta en el temps, de sis a set anys, era l'etapa de la vida per aprendre els codis i esquemes de la persona adulta a còpia de mimetismes. Per aprendre i créixer, l'infant havia de comportar-se com un adult en petit; havia d'imitar i adoptar els costums i les maneres de l'adult: vestir, menjar, relacionar-se amb els altres, com ho farien els adults. La vestimenta dels infants, per exemple, no era gaire diferent de la dels adults, un cop superada la fase de bolquers. Igual que el gos, que, a còpia de repetir moviments amb instruccions externes i un sistema de recompenses i càstigs, acaba generant la conducta desitjada per l'ensinistrador, també l'infant adquiria la condició d'adult després de demostrar la seva capacitat d'imitació.

L'escola va capgirar aquella situació amb la presentació d'un escenari ordenat i normalitzat, organitzat a partir de criteris clars i entenedors per a tothom. Això, evidentment, no es va produir de sobte ni d'una manera tan planificada i decidida, però l'extensió d'una institució tan transcendental per a la història de la humanitat com l'escola significa la presa de consciència per part de la societat sobre la importància de donar un tractament diferenciat i en positiu a

la infància. El procés va ser llarg i va durar alguns segles. La conformació de l'escola com l'entenem avui requeria prendre abans en consideració la infància com una etapa de la vida amb característiques i necessitats pròpies, diferents de les de l'etapa adulta. Les bases van venir de Jan Amós Komensky (1592-1670), conegut pel seu nom llatí, Comenius, nascut a Moràvia, membre d'una facció protestant, la *Unitas Fratrum Bohemorum*, que defensava la necessitat d'ensenyar els infants. Comenius posaria ordre, com a declarat inventor de la didàctica, en la descripció dels processos d'aprenentatge i en la necessitat d'organitzar acuradament els entorns formatius. Després de Comenius, la pedagogia no pot afirmar que l'educació és un procés espontani i natural, com massa sovint es pretén. L'espontaneïtat i la natura són una altra cosa.

A mitjan segle XIX apareix en l'àmbit científic un interès sobtat per la infantesa i comencen a proliferar estudis particulars sobre aquesta etapa, un fenomen que ha despertat la inquietud dels historiadors de la ciència. Aquest interès seguia, sens dubte, les petjades de Rousseau (1712-1778) i del seu deixeble, el pedagog suís Pestalozzi (1746-1827), que havien posat les bases d'un moviment que situava la infantesa en el punt que, més o menys, la coneixem avui. Primer amb una vocació religiosa i després amb l'explosió laïcista d'arrel revolucionària, la infantesa, més enllà de la necessitat de protecció i empara, passa a ser considerada un moment transcendental del creixement humà i, evidentment, de l'aprenentatge. Una obvietat als ulls d'ara, però no tant dos o tres segles enrere, quan els nens eren carn de canó per a les incipients fàbriques. L'ideal igualitari de la Revolució Francesa situaria l'infant, i la instrucció pública, com un dels eixos del nou règim. El racionalista marquès de Condorcet (1743-1794), que encapçalava el Comitè d'Instrucció Pública de la Revolució, encarregat de presentar un informe sobre educació a l'Assemblea, posà les bases pedagògiques del canvi polític que havia d'operar la societat. La finalitat era clarament revolucionària: només amb el coneixement dels seus drets, la ciutadania (els homes, a l'època) serà capaç de desfer-se de les cadenes que l'han dominat durant segles. En aquesta clau, històricament hi ha hagut por d'educar les masses. Les resistències a estendre la instrucció bàsica a tota la població semblen explicar la temença que l'educació amagaria alguna cosa perillosa. Els analfabets sempre són més dòcils, en la seva condició d'il·lustrats: el coneixement no els fa cap bé; al contrari. L'educació pública, entesa com a educació universal per a tothom, és la pedra angular revolucionària, i la infantesa requereix un entorn organitzat. El nou règim estableix un sistema perfectament ordenat per aconseguir una ciutadania il·lustrada, amb una escola reglada per edats i una distribució de matèries equilibrada i adequada per a cada edat. És la carta de presentació dels plans d'estudis a gran escala.

La infantesa adquireix plena consideració política, a escala mundial, amb una primera declaració de drets, el 1924, que és ampliada amb la de 1959 i no és ratificada per les Nacions Unides fins a 1989. Per tant, només fa quatre dies del reconeixement i la protecció decidida de la infància, una lentitud que s'explica per la indiferència dels poders polítics, massa cautelosos amb la protecció legal de la infància, fins al punt que els Estats Units encara no han ratificat aquesta declaració. Són reserves de tota mena, no només ideològiques, sinó sobretot de control social, que es manifesten, per exemple, en casos de desatenció i maltractament encara existents, i poden amagar un concepte antic de la infantesa, una infància que s'ha de sotmetre als dictats de la vida adulta.

El text de Knausgård fa pensar constantment en aquesta separació entre món de l'infant i món adult, amb codis diferents i velocitats asimètriques. Per a en Karl Ove, la infantesa era l'etapa en què «la distància entre les coses bones i les dolentes era molt més curta que en l'edat adulta». Farcida d'inconsistències i voluptuositats, de vaivens constants i de falta de control sobre l'esdevenidor, la infantesa de Knausgård estava formada per moments que el podien «eivar fins a una altura de vertigen», seguits d'altres moments que «podien obrir-se com un forat». El pare perd la perspectiva. De fet, l'adult perd la perspectiva quan deixa de ser nen i és incapaç de generar-se noves il·lusions per por d'incrementar les seves frustracions. L'adult és l'exemple d'incapacitat per generar il·lusions. La desil·lusió, també, quan va descobrint el significat profund del pas del temps. I, naturalment, la por d'exercir d'adult, d'assumir la responsabilitat dels fracassos i els èxits, sense cap possibilitat de buscar culpables externs a les decisions preses. El nen o la nena que estigui més a prop pagarà els plats trencats.

Durant la infantesa, les pors i les il·lusions vénen de fora, de l'adult. Aquesta és la metàfora de l'illa de Knausgård. La infantesa és una illa, un espai ignot o un paradís aparent, que perd la seva innocència quan connecta amb l'adultesa. El codi adult submergeix la infantesa en un mar d'interrogants: l'educació haurà de ser capaç de resoldre'ls. L'adultesa també pot ser alhora una llosa i una expressió de llibertat.

A la meua habitació només anhelava una cosa, i era ser adult. Era decidir de forma totalment lliure sobre la meua vida. Odiava el pare, però estava a les seves mans, no hi havia manera d'escapar del seu poder. Era impossible venjar-me'n més enllà dels pensaments i la imaginació, tan exaltats. Allà el podia esclafar. Allà podia créixer, fer-me més gran que ell... [...] Devia ser per això que jo, naturalment sense saber-ho, feia de l'espai interior de l'habitació un enorme espai exterior.

LA POR DE LA LLIBERTAT

L'adult que pretengui aturar la llibertat del nen per mitjà de la por s'estimbarà amb la tossuderia de la realitat. L'aprenentatge crucial no és cap altre que descobrir la llibertat, provisional i aparent, i sempre arriscada. Descobrir la llibertat és, sens dubte, una descàrrega emocional i una sorpresa gratificant per a l'infant, ja adolescent, i alhora és una feixuga càrrega que implica responsabilitats i obre horitzons. La força aparent de la llibertat vol superar la tensió entre pesadesa i lleugeresa, que marca la infantesa d'en Karl Ove. A la novel·la, el nen vol créixer i desfer-se de la llosa del pare, que en tota l'obra té una presència opressiva i aclaparadora, una pressió que ho inunda tot i que fins és present en l'absència. El nen té por del seu pare, una por visceral que no sembla tenir aturador, que li provoca plors incessants. Però segurament la por l'impulsarà a aprendre per sortir-se'n.

Amb aquest panorama, l'escola emergeix com l'espai regulador de les emocions. Tanmateix, a casa en Karl Ove és incapaç de trobar aquests mecanismes, ploramiques i tou de mena. En una visita dels avis materns, que s'estan uns dies a casa seva, en Karl Ove experimenta la sensació que res no sembla el que és i aprèn que els adults adapten la seva conducta a les variacions del context. Els pares actuen de manera diferent, davant dels avis. El pare canvia el codi: «Els seus “no” constants es convertien en un “¿per què no?”». Té una altra mirada més amistosa i no tan escrutadora, vigilant o controladora com quan són a casa sense els avis. En Karl Ove identifica amb claredat la hipocresia del pare, fins i tot quan es relaciona amb el sogre, l'avi matern, amb qui mostra un interès fals, segons el nen. La por li activa un sentiment d'odi cap al pare que el fa ser més i més exigent, més analític i, evidentment, molt negatiu en la valoració global que en fa.

En aquella visita, en un moment que els avis volen mirar la televisió, en Karl Ove, amb set anys, tot i que no té permís per engegar-la, ho fa, amb la desgràcia que l'aparell s'espantia. La por de la represàlia es fa evident: «Durant una estona vaig quedar-me assegut plorant». S'espera el pitjor i passa l'inevitable: «Va deixar-me anar l'orella, em va agafar els dos braços i em va sacsejar». El pare l'obliga a mirar-lo. Ple de llàgrimes, el nen sent com els dits del pare li estrenyen ben fort el braç. Se'n desfà d'una revolada contra el llit i el castiga tancat a l'habitació fins a nou avis.

I ja no hi era. Jo seguia plorant, així que no vaig poder sentir on anaven. La meua respiració era entretallada, com si pugés per una escala. El pit em tremolava, les

mans em tremolaven. Vaig estar-me allà estirat plorant potser vint minuts. I es va anar acabant. Aleshores em vaig agenollar al llit i vaig mirar per la finestra. Les cames encara em tremolaven, i les mans em tremolaven, però la tensió s'anava calmant, ho notava, era com si hagués entrat en una habitació en silenci després d'una tempesta.

L'omnipresència del pare és sufocant. Fins i tot quan el pare marxa una temporada a estudiar un postgrau, el lament d'en Karl Ove, ara ja adolescent, continua: «Tot el que comptava per a mi era que ell no era a casa. Però encara que la casa es va obrir, i que per primera vegada a la meua vida hi podia fer el que volia, d'una manera estranya ell encara hi era». La sensibilitat de l'autor, i del protagonista del llibre, s'expressa d'una manera constant i, segons com es miri, pot esdevenir un factor inhibitor per enfrontar-se a nous reptes i aprendre'n: «De fet, el que realment m'espantava era aquesta foscor a plena llum. I el pitjor de tot era que no hi podia fer res».

L'escola serà el lloc de trencament relatiu amb el pare i on podrà manifestar de manera oberta la sensació de llibertat, que quedarà truncada quan es posin sobre la taula les restriccions, les normes i els codis de la societat adulta, que tot ho reprimeix. Mentrestant, a la infantesa, això encara no és motiu de preocupació. La consideració de la infantesa com una illa, com un moment separat de la vida personal, com un espai de temps superat amb el qual es poden construir ponts per mitjà d'una memòria massa sovint traïdora, contrasta amb la noció de progressió acumulativa que dicta el sentit comú. La idea de l'illa remet a un trencament radical, necessari per esdevenir adult i superar les etapes intermèdies de l'adolescència i la joventut.

La paradoxa i les contradiccions del creixement i el canvi amb l'edat queden paleses quan l'autor mira les seves fotos de petit i dubta sobre el personatge que està veient: ell mateix. En un paràgraf molt representatiu del llibre, s'interroga sobre el pas del temps. Pregunta, i es pregunta, sobre l'essència que comparteixen el nen de la foto i l'home de quaranta anys que està escrivint, en temps real, el llibre, el Knausgård de carn i ossos, i si serà el mateix ésser al cap dels anys, ja vell, d'aquí a quatre dècades més, «assegut, tremolant i bavejant, en una residència en alguna banda dels boscos de Suècia», i la relació d'aquests tres éssers amb el que trobaran estirat algun dia «en una llitera al dipòsit de cadàvers». Serà el mateix Karl Ove? Com la calavera de Hamlet, que abans tenia llengua i parlava, i que ara es redueix a un crani buit que manté la identitat del mort.

La dificultat de reconèixer-se amb el pas del temps, d'identificar els trets personals i de personalitat en moments concrets de la vida, amb una constitu-

ció física diferent, uns cabells difícils d'identificar com a propis o una roba oblidada, llança la idea de moltes identitats en una de sola. Si a cada etapa del creixement, de l'aprenentatge de la vida, adoptéssim un nom diferent, les coses es veurien també diferents, proposa Knausgård. El seu suggeriment, en concret, és fàcil d'aplicar i molt apropiat en societats que registren els infants amb dos noms. Knausgård suggereix que el fetus es podria dir Jens Ove; un cop nascut, adoptaria el nom de Nils Ove; Per Ove, seria el nom de la primera infantesa; Kurt Ove, a l'adolescència, i etcètera. Una combinatòria que remarca l'evolució temporal, identifica la singularitat de cada etapa i reforça la connexió entre totes perquè conserva sempre el segon nom: el primer «representaria la peculiaritat de cada edat, el segon nom representaria la continuïtat, i el cognom, la pertinença familiar». En poques paraules, un nom diferent per cada fase de l'aprenentatge de la vida. Quan hi ha moltes identitats que se sobreposen en una de sola, només queda l'essència de l'entorn, del moment: «És l'època, el que retratem, no les persones, elles no es poden atrapar».

L'aprenentatge requereix temps. També espai físic i mental, però sobretot temps. I el temps passa de pressa o lentament, segons com es miri. Per a en Karl Ove el temps de la infantesa és lent i veloç alhora. Ja ho diem: els bons moments passen massa de pressa; els avorrits, costen d'empassar. De petit, sembla que el temps no s'atura: «Mai una hora és tan curta com en la infantesa. Tot és obert, ara corres per aquí, ara per allà, aviat fas una cosa, aviat en fas una altra». A voltes, en canvi, el temps no acaba de passar, sembla que no trobi l'instant per decidir-se: «Si desapareixen les possibilitats de córrer ara aquí, ara allà, ja sigui en els pensaments com en la realitat física, cada minut es converteix en una barrera, el temps es torna una habitació on estàs atrapat».

Si es talla la llibertat, si es tanquen finestres i portes, no hi ha aprenentatge, sinó només foscor i avorriment. I l'avorriment esdevé la conseqüència, sovint nefasta, però no sempre, de la sensació de pèrdua de temps. No hi ha res pitjor, de jove, que perdre el temps. No hi ha res millor, de vell, que trobar la manera de matar-lo, demostra Imre Kertész a *Fiasco*. No obstant això, aquesta és una sensació adulta, no infantil. El nen no té la sensació de pas del temps fins que ha passat, per bé o per mal. En plena adolescència, la sensació és una altra. El descobriment hormonal de l'adolescència significa la reaparició de les pors i les il·lusions, que potser s'havien amagat al final de la primera infància, entre els vuit i els deu anys, una etapa d'aparent estabilitat. Unes contradiccions i unes paradoxes d'una adolescència farcida d'emocions i sense possibilitat que puguin formar part de cap programa educatiu, perquè poca preparació es pot preveure en aquests casos. Cap escola forma per a això, ni l'adornada amb educacions emocionals.

Knausgård dona mostres de nostàlgia després de relatar una innocent orgia prepúber, amanida segurament amb la música dels noruecs The Aller Værste!, una barreja de punk, ska i reggae; una orgia on «algunes de les noies es van treure la part de dalt», com era natural a l'època. La frase mereix ser anotada: «Les petites coses de la infantesa no tenen més pes que la pols que aixeca un cotxe quan passa, o les llavors d'una dent de lleó acabada de florir i que el buf d'un nen escampa». No n'hi havia per a tant, sentència al final del llibre. El llegat de la infantesa és efímer. I es pregunta: «¿Érem de debò nosaltres els que estàvem fent allò?». Es repeteix el dubte recurrent sobre una identitat transformada pel pas del temps. La memòria, diu, només serveix per enganyar, i cap foto trobada en un calaix és capaç de desmuntar la imatge creada en la memòria. La por de reconèixer els estralls del temps. Memòria i por, dues bases per aprendre, o per frenar l'aprenentatge.

EL TERROR EN LA RELACIÓ EDUCATIVA: LA INFANTESA ROBADA D'EMMA REYES

D'aquella cambra, i d'aquella mansió, vaig escapar aterrit.

EDGAR ALLAN POE, *La caiguda de la casa Usher*

Un oli en petit format, pintat per Goya entre 1777 i 1785, que s'exposa al Museu de Saragossa, s'acompanya amb una vella i coneguda consigna pedagògica: «La letra con sangre entra». El quadre mostra una escena escolar en una aula representada amb els claroscurs característics del pintor de Fuendetodos. S'hi mostra, a l'esquerra, un mestre que colpeja les natges d'un nen amb una corretja o un fuet i, al mig de l'estança i del quadre, dos més que ja han rebut el càstig i se'n lamenten. Per terra, un parell de llibres o llibretes, un petit gos amb actitud d'implicar-se en l'escena i, a la dreta del quadre, la resta de la classe, absorta en la feina i totalment aliena al que està passant. Algú, una nena o una assistent, ajuda el mestre i aixeca la roba de l'alumne per preparar-li la zona de l'assot. La llum del quadre se centra, no sense motiu, en aquest personatge i en les natges del nen castigat. Dos nens més, vestits de blanc, s'ho miren amb expectació, darrere el mestre, com si esperessin el seu torn.

En total, a la classe hi ha més d'una quinzena de nens i nenes que deuen oscil·lar entre els sis i els deu anys. Els experts diuen que les vestimentes denoten que els nens són de classe bona i la pintura no mostra més detalls sobre l'edat i la condició social del mestre. S'atribueix a Goya, com a bon il·lustrat, la voluntat de denunciar l'educació del moment —el final del segle XVIII—, tot i que també podria ser un quadre de costums amb voluntat didàctica, no sabem si de queixa, per expressar la pràctica habitual de «corregir les desviacions» amb el càstig corporal, desviacions de conducta, principalment, més que no pas de resultats acadèmics, encara fora de les preocupacions pedagògiques del mestre. La naturalitat de la situació també es demostra en l'actitud de la resta de la classe, indiferent del tot al càstig, com si fos una escena ben corrent i un fet del tot normal en el desenvolupament diari de l'escola. Ara l'escena formaria part del mur de Facebook de qualsevol noi.

L'actitud del mestre que castiga els alumnes ha estat un motiu àmpliament usat per molts artistes. William Bromley III (1815-1888), pintor britànic de qui es tenen ben poques referències biogràfiques, també va recollir aquesta pràctica

en el seu quadre *A village school*. La pintura mostra una aula, a mitjan segle XIX, també amb una quinzena d'alumnes, en aquest cas només nens, de quatre a dotze anys i en actituds diferents. Al mig de l'aula, el mestre amenaça un dels alumnes amb una vara de fusta, des d'una tarima en forma de púlpit que expressa una clara separació física i li dóna una autoritat indiscutible. A baix, l'alumne posa el palmell obert, per esperar la fuetada, mentre un grupet s'ho mira, també amb expectació i potser també esperant el seu torn. La resta de la classe fa com si res. Un altre exemple és el quadre del francès Pierre-Édouard Frère (1819-1886) *La Réprimande*, exposat al Museu de Brooklyn, a Nova York. El quadre mostra un nen o una nena de cara a la paret, i una vara de fusta que descansa sobre una taula al fons de l'escena. No li cal res més, cap més detall, per explicar la situació i reflectir amb solvència les conseqüències del càstig físic.

La història de l'art recull moltes altres escenes escolars més o menys violentes i el mestre en aquesta actitud ha estat un recurs artístic i literari repetit que mostra un tipus de relació entre educador i educand. El terror ha estat des de sempre una arma pedagògica basada principalment en la convicció, compartida entre els implicats, que l'educand no té altre remei que assumir els postulats, obligats per la coerció, que imposa l'educador. De ben segur, darrere del càstig com a eina de control hi ha altres elements per analitzar, però posa en evidència el tipus de relació que s'estableix entre les dues parts. Aquesta relació admet una anàlisi des de diverses dimensions que la creuen: de la por com a arma de control a la tendresa com a eina d'acostament; de la desconfiança total a la confiança cega; del proteccionisme anul·lador a la tutela acompanyadora; de la màxima dependència, o heteronomia, a la màxima emancipació, o autonomia.

El terror se sosté sobre la reclusió i la ignorància, elements que tenen un paper fonamental a favor de mantenir una dinàmica opressora. Aquesta ha estat la base de l'adoctrinament pedagògic, que dosifica la fe i el terror amb les proporcions adequades. Una mínima possibilitat d'il·luminació o clarividència sobre aquesta ignorància, o l'obertura d'una finestra que faci entrar aire fresc, ensorra els arguments principals del terror. Gairebé mai queda en mans de la persona afectada triar la sortida. Basat de manera permanent en la ignorància i l'aïllament, mantenir un sistema de terror així no és senzill perquè cap producció social és hermètica. Sempre hi ha alternatives i la fugida, virtual o real, s'acaba produint tot i la necessària inversió d'esforç i coratge.

Secret i terror es conjuguen d'una manera magistral en el text d'Emma Reyes *Memoria por correspondencia* (2015). Amb format epistolar en un sol sentit, l'artista colombiana Emma Reyes (1919-2003) explica la seva infantesa a un amic, Germán Arciniegas (1900-1999), escriptor i diplomàtic també colombià, que li havia demanat que posés per escrit les peripècies dels seus primers

quinze d'anys de vida. Així ho va fer i durant prop de trenta anys, entre 1969 i 1997, li va enviar cartes en què detallava aspectes d'una infantesa tràgica i turbulenta. El llibre en recull vint-i-tres, d'aquelles cartes, no sabem si totes les que va escriure, en què Emma Reyes relata el turment que va ser la seva infància. I ho explica com si res, amb el realisme d'un Dickens, sense la posició de crítica social de l'anglès i més a prop d'un documental neorealista italià que situés la càmera al mig de situacions socials i humanes autèntiques per mostrar-ne la cruesa nua amb tocs de comicitat, potser com a teràpia personal, en el cas de Reyes. Tot i la veracitat dels fets que relata, dosifica adequadament el realisme màgic d'un García Márquez i la ironia dramàtica pròpia d'un postmodern com Pynchon.

Un retrat fet a llapis el 1948 per l'artista barceloní Alejo Vidal-Quadras Veiga, que es pot trobar a la xarxa, mostra Emma Reyes amb un posat pensatiu, amb la mà dreta que li aguanta el cap i la mirada caiguda lleugerament a l'esquerra, com si una joventut erràtica li estigués encara reclamant de superar les tenebres de la seva infantesa i adolescència.

A LA RECERCA D'UNA NORMALITAT DESCONEGUDA

El Maig del 68, vist amb cinc dècades de perspectiva, va representar menys del que esperaven els seus promotors i potser molt més del que temien els escèptics. En aquest període, els canvis socials i culturals, potser no tant els econòmics, han estat importants, i l'aparent procés d'alliberament en molts terrenys ha conduït a una situació de permanent posterioritat. Tot queda pendent per a l'endemà i les etiquetes proliferen: postmodernitat, postfundacionalisme, postnacionalisme, posthumanisme. Ho deixem tot per al dia següent, però necessitem respostes avui. Aquesta és una de les paradoxes. Des de Jean-François Lyotard (1924-1998), no queda més remei que conjugar qualsevol fenomen en clau de postmodernitat; també l'educació, que sembla entrar en una etapa de definicions postteòriques, en què la necessitat de justificar els actes pedagògics queda relegada a la utilitat immediata. Hem entrat en el temps de la posteducació.

La primera carta d'Emma Reyes, escrita precisament des de París, on es va establir després d'un periple per Amèrica del Sud i Europa, és signada el 28 d'abril de 1969, el mateix dia que succeeix una de les seqüeles directes d'aquella revolta parisenca d'estudiants i obrers: la dimissió de l'ancià president Charles de Gaulle (1890-1970) després de perdre el referèndum constitucional que ell mateix havia convocat per reformar el model territorial francès. Com David Cameron, exprimer ministre britànic, també havia de ser víctima de la seva

prepotència. En la primera carta d'Emma Reyes, l'impacte d'aquella dimissió, que canvia per sempre la política francesa, desferma un reguitzell de simpàtiques referències remotes que li fa evocar la seva primera infantesa: la fanfàrria organitzada amb un general de joguina fet amb els amics del carrer on vivia, en un barri marginat de Bogotà. El general Rebollo, així el van batejar, format de fang i més fang, vestit i decorat amb parracs trobats a l'abocador, era el motiu central de tots els jocs. L'interès sostingut no és una característica de la infantesa i el general Rebollo va quedar abandonat en qualsevol racó del carrer. Un dia, el Cojo, un dels nens de la colla, agafa un pal, s'enfila sobre el general, li fot tres cops i declara a qui el vulgui escoltar que el general ha mort: «En esos medios uno nace sabiendo lo que quiere decir hambre, frío y muerte», recorda Reyes. El general De Gaulle va morir divuit mesos després d'haver dimitit a causa del trencament d'un aneurisma fulminant mentre jugava al solitari.

La mort és també present, de manera diferida, en tot el relat. No tant per la seva inevitable aparició, sinó per les condicions que la fan possible, que són moltes en la infància de Reyes, i els camins que l'anuncien. Com un *Oliver Twist* qualsevol, Emma no té ni pare ni mare, i amb Helena, la germana una mica més gran, són definitivament abandonades en un convent de l'orde de les Filles de Maria Auxiliadora, no exactament un hospici, sinó «un convento donde hacían monjas». La congregació de les Filles de Maria Auxiliadora, també coneguda com les salesianes, fundada el 1872 per Don Bosco (1815-1888) i Maria Domenica Mazarello (1837-1881), tenia inicialment la missió d'ensenyar les arts de la costura a les nenes pobres piemonteses. La voluntat educadora, també per educar les noies, en un moment històric d'indigència pedagògica amb les classes socials deprimides, era del tot lloable. Molt aviat, el 1877, la congregació desembarca a Amèrica per estendre la seva tasca. Amb tot, el personal encarregat d'aquelles missions d'ultramar no devia ser segurament el més idoni per dur a terme l'acció educadora que tenien prevista els seus fundadors, «la pitjor herència d'Espanya», segons declara Emma Reyes en una entrevista.

Però abans d'arribar al convent, les dues germanes han de ser protagonistes d'anades i vingudes per mig Colòmbia, arrossegades per una tal senyora Maria, no sabem si encarregada a sou de la seva custòdia o realment mare biològica de les nenes, que va perseguint la subsistència com pot. Després de visitar-la un home, aparentment ric, amb qui intercanvia favors sexuals a canvi de diners i que és el suposat pare biològic d'un nen que viu amb elles, la senyora Maria els comunica que haurà de marxar uns dies, se'n durà el nen a viure amb el seu pare i les deixarà tancades a casa, on una veïna vindrà a fer-los el menjar. Massa jornades, recorda l'Emma, són recloses en aquella casa, on acaben perdent la noció del dia i la nit, amb un orinal ple fins al capdamunt que les obliga a usar

olles i altres estris de la cuina. Només una veïna les ve a veure per portar-los una mena de farinetes: «Llorábamos y gritábamos tanto, que los vecinos venían contra la puerta a consolarnos».

La comunicació de les nenes va ser una pràctica habitual durant la seva infantesa. No es tracta d'una comunicació entesa com un càstig després d'una malifeta, sinó la solució a una conciliació laboral mal entesa, que diríem actualment: «Como de costumbre, la señora María nos dejaba encerradas en la pieza todo el tiempo que estaba fuera y a veces solo regresaba a la noche sin preocuparse que nosotras estuviéramos sin comer». La senyora troba feina gràcies a la recomanació del pare d'aquell nen, probable germanastre de les nenes: li encarreguen la delegació comercial d'una fàbrica de xocolata, La Especial, en un poble allunyat, Guateque, que és a cent quilòmetres i s'ubica en una zona escarpada on, a l'època, només es podia arribar a cavall després de passar per camins complicats i tortuosos. S'instal·len en una casa ben acomodada on, a més de gestionar la delegació comercial de xocolata, la senyora comença a rebre homes. Aleshores es queda embarassada i té un enfrontament amb el capellà del poble. La pràctica de deixar les nenes tancades es va succeint quan cal, i també hi deixa el nadó acabat de néixer, que més tard acaba a la porta d'un hospici.

Un dissabte, la senyora María se les endú de festa a la plaça del poble, a veure els focs artificials.

De pronto vimos aparecer por detrás de la iglesia un monstruo negro terrible que avanzaba hacia el centro de la plaza. Los ojos enormes y abiertos eran de un color amarillento y tenían tanta luz que iluminaban la mitad de la plaza. La gente se tiró al suelo de rodillas y empezaron a rezar y a echarse bendiciones; una mujer que tenía dos niños chiquitos los tiró al suelo y se acostó sobre ellos cubriéndolos como hacen las gallinas con los huevos. Unos hombres avanzaron hacia la plaza con unos grandes palos en la mano. El animal se detuvo en la mitad de la plaza y cerró los ojos. Era el primer automóvil que llegaba a Guateque.

Chao.

Esta noche llega el primer hombre a la luna. Besos.

Aquest relat, escrit amb contrapunt entre l'aparició terrorífica del primer cotxe al poble i l'arribada dels humans a la Lluna, tanca la carta número 6, signada a París el 1969, evidentment el 21 de juny. Plena de comicitat, l'escena avisa de la ironia com a contrapès pedagògic i argument de supervivència. Després del terror, sembla que el ressentiment acumulat deriva en amargor per la impossibilitat de complir cap venjança. En canvi, el relat destil·la ironia pels quatre costats, amb aquests contrapunts que no només fan més digerible la

lectura, sinó que semblen peces obligades per donar coherència a la història. L'aprenentatge de la situació, a la fi, requereix una certa organització sobre la base d'explicacions congruents. A falta d'una justificació mínimament comprensible de tot el que li ha passat, Emma Reyes tira d'ironia.

La nena aprèn gràcies a (i malgrat) les inclemències d'un entorn clarament hostil. La infantesa i l'adolescència estan farcides de situacions que encaixarien en una faula dickensiana. Potser per això, perquè les experiències són acompanyades de moments tràgics o còmics, o tots dos alhora, els seus records són molt precisos i plens de detalls. La infantesa i la pubertat li queden ben marcades. Puntualitza que els records són plens de detalls, malgrat els anys, perquè la situació no era normal. Reyes busca una normalitat desconeguda: «Yo pienso como tú, que un niño de cinco años que lleva una vida normal no podría reproducir con esa fidelidad su infancia». No pot explicar-ne les raons, però res no escapa al seu record: gestos, paraules, sorolls, colors.

Una «vida normal» és el que ella, i la seva germana, no han tingut en els primers anys de vida, si per normal ens vol fer entendre allò que succeeix a la gran majoria: una família estable en una casa duradora; uns referents adults més o menys sòlids i un espai físic perfectament identificable. Els sotracos de la vida li deixen una marca. Durant les primeres edats, els records queden fixats no tant per si mateixos, pel fet o la situació viscuts, sinó pels detalls que els acompanyen. Així, l'acció de registrar els records sembla més una qüestió de capacitat de codificació i classificació de les dades que no pas d'emmagatzematge en si mateix. Naturalment, en un cervell infantil no hi ha cap dificultat a encabir un determinat volum d'informació i la limitació pot venir dels mecanismes amb els quals el cervell reconeix aquella informació, la tracta i la situa en alguna part de la memòria. La dificultat no és tant recopilar un nombre determinat de dades, sinó poder-les recuperar quan calgui, i per aquesta raó cal saber aproximadament en quin codi i en quin calaix van quedar registrades en el seu moment. Quan s'és més gran, probablement un fet casual, una olor, un color o una imatge reconeguda en una fotografia, tot ben codificat en el seu moment en registres diferents, pot evocar un record que ràpidament comença a ser guarnit amb tot de detalls, reals o fabricats. A poca gent li costa recordar com eren les joguines que tenia de petita, encara que faci molt de temps que no les hagi vistes. Només cal veure'n alguna fotografia per recordar situacions de molts anys enrere. Detalls com ara el nom dels companys de la infantesa, les pel·lícules més vistes o els còmics més llegits, poden ser fàcilment recuperats amb petits estímuls sonors o visuals. La pèrdua d'aquesta memòria pot estar relacionada sovint amb interferències provocades durant els processos d'adquisició a causa d'errors de codificació i de classificació, per la impossibi-

litat de generar associacions entre les dades. La reconstrucció del passat consisteix a anar omplint els forats que la memòria és incapaç de recuperar. Segons la quantitat i el volum d'aquests forats, el relat pot resultar més o menys creïble. De fet, això ens indica que el desenvolupament de la memòria és un afer cultural i social, perquè el record es va recuperant amb material reconstruït gràcies a les aportacions de familiars, amics, mitjans de comunicació, etc. La memòria d'Emma Reyes és fantàstica i potser fantasiosa.

ELS ARGUMENTS PEDAGÒGICS DEL TERROR

Un incendi en un hospital proper on viu l'Emma, la nit que al poble festegen la visita del governador, provoca una cinquantena de morts, tancats amb clau perquè el director de l'hospital ha assistit a la cursa de braus organitzada en honor d'aquella visita. Pel que sembla, la pràctica de tancar la gent amb pany i forrellat no es limitava a les nenes. Però l'Emma no associa aquesta situació a una voluntat només d'aïllament i incomunicació, sinó de perdre-la de vista i, al final, de ser abandonada. Efectivament, durant un altre canvi de residència, la senyora María decideix, ara sí, abandonar-les sense avisar. Senzillament, no les espera a l'hora d'agafar un tren i marxa sense elles. Queden totes soles enmig d'un poble on no coneixen ningú. No la veuen mai més. El pànic que genera aquesta sensació és difícil d'entendre si no s'ha viscut. «Nos abandonó, nos abandonó», insisteix unes quantes vegades. Al mig de l'estació, desamparades, les nenes són motiu d'atenció de la gent del poble, que els pregunta d'on vénen, on són el pare i la mare, on van. Res les treu del seu astorament: «Nada nos interesaba, a nadie respondíamos, los veíamos sin verlos, los oíamos sin oírlos, solo ella y yo sabíamos lo que era ese momento en nuestra vida».

L'angoixa les aclapara i endevinen que en aquell precís moment els ha canviat la vida i que res serà com abans. El capellà del poble se'n fa càrrec i les porta a un convent. Comença aquí un altre relat, encara més desolador i trist que l'anterior. Les noies ingressen en un món de creences i rituals que, amb ulls innocents, intenten assimilar amb sorpresa, com la monja que els ensenya a senyar-se i que elles interpreten com un joc amb els dits fent la creu a la cara, al pit i al cos. O la història de Jesús, que era pobre i sense casa, i que, a diferència d'elles, tenia tres pares, i un d'ells era l'amo del món i l'altre, un colom, cosa ben desconcertant. O el mateix fet que les monges fossin totes filles d'una senyora que també es deia Maria, com la senyora d'elles dues, i que aquesta senyora, mare de totes, també fos la filla de Jesús. Un embolic.

Certament, la duresa de la situació s'acompanya amb situacions descrites amb una gran dosi de comicitat, com la que fa servir per relatar la història d'una monja que patia una malaltia anomenada *cinturó*, suposadament una espècie d'herpes que li provocava unes taques a la pell, al voltant de la cintura. Segons deien, quan els dos extrems d'aquell cinturó s'acabessin trobant i envoltessin totalment la cintura, la monja moriria. Per evitar-ho, calia impedir que les taques es trobessin i, per tant, ampliar la cintura de la monja. D'un volum considerable, es passava el dia menjant i a tothora hi havia algú a la cuina a punt per fer-li qualsevol cosa que li vingués de gust: pastissos, compotes, xocolata, etc. El relat es va esquitxant d'aquesta mena de situacions i d'altres que reflecteixen la sensació d'abandonament.

Com que el convent no les podia mantenir, les van traslladar a un de més important, a Bogotà, perquè en tinguessin cura. Les nenes havien acordat preservar el seu secret i seguien sense explicar d'on venien i qui eren els seus pares. El neguit de la mare superiora no estava motivat pel desconeixement de la identitat dels pares de les noies, sinó que només li interessava saber si eren filles legítimes, i no del pecat, i si havien estat batejades: «Tenemos que salvar sus almas». La salvació consistiria a enclaustrar-les durant quinze anys:

Tres chapas, dos grandes candados, una cadena y dos gruesas trancas de madera cerraban la primera puerta que nos separaba del resto del mundo. La segunda puerta solo tenía una chapa y un candado; entre la segunda y la tercera estaba el zaguán donde daban las puertas de las salas de visita. Cuando la superiora se aseguró que todas las puertas estaban bien cerradas, nos tomó de la mano y nos llevó por una escalera interior a la capilla.

L'aïllament i la ignorància, novament. La salvació de l'ànima només és possible amb la conversió a la fe i la penitència pels pecats comesos. La conversió pel baptisme és la primera mostra de voluntat de renunciar al mal i assolir la salvació. La mare superiora segueix sense estar segura de la innocència de les nenes, del seu baptisme, i posa els esforços en la penitència, transvestida en «ramilletes espirituales» en forma de misses, comunions, hores de silenci, rosaris, rèquiems, mortificacions i actes d'humilitat. Tot un repertori de submissió que acosta la seva ànima a la salvació i que les allunya del món. Quant a la salvació de l'ànima, l'únic enemic clar i definit és el dimoni: «Del Diablo sabíamos todo, sabíamos más del Diablo que de Dios», explica l'Emma. Les noies coneixien tots els trucs del dimoni per fer-les caure de quatre grapes en el pecat i, evidentment, dominaven de manera absoluta tots els racons de l'infern. Era el tema preferit de la superiora: «Sus capacidades de gran actriz dramática llegaban a lo sublime en su rol de Diablo».

El terror era el primer i darrer argument utilitzat per les monges en l'educació de les noies. Una tempesta qualsevol, amb llamps i trons, era motiu de pànic: «Educadas como estábamos, en el terror del Infierno, de la muerte, del pecado y del Diablo, las tempestades nos llenaban de terror». Com no podia ser de cap altra manera, amb l'entrada al convent l'Emma va començar a patir d'enuresi nocturna. La descripció de les conseqüències que va haver d'aguantar per això són d'una cruesa extrema. A més dels càstigs físics propinats per la superiora, s'hi afegia la vergonya pública a què la sotmetien i les befes de les novícies. L'enuresi es va acabar, explica, quan la monja cuinera li va fer beure un caldo negre greixós, un pèl amarg: «Un día le pregunté a sor Teresa de qué era el caldo que me daba y muy seriamente me contestó que era caldo de ratón». El trastorn es va tallar de cop.

El pànic als càstigs morals i físics era acompanyat per la incomprensió. Segurament la incapacitat d'entendre aquella vida i de restar marginades perquè no sabien si estaven batejades i, per tant, si eren bones cristianes, les confinava a la solitud més extrema. Etiquetades com les noves, i pobres, eren les encarregades de les pitjors feines, vexades per les novícies en qualsevol situació que ho permetia i desconsiderades per les monges. La falta d'afecte marca l'estada d'aquells quinze anys interminables: «Hacíamos esfuerzos terribles por entender lo que en lenguaje moderno llaman la perfecta incomunicación», relata en la carta 12, escrita el 1970.

També un món estranyament organitzat i molt jerarquitzat contribuïa a augmentar el desafecte en les nenes. El convent era un reflex, encara més cru, de la lluita de classes, segons ella: «En el convento, como más tarde lo comprendí en el mundo, la humanidad se dividía en clases sociales y el poder solo lo podían tener los de las clases privilegiadas». Descobreixen també la rigidesa de la vida de claustre, amb una agenda que comença a dos quarts de sis de la matinada i uns rituals que no acaben d'entendre, conduïts en una llengua que els és estranya, el llatí, i unes invocacions, quan les entenen, que els provoquen el riure: ofrenes a la infinita misericòrdia de la Verge per aconseguir el perdó dels pecats, evitar una mort segura i ser dignes d'entrar al regne dels cels. La rigidesa també es feia notar en el sistema de càstigs i premis, que sempre rebien les mateixes noies, i en el sistema de producció que permetia mantenir el convent: un taller de brodats a mà, que servia a les famílies més acomodades de Bogotá, Cali i Medellín. Evidentment, aconseguir la feina de brodadora comportava uns privilegis fora mesura i era una de les més altes fites que es podien assolir al convent.

Al cap d'uns anys va arribar una monja nova, sor Evangelina, amb el càrrec de comptable i portadora d'idees renovadores. Els canvis consistien a millorar

el menjar, no tant per motius de salut, sinó perquè les noies poguessin rendir més al taller, on també va modificar les rutines de treball per fer-les més productives. L'objectiu era generar més diners. La vida del claustre no era gratis, si més no per a elles, les pobres i desgraciades sense origen conegut. La insistència era malaltissa: «No olviden que ustedes están aquí de caridad y que tienen que trabajar para pagar lo que se comen, ustedes no piensen que en el mundo nos regalan la comida que les damos, no; tenemos que ganarlo todas con el trabajo». En suma, la vida al convent tenia dues finalitats: treballar i salvar l'ànima. O treballar per salvar la vida material de les monges, segons algunes versions.

L'arribada de sor Evangelina també va comportar un altre canvi: l'educació. Produir més només seria possible amb treballadores més ben formades. A partir d'aquell moment van començar a aprendre a llegir i escriure, una mica d'aritmètica, unes lliçons de geografia i d'història, i fins i tot algunes d'educació física. La cosa no va passar de pocs mesos. La monja va emmalaltir i es va acabar tot. Una iniciativa particular quedava anul·lada per la maquinària del sistema.

UNA INFÀNCIA SEGRESTADA

El terror pedagògic va ser la pràctica habitual dels integristes catòlics en les èpoques més fosques de la Inquisició, i fins no fa gaire. La conducta contrària a la moral dominant era qualificada de pecat, que podia ser purgat amb els mecanismes ja coneguts. La reiteració en el pecat portava sense remei a l'infern, on cremaven els nens dolents. La celebració de la Setmana Santa arrossegava molts d'aquells preceptes, en una festa del terror que té la mort com a protagonista. En una societat com l'actual, la relació pedagògica es fonamenta en plantejaments totalment oposats als del terror. A diferència del protagonista de la casa Uhser, de Poe, que fugí aterrit d'aquella habitació, si les cames no li fallen, l'educació actual mira d'oferir unes condicions favorables per evitar que no en fugi ningú. Educar, avui, és fer créixer l'altre, i un model autoritari com el que sol acompanyar l'educació religiosa més fonamentalista que expressa Emma Reyes, se situa als antípodes d'aquesta expressió. Si aquest creixement es proposa amb autonomia i responsabilitat, això ja va molt més enllà i es troba molt més lluny de mentalitats tancades i retrògrades. Per aquestes raons, proclamar que l'adoctrinament més dogmàtic és un tipus d'educació és un reduccionisme difícil d'entendre. Adoctrinar no pot ser mai educar. Les escoles que ho practiquen, independentment del signe que marquin, estableixen una rutina rígida que no admet discussió. Els arguments de les pedagogies autori-

tàries són la por i la ignorància. Una doctrina sovint críptica és el fil conductor d'aquestes pedagogies. El deixeble no ha d'entendre la doctrina, només ha d'obeir-la. La pretensió de comprendre no es troba a l'abast del súbdit.

Emma Reyes, la relatora i no tant la protagonista de la història real, mostra una elevada dosi d'escepticisme, potser no a l'estil d'un Hamlet, que no espera res més que descobrir l'enemic que porta dins, sinó amb la finalitat de demostrar que, malgrat tot, malgrat la infància segrestada, ha sobreviscut, se n'ha sortit i, sobretot, s'ha fet dona. Aquest escepticisme l'acosta a qüestionar-se la condició definitiva i concloent de la infància com a moment que decideix el rumb futur. En contra del sentit comú, que dóna a l'etapa infantil i adolescent un pes determinant en la conformació de la personalitat, l'autora sembla voler afirmar que tot és superable i que res no és definitiu perquè depèn de la força de voluntat.

Hi ha poques referències de la seva vida abans d'arribar a Europa, però s'hi endevina un afany pel desarrelament o desinterès pels orígens, no tant pel seu país, i una extraordinària passió per enganxar-se a la vida. Va aprendre a llegir i escriure de gran, va ser una pintora de renom, amb peces florals exuberants i rostres humans exageradament desencaixats i dissimulats en un fons natural, tot en gran format, pintures qualificades per alguns crítics com una obra que desprèn una certa violència. La darrera carta, escrita a Bordeus el 1997, acaba amb una sentència contundent: «Antes de ponerme en marcha hacia el mundo me di cuenta que ya hacía mucho tiempo que yo ya no era una niña. En la calle no había nadie, solo dos perros flacos y uno le estaba oliendo el culo al otro».

De la primera a la darrera carta s'observa una doble evolució força interessant: la nena del relat, que creix dels quatre o cinc anys fins ben bé als vint; la dona relatora, que té cinquanta anys quan escriu la primera carta, i prop de vuitanta a la darrera. La innocència de la nena queda reflectida quan relata la sorpresa de la primera regla, un esdeveniment que provocava un neguit important. També quan reben una visita del bisbe, amb la seva túnica vermella, un color que l'Emma, aterrida, relaciona amb el dimoni, i es nega a besar-li la mà. La maduresa de la dona es detecta en l'episodi de l'intent de violació per part d'un capellà. Entre la innocència i la maduresa, l'Emma evoluciona d'una manera poc natural, a cop de terror. Educada en el pànic des de ben petita, quan s'adona de l'abandonament del germà acabat de néixer a les portes d'un hospici, Emma Reyes cova un sentiment de solitud i abandonament que sempre l'acompanyarà com a nena i com a dona. No obstant això, el text no traspua cap intenció de revenja en cap moment. Segurament, tampoc no hi havia alternativa i les nenes només podien deixar-se endur pels esdeveniments, sense opció de revoltar-se, més enllà de rebequeries intrascendents.

L'evolució també es palpa en el text. El relat irònic i, en alguns moments, sarcàstic del principi dóna pas a un text que prop del final es torna més fred i distant, quan explica l'intent de violació, ben bé com a mostra d'un desencís que ha substituït la innocència inicial. S'adona que al convent tot ha canviat, que les companyes s'han «destenyit», que res del que abans l'envoltava amb normalitat li era indiferent: el convent, les monges, els capellans, fins i tot la Mare de Déu i el seu fill. No els vol tornar a veure.

La temptativa de violació acaba amb una empenta del capellà que envia l'Emma contra una imatge de sant Cristòfol, patró dels viatgers. En certa manera, aquest sant significa una il·luminació per a l'Emma, una epifania que la fa renéixer. Ha crescut i reconeix el sentit dels símbols. A partir d'aquí, res serà igual. Comença el viatge de la seva vida adulta i està disposada a assumir tots els riscos que això comporta. No li fa por la llibertat, precisament.

FER-SE ADULT I FER-SE L'ADULT: EL JOC ADOLESCENT DE PETER CAMERON

No expliqueu mai res a ningú. Si ho feu, començareu a trobar a faltar tothom.

JEROME D. SALINGER, *El vigilant en el camp de sègol*

Les ciències socials tenen inclinació a categoritzar tots els fenòmens que se li planten al davant. Deu ser la seva finalitat, saludable sens dubte, i això ens permet aproximar-nos a la realitat amb una certa seguretat, per comprendre-la millor, amb més garanties no se sap davant de què, i convindrem que ha de ser així. Un d'aquests fenòmens on les ciències socials fiquen el nas és el de la joventut, que sol ser analitzada i estudiada del dret i del revés, amb sentències claudicants que expliquen comportaments, anhels i perfils, organitzats o agrupats per generacions. Potser el jovent fa por i cal estudiar-lo; o potser, senzillament, no comprenem un estadi de la vida pel qual, en teoria, ha passat tota persona adulta. Però categoritzar, i etiquetar, fa perdre els detalls i segresta la particularitat. Sota aquesta imposició, allò que és singular passa desapercbut, a favor sempre de la categoria. La teoria literària ja havia inventat la noció de generació per agrupar autors d'una mateixa fornada que compartien època, preocupacions, estils i temàtiques. El pensament social, i en concret la sociologia, fa servir la categoria de generació per aplicar-la a la joventut, i bateja la de la dècada de 1960 amb el nom de *baby boomers*, i ho va aplicant a altres generacions: la generació X, la Y o dels *millennials*, la Z o dels postmillennials, o la dels nadius digitals. Aquests i altres noms inunden planes de premsa, webs mediàtics i estudis pròpiament acadèmics. En aquestes categories, la cohort jove té un protagonisme especial, els adolescents encara més, sovint també agrupats en tribus o altres denominacions.

Fer-se adult significa aprendre dels errors que comporta actuar com un adult. Fer-se l'adult és el joc adolescent d'ignorar les conseqüències dels actes propis, voler evitar el ridícul (sense èxit) de repetir els errors dels grans, i mirar sempre endavant sense tenir la prudència de revisar el passat. Fer-se l'adult vol ser un trencament amb un passat —la infantesa— mirat amb recança, com una càrrega que impedeix esdevenir adult de debò. Els adults més pròxims, els de casa, miren l'adolescent com un nen, com un ésser incapaç de prendre i assumir decisions de

manera autònoma. En un cert afany proteccionista, li estalvien de prendre responsabilitats massa compromeses, precisament quan més ho necessita. El jove s'ha de fer adult i juga a fer-se'n, aquesta és la paradoxa. I els adults es pensen que la seva missió en aquest món és fer les coses més fàcils als joves, o això és el que volen creure des que Dèdal va intentar evitar aquella caiguda mortal a Ícar: «Si voleu massa prop del Sol, la calor fondrà la cera de les ales; si voleu massa prop del mar, la humitat les farà massa pesades per volar. Evita els extrems i no et separis de mi». Fes com jo i t'espera un futur com el meu.

La novel·la *Algun dia aquest dolor et servirà* (2007) aborda precisament aquest procés de fer-se adult sense fer-se l'adult. De madurar sense fer-se el madur. Comèdia brillant i tanmateix amarga que intenta encobrir moltes tragèdies, està signada pel nord-americà Peter Cameron. Ja va dir Hanna Arendt que l'educació és un afer de reposició. Eduquem perquè hi ha natalitat i això genera vinculació entre generacions: si no tinguéssim naixements dia rere dia, sense descans, no caldria educació; o, dit d'una altra manera, l'educació acaba quan no queda esperança de reclutar noves incorporacions a l'espècie. Això és el que creu, en el fons, James Sveck, narrador i protagonista de la novel·la, que mira de manera escèptica l'educació actual i dispara els dards a tort i a dret. La seva no és una rebellia com la dels que no saben contra qui es rebel·len. No s'hi rebel·la: senzillament es rebota. Té molt clar què vol fer i què no li interessa en absolut. No vol anar a la universitat, diu, però sobretot el que no vol és caure en els mateixos errors que els adults que l'envolten, uns pares erràtics i una germana evadida de la realitat.

Peter Cameron és també autor del pròleg a l'edició italiana de *Stoner*, de John Williams. En aquell pròleg, Cameron afirma que «es poden escriure pès-simes novel·les de les vides més excepcionals o emocionants i la vida més silenciosa, examinada amb afecte, compassió i gran cura, pot donar una extraordinària obra literària». Sembla que aquesta novel·la seva sigui el cas.

EL JOC DE FER-SE ADULT

Té divuit anys i els seus pares, divorciats, li han aconseguit una plaça en una universitat de prestigi de l'Ivy League, on en James haurà de passar els quatre anys següents, a tres-cents quilòmetres de Nova York, on ara viu amb una mare emocionalment inestable i una germana que surt amb un professor de lingüística, casat i més gran que ella. El panorama propici per a un futur de llibertats. Ell no ho té clar. No veu la punta d'una cosa, la universitat, que no li aportarà res, cap valor afegit, cap significat per a la seva vida. Li sembla obscè pagar

milers de dòlars per estudiar a la universitat «quan hi ha tanta gent que viu en la pobresa al món». El pare li insisteix que la universitat és una inversió de futur; en James al·lega que tot el que li cal ho pot aprendre amb els textos dels clàssics, i el pare respon que no es pot passar quatre anys tombat al sofà llegint. En James li proposa que li presti una tercera part dels diners que li costa la universitat per pagar l'entrada d'una casa a Kansas. Kansas és a més de dos mil quilòmetres de Nova York, com Barcelona de Kíev. No és el que esperava el pare: «James, la teva mare i jo no et vam criar per a treballar en un McDonald's a Kansas. Et vam criar perquè fossis una persona ben formada».

Per a una bona part de la població, potser més aferrada a les creences que a les certeses i amb poc coneixement de causa, el pas per la universitat significa el punt més àlgid de la formació a què es pot aspirar en un món altament competitiu i ple d'incerteses. Fa anys, el títol universitari donava una pàtina de respectabilitat i de pertinença a una casta privilegiada. L'accés era restringit, òbviament per raons econòmiques, però també per allò de preservar l'essència del saber a uns privilegiats. Encara ara les barreres hi són, en uns països més que en d'altres. En països com els Estats Units, la hipoteca per a tota la vida que implica per a les famílies enviar el fill a la universitat arriba a ser sagnant, amb unes taxes del tot impossibles. Aquí ens hi acostem a passos de gegant, amb unes tarifes universitàries més pròpies de Cambridge o Oxford però amb un servei d'hotel de jubilats i beques pròpies de la beneficència d'un menjador social.

En realitat, el debat sobre si la universitat és per a la casta o per a la plebs no és nou. Fa prop d'un segle, Ernst Curtius ja temia per la massificació de la universitat i augurava que allò no tindria una bona solució. La pregunta era senzilla: si la universitat es bolca a formar la massa, qui prepararà l'elit? És difícil saber si la història li ha donat la raó perquè és indubtable que la universitat ha perdut l'hegemonia del saber, potser també a causa d'aquesta massificació, i semblava inevitable que la democratització de la societat no anés acompanyada d'una universalització de l'accés als estudis superiors. La política de curta volada, la que fem en aquest país fa unes quatre dècades, amb una miopia acusada sobre la universitat, especialment la pública, ens ha portat on som, amb una campanya soterrada de minar els fonaments que l'aguanten. Arraconar la universitat és tan neci com imaginar que els polítics resoldran els problemes que tenim entre mans. Perquè si alguna funció té la universitat és, precisament, la d'alertar del rumb que van prenent les coses, i això, evidentment, molesta.

En termes individuals, és cert que una titulació superior proporciona més estabilitat laboral i més ingressos acumulats al llarg de la vida, i també més oportunitats de mobilitat i autonomia professional. Però també és indubtable que la universitat ha perdut pistonada com a subministradora dels aprenentatges

fonamentals per exercir una feina d'una certa complexitat o exercir una tasca professional amb la màxima autonomia, i també com a formadora d'una personalitat humanística elevada, com apunta el professor Llovet. De tota manera, el pare d'en James insisteix a vincular la dignitat d'una carrera professional, allunyada dels McDonald's o similars, amb una bona formació universitària, que donarà amplitud a la maduració personal. La universitat no és el que era, reclama en James davant d'un pare incrèdul que encara confia en la institució.

La lectura profunda de la novel·la expressa que el món dels adults escapa a les coordenades de les generacions posteriors. La gairebé inevitable inclinació a valorar els joves amb esquemes adults condueix normalment a errors de consideració. No només canvien els gustos i les modes, d'una generació a una altra; també es modifiquen radicalment els patrons de comportament, més o menys aplicables a una generació sencera, i les guies de valors o principis que regulen la conducta individual. Les distàncies entre generacions s'han engrandit molt perquè ha augmentat l'edat en què les dones tenen el primer fill, alhora que s'ha escurçat el temps de vigència o la data de caducitat d'una generació: cada cop duren menys i els hàbits i referents canvien aviat. Al segle passat, l'evolució social i cultural podia ser explicada amb els salts qualitius de tres o quatre generacions. En el que portem de segle, hem exhaurit una generació en menys de dues dècades i devem estar tancant la segona. Si en altres èpoques la distància entre una generació i una altra es mesurava per la mitjana d'edat de les dones quan tenen el primer fill, que solia estar al voltant dels vint-i-pocs anys, actualment aquesta unitat de mesura ja no serveix, perquè s'acosta a la trentena. La maternitat s'endarrereix i alhora es comprimeix la distància entre generacions. Les dues o tres dècades entre una generació i una altra han quedat reduïdes, a tot estirar, a dos o tres quinquennis. En quinze anys de marge, o menys, la ruptura és pràcticament total, i és del tot probable que la distància generacional s'anirà escurçant encara més, amb una tendència a desaparèixer. Anem cap a l'aniquilació de les generacions. Paradoxalment, aquesta eliminació de la distància generacional podria implicar un increment notable de les incomprendions entre pares i fills.

El mateix Cameron publicava a l'edició italiana de la revista *Vogue*, al número d'octubre de 2015, un article en què proposava una nova etiqueta per als joves d'ara: la generació U, en anglès, una generació inclassificable (*unclassifiable*), imprevisible (*unpredictable*) i inabastable o impossible d'atrapar (*uncatchable*). Una generació que no admet categories, que nega qualsevol horitzó i que no es deixa «pillar». Potser en català se'n podria dir la generació I, i s'hi podrien incloure més adjectius començats per aquesta vocal. També és una

generació *inajudable*, que no es deixa ajudar, perquè el concepte d'ajuda, de rebre suport, també respon a un esquema adult ja superat. No els cal ajuda. O, fins i tot, són els adults els qui la necessiten. Tanmateix, els pares insisteixen a ajudar els fills, com el de la novel·la, i massa vegades topen amb obstacles indefinibles i inabastables. Els petits indicis de comportaments que puguin sortir de la normalitat, de la conducta esperada, dispargen totes les alarmes. Ícar també comença amb I.

El pare d'en James el vol ajudar, com a bon pare que és. El noi es rebota i es posa hostil, a parer del pare. Percep que alguna cosa li passa, amb tanta tosuderia de no voler anar a la universitat, i li remarca: «Senzillament se m'ha acudit que podries ser gai, i si ho fossis, voldria que sabessis que no passa res, i ajudar-te en el que pogués». El noi queda astorat i, cínic com és, li segueix el corrent. No li fa veure que sigui gai, però el fa dubtar. El pare afirma que amb divuit anys el noi no ha tingut cap cita amb cap noia i, és clar, això no és normal. La resposta és pròpia de la generació U: «La gent ja no té cites».

El jove deixa de complir les expectatives del pares i la seva conducta els desperta una tal inquietud que han de buscar suport extern. La incapacitat manifesta dels pares per interpretar els joves es fonamenta en la necessitat, sovint malaltissa, de trobar explicacions a les pertorbacions del sistema, d'allò que fa trontollar l'equilibri còsmic de la llar. Una mínima alteració en el curs esperat de les coses genera altes dosis d'inquietud i angoixa. En adolescents, especialment, tot el que fa referència a drogues i sexe, com també als propòsits de futur, pot projectar alguna mena de desig frustrat en els pares per allò que podria ser i tot apunta que no serà, i per allò que haurien volgut ser ells mateixos i tampoc ha estat. Un tema de projecció en l'altre de les pròpies frustracions. La tria dels estudis postsecundaris sol ser un moment delicadament traumàtic. En un lloc com els Estats Units, on aquests estudis signifiquen una càrrega enorme per a les famílies, la resistència d'en James no ha d'estranyar ningú.

Però la seva conducta és preocupant. La indefinició (una altra I o U) del jove, la manca de determinació del que vol fer amb la seva vida, condueix els seus pares a contractar els serveis d'una psiquiatra especialitzada en adolescents. La broma no és menor i el sarcasme, ara amb la mare, no és gratuït. La ironia inunda el tracte d'en James amb la mare, quan li pregunta sobre l'especialitat mèdica de la psiquiatra: «Treballa amb adolescents pertorbats», li respon la mare. El fill no se n'estranya i replica amb un gir lingüístic: «Doncs no sona gaire políticament correcte». Un noi pertorbat, en terminologia de l'establishment, de la casta, representada per la mare, bé podria etiquetar-se més suaument com un «adolescent especial» o un «adolescent amb una capacitat diferent», demana en James. La mare, commoguda, s'adona de l'error lingüís-

tic, i conceptual, i li tapa la boca amb la mà. El fa callar i el noi recupera una sensació antiga pel contacte amb la mà de la mare: «Resultava estranyament íntima: no recordava quan havia estat la darrera vegada que m'havia tocat». S'havia perdut el contacte, no només físic, sinó generacional. La mare se'n penedeix i li demana perdó, però el noi li dóna la raó: «És veritat. Estic pertorbat». Una crítica cínica de la raó. O una crítica de la raó cínica.

En James reconeix que arriba al final de la seva adolescència quan pren consciència de la patacada que significa fer-se adult. Per omplir el temps d'estiu que falta per començar la universitat, on repeteix que no pensa anar, la mare el col·loca a la galeria d'art propietat seva, al mig de Manhattan. En John, l'encarregat, un jove negre homosexual, el tracta com un adult i en James s'hi sent a gust, es considera amic seu. Tant, que li fa una brometa, o això és que en James es pensa, com fan els adults entre ells. Usuari habitual del web Gent4Gent.com, «on els homes de qualitat troben altres homes de qualitat», en John demana una cita amb un home que en realitat ha estat creat per en James: «Em sentia una mica com el paio que va crear en Frankenstein, perquè l'ésser que vaig concebre semblava potencialment monstruós». En John hi cau de quatre grapes. Quan es descobreix la broma de mal gust, la mare acomiada el fill de la galeria. Un acomiadament de pa sucats amb oli, òbviament, que la mare presenta com un dels càstigs més durs que pot imposar al seu fill.

Trasbalsada, es queixa que en John està realment molest i desconcertat, i que vol plegar de la galeria. La mare n'acusa en James amb raó, però ell no es pren seriosament les coses: «Tu potser et penses que tot això és un joc», inclosa la vida d'ell. Res no és un joc, la vida és seriosa i és hora que ho vagi aprenent. La mare li demana si ho creu, que la seva vida és un joc. No, no ho creu, però ho pensa. I també pensa que la mare imagina que aquella experiència és de les que ella anomena educadores: «El problema és que mai no aprenc res de les experiències educadores». El problema de fons és que aquestes experiències eduquen més els pares que els fills: una experiència que hauria de servir per trencar l'estereotip sobre els adolescents, l'acaba reforçant. És evident que tenen impacte en els nois, però no en podem dir educadores per la senzilla raó que no generen un canvi substancial i profund en les maneres de fer o una reorientació o un replantejament de futur. Acostumen, més aviat, a incrementar i refermar els prejudicis. Poden ocasionar un canvi circumstancial, o formal, i rars vegades s'arriba al racó més pregon. La gent no canvia així com així, i encara menys si l'experiència no significa una revolta prou traumàtica. I aquesta, la d'en James, no ho és, de traumàtica, per la raó que expressa la mare amb claredat: en James no és capaç d'entendre que això de fer-se adult no és cap joc. El joc de fer-se l'adult, la broma que li fa, contrasta novament

amb la voluntat d'en James de fer-se adult, i també això sembla una obsessió malaltissa que vol superar. Un episodi que explica a la psiquiatra el delata.

EL VIGILANT EN EL CAMP DE LA INCERTESA

En James, com els joves i els adults actuals, ha crescut en una societat vigilada i vigilant, desconfiada. Les càmeres de seguretat han reconfigurat el codi moral d'aquesta societat, que s'ha desintegrat. Ens diran que sense semàfors o càmeres de seguretat se'n va tot en orris, perquè l'autoregulació, aquella capacitat segons la qual cadascú hauria de marcar els seus límits i no passar-los (sobretot no passar-los) sense la necessitat de tenir permanentment un guàrdia al clatell, sembla haver passat a millor vida. Una societat serà més democràtica com més segura i controlada estigui. Però aquest no és el codi moral que ens havien venut sobre la democràcia. A partir de l'11-S, i encara més des de Charlie Hebdo, la seguretat s'ha posat per davant de la llibertat. També ho plantejava així Ralf Dahrendorf (1909-2009), sociòleg i polític d'origen alemany, arran del creixement dels fonamentalismes religiosos i la necessitat de no caure en temptacions conspiracionistes, que tancarien les portes a qualsevol projecte de llibertat. Sempre tenim a prop algú que vol evitar que caiguem en mans de malvats.

També el vigilant de Salinger procura que els nois del camp de sègol no caiguin pel precipici. En James no vol fer de vigilant i, de fet, odia aquesta feina. És convidat a participar en un programa d'educació cívica, d'abast nacional, que el porta de viatge durant uns dies amb altres nois a Washington, convidats per una fundació filantròpica. Se sent fora de lloc i ell solet s'organitza el programa pel seu compte. Desapareix. En una visita a la National Gallery, rememora els sentiments que durant una visita anterior, de petit, li havia despertat una sèrie de quatre quadres de Thomas Cole (1801-1848), *El viatge de la vida*. Cole, considerat el fundador del paisatgisme als Estats Units, va voler recollir en aquesta sèrie una al·legoria de les quatre fases de la vida: infantesa, joventut, adultesa i vellesa. En tots quatre quadres el fil conductor és un individu, custodiat per un àngel, que viatja per un riu remant una barca que travessa les quatre etapes: un nadó, custodiat per l'àngel, que comença el recorregut a partir d'una font verda i frondosa; un jove, encara amb l'àngel a prop, que entra en paisatges que deixen entreveure unes muntanyes altes i uns horitzons elevats; un adult, ara ja sense la presència de l'àngel, que afronta uns ràpids i unes cascades que el duen a un paisatge incògnit, i un ancià, novament amb l'àngel, que sembla tranquil en un mar obert, amb un cel fosc que només

s'aclareix per acollir-lo. És la mateixa metàfora que aplica Claudio Magris al seu *Danubi*: des dels brolladors impetuosos dels Alps fins a la tranquil·litat del delta al mar Negre, el riu explica la història d'Europa dels darrers tres segles, plens de turbulències i moments de calma. Però això és un altre tema.

En James es troba indisposat davant dels quadres i el vigilant, desconfiat, no para de mirar-lo. S'empipa perquè reconeix que voldria ser a la darrera pintura, la de la vellesa, on la barca va surant cap a la foscor i el final. El que vol és saltar-se l'adulthood: «L'home d'aquella barca semblava aterrit, i jo no podia comprendre quin sentit tenia: per què investir aquells ràpids traïdors per un riu que només fluïa cap a la foscor, la mort?». En James vol ser a la barca del vell, quan el perill ja ha passat, i recuperar l'àngel a prop seu, que l'acompanya cap a la mort. Amb divuit anys, en James diu que «volia morir», però el seu desig és saltar-se aquella part de la vida que no té la protecció de l'àngel. Li fa basarda pensar que, com a adult, s'haurà de moure tot sol per sobreviure. Un altre cop apareix la por, ara com un reactiu que congela i atura la imatge. Són els «moments de pànic que no s'esborren mai més», de què parlava Josep Pla a *El quadern gris*, propis de la transició de «l'adolescència a la cristallització definitiva» de l'adulthood. En James reacciona de manera infantil i la situació no acaba bé. Arrenca a plorar, arriben els vigilants i se'l volen endur. S'hi resisteix i es posa violent. Avisen la família. Aquesta és l'anècdota que el delata davant de la psiquiatra.

El nucli de l'obra de Cameron és precisament el forat negre que l'adulthood implica per a l'adolescent. Davant de la por de créixer, sabent el final que l'espera, només li queden dues opcions: Peter Pan o Holden Caulfield. Entre la irresponsabilitat del primer i el cinisme del segon, Cameron fa que el seu heroi tiri pel dret i el fa anar a trompades d'una banda a l'altra. En James serà un tipus capaç d'actuar de manera irreflexiva i frívola, com el protagonista de la novel·la de James M. Barrie i popularitzat per la factoria Disney, just abans de pensar amb fredor i desvergonyiment, com el personatge de Salinger.

Si en James vol fer el salt i buscar un altre refugi, l'autor li té preparada la palanca ideal per fer el canvi: l'àvia. En el relat, l'àvia representa la superació de l'adulthood, d'una vellesa «eixerida com un gínjol»; és la persona preferida en la vida d'en James. La trama, més endavant, ho corrobora. Per superar l'episodi amb l'encarregat de la galeria, aquell joc adolescent que li surt malament, l'àvia el tranquil·litza i li fa veure que l'infantilisme de la mare és més acusat que el seu: «No és pas gaire important que la teva mare et despatxi de la seva empresa; és com que t'enviïn a l'habitació si et portes malament, i prou». L'àvia no és precisament ben vista per la mare, és una mala influència que cal evitar, i el seu paper és el contrapunt del de la psiquiatra. El racó de pensar no és pas tan

dolent com sembla, fins i tot fa gràcia, però per als adults. Només una ment perversa faria creure als nens que pensar és un càstig. I els adults no ho són, de perversos. Senzillament, no poden ser-ho.

Curiosament, o potser no tant, en les seves estones mortes, entre client i client, la psiquiatra llegeix *L'edat de la innocència*, novel·la d'Edith Wharton guanyadora del Pulitzer el 1921 i portada al cinema per Martin Scorsese el 1993. El títol fa referència a l'època en què transcorre l'acció, la dècada de 1879, un moment d'emergència d'una classe alta novaiorquesa aparentment innocent i capaç de les pitjors maquinacions. Potser aquí Cameron adopta una doble metonímia quan fa que la seva psiquiatra tingui aquesta novel·la com una lectura en temps morts: James Sveck pot ser qualificat de tot menys d'innocent i segurament Cameron vol remarcar la dosi d'ingenuïtat de la generació jove del moment actual, però també la necessitat de la cohort adulta, que adopta el rol de psiquiatre, d'intentar conèixer l'edat de la innocència. Sigui com vulgui, James Sveck és un Holden Caulfield postmodern sense camps de sègol per vigilar, perquè han estat ocupats per les urbanitzacions postindustrials i els megacentres comercials. La seva histriònica misantropia el porta a una inevitable solitud, a rebutjar qualsevol forma humana que se li acosti.

Per aquest motiu el commou precisament una història real de solitud, arran dels atacs a les Torres Bessones. Havien passat només dos anys d'allò i, a la consulta, la psiquiatra li demana que expliqui els sentiments que va tenir durant els atacs. El noi remuga que està fart que la gent recordi amb tots els detalls exactament on era i què feia l'11 de setembre de 2001. La psiquiatra el va collant perquè en parli i ell no es deixa engalipar, fins que li ve al cap la història d'una dona que ningú sabia que havia desaparegut durant l'atemptat de les Torres. Era una dona callada i solitària, i ningú s'havia adonat de la seva desaparició. Al cap d'un mes, la dona que li feia la manicura la va trobar a faltar perquè havia deixat d'anar a la seva cita setmanal. La psiquiatra li vol fer veure que la seva tendència a la solitud el pot portar a acabar com aquella dona. No seria cap tragèdia marxar del món, i encara menys si ho fes calladament, sense conseqüències, pensa en James. Fins i tot li sembla bonic: «Morir així, desaparèixer sense rastre, enfonsar-se sense alterar la superfície de l'aigua, ni tan sols una bombolla reveladora que pugés a la superfície, com esmunyir-se d'una festa de tal manera que ningú no s'adoni que has marxat». Però això no ho diu a la psiquiatra.

En una societat farcida d'incerteses, assumir les responsabilitats de l'adult és una tasca que torna a ser feixuga, com la que descobreix en Karl Ove amb la llibertat, a la novel·la de Knausgård. Reconèixer l'adultesa significa també assumir la pèrdua de llibertats aparents viscudes durant l'adolescència i la primera

joventut. L'adolescent, del llatí *adolescens*, és el que creix, un pas previ i inevitable per esdevenir adult. Com a participi del verb *adolescere*, significa el que ha crescut. El jove, en canvi, etimològicament també, s'emparenta amb *adiuvare*, el que ajuda. El jove, per als romans, era l'etapa intermèdia entre l'*adolescens* (entre els 15 i els 30) i el *senior* (45-60), i per tant tenia la responsabilitat de sostenir la societat amb la seva feina, des dels infants (*infans*, el que no parla) fins als *senex*, els ancians. La funció del jove era ajudar. En James té pànic a assumir les responsabilitats que li cauen a sobre. Novament, la barca sense àngel protector.

Si de petit li havia fet il·lusió arribar aviat a ser adult, la cosa canvia quan l'edat s'acosta. Amb una adolescència poc agraïda, amb un James que ja renegava del postuereig i de la superficialitat de les relacions socials del seu entorn, que s'escapa de l'avorriment dels seus companys ensopits que només volen quedar bé amb els altres, només espera ser adult per obtenir una emancipació mental que té mitificada: «Però començava a adonar-me que el món adult era tan absurdament brutal i socialment perillós com el regne de la infantesa».

L'ULISSES QUE TORNA A ÍTACA

El pas a l'adulthood consisteix a caure del cavall. Així, escudat en el seu rebuig a tot i de tothom, portador d'una misantropia precoç, en James es veu a venir que haurà de donar la cara per coses en què no creu. Li han creat un personatge i ha d'entomar les conseqüències. Li han dibuixat un perfil i ha de complir les expectatives que es corresponen amb els trets socials que s'esperen d'aquest perfil: és ateu, té una sexualitat indefinida, no porta bé la vinculació paterno-filial i la relació amb la germana passa per la nevera, literalment. Cap novetat sota el sol i carn de canó per a la psiquiatra.

Renega del destí que li han marcat els adults. No vol anar a la universitat, que representa el paradigma de la competició. La que li han trobat, a Rhode Island, l'estat més petit dels Estats Units, no l'acaba de convèncer: «Com podia jo traslladar-me de la ciutat més gran del país a l'estat més petit?». El rebuig a la universitat amaga el rebuig al sistema, a la competició que és inherent al model capitalista o n'és símptoma. Anar a la universitat i esdevenir el millor no és l'anhel d'en James: «No comprenc aquesta propensió a convertir-ho tot en una competició», com la cursa per seure als seients de darrere de l'autobús escolar. En James no sap el que vol, però té clar què és el que no vol.

Quan tenia uns deu anys, vaig anar amb el meu pare a un concessionari de BMW a Nova Jersey per comprar un cotxe nou i el venedor que ens va atendre va ser tan

agressiu que pràcticament placà el meu pare quan va dir que miraria més i començà a anar-se'n cap a la porta. Recordo que vaig preguntar al meu pare què li passava a aquell home i el pare em va dir que no li passava res, que tan sols era un tauró; que en algunes feines havies de ser un tauró, i tothom ho comprenia, i no passava res. Vaig preguntar al meu pare si ell era un tauró, i em va dir que no, que era més aviat un voltor, deixava que d'altres animals matessin, i ell menjava les restes. Em van inquietar molt aquestes revelacions, i volia preguntar al meu pare si hi havia feines per als xais i els conills, però d'alguna manera sabia que no havia de fer aquella pregunta. Vaig pensar que potser em tornaria més agressiu en fer-me gran, però no ha estat el cas, així que de fet aquest és un problema a què encara m'enfronto.

Taurons, voltors, xais, conills... Buscar l'encaix en una societat que té uns perfils ben marcats. El text de Cameron és una descripció d'un viatge de descoberta per saber què significa fer-se adult. Com en qualsevol relat de formació, Cameron explota els recursos per oferir un retrat de les dificultats que acompanyen el procés de descoberta de l'adulthood amb una mirada crítica pel món que ens ha tocat viure, trufat d'inseguretats, incertituds i dubtes. No és estrany que la gran majoria dels joves no tinguin clar què volen estudiar, perquè el present, i no el futur, no ajuda. La humanitat no ha sabut mai com seria el futur i no ha dedicat temps ni ganes a esbrinar-ho. Llevat de la previsió del temps, i encara, res del futur no està a l'abast dels humans, excepte per part dels il·luminats o els visionaris, com Negroponte. No sabíem com seria el futur, però podíem assegurar com era el present. Ara ni això: anticipar el futur sempre ha estat una empresa complicada i explicar el present s'ha tornat impossible.

Per això Cameron transforma el relat de formació en una història de descoberta, en un viatge personal que ha de servir per trobar-se un mateix. Com a bon narrador, compleix els estàndards de qualsevol novel·la del gènere que ja va establir Homer a l'*Odissea*: 1) un protagonista que busca alguna cosa (en James); 2) una destinació (l'adulthood); 3) una raó declarada per anar-hi (la insistència de la societat, personificada en els pares); 4) uns desafiaments i unes proves per demostrar la vàlua personal (les que li van posant els pares i la societat); 5) una raó profunda o veritable (aprendre a viure i trobar el projecte de vida). Aquest és l'esquema que fa servir Thomas C. Foster a *Leer como un profesor* (2015) per descriure aquest tipus de narracions. Segons aquest crític literari, el protagonista es mou per la raó declarada (3) i potser té nítida la destinació (2), i, tanmateix, amaga la raó profunda o no n'és conscient (5). L'habilitat de l'autor consisteix a fer que el lector percebi aquesta raó profunda, a mesura que avança la narració, sense que el protagonista se n'adoni. Homer ho aconsegueix

amb Ulisses, que només al final reconeix el seu destí. I sembla una constant de Peter Cameron, la tercera novel·la del qual porta per títol *Andorra* (1997), un idíl·lic país imaginari que no sembla tenir relació amb l'estat pirinenc. El protagonista fuig de la seva vida i es refugia en aquest país, on es troba immers en una trama surrealista, guiat també per la recerca d'alguna cosa.

En el pla educatiu passa una mica el mateix. La persona que s'educa, infant o més gran, és protagonista d'un camí amb una destinació més o menys establerta socialment (l'educació) i es mou per una raó declarada (esdevenir una persona educada, amb tots els matisos que això pugui significar segons cada context i cada cultura). Haurà de passar proves i penalitats, més o menys suportables també segons cada moment i cada context social i cultural. Sovint aquestes proves són les que tenim al cap en forma d'exàmens, que són les menys allisonadores, les que per desgràcia no permeten avançar gaire en l'educació de l'individu. Els espartans portaren aquesta màxima al seu extrem. Amb set anys, arrencats de les famílies, la formació intel·lectual i la formació física seguien un mateix protocol: un ensinistrament dur i repetitiu, tant de la ment com del cos, amb proves constants per assegurar la fortalesa i l'obediència, però també la prudència i la sobrietat. Per als grecs, l'educació espartana era bruta, com a salvatge, i primària, poc atenta a la sensibilitat artística i les capacitats més socials de l'individu. L'analfabetisme espartà, als ulls del grec, era precisament la manca d'adaptació a les proves reals de la vida, les proves de debò, les que deixen una marca, com les que es deriven de les pròpies decisions i del fet d'adonar-se de les conseqüències. També d'haver de relacionar-se amb gent desconeguda, que haurà d'esdevenir companya de viatge durant alguns anys; d'aprendre a gestionar les emocions i a canalitzar adequadament els sentiments en els diferents ambients socials on es mourà; d'haver de demostrar diàriament un caràcter que es va formant i que requereix correccions i afinacions externes constants, etc.

En aquest viatge que significa aprendre i educar-se, el protagonista és, sens dubte, el mateix subjecte que s'educa, però això no significa que sigui aquest individu el que ho decideixi tot. Vol dir, senzillament, que el darrer responsable podrà ser ell o ella, i haurà de reconèixer el paper decisiu d'acompanyament que han dut a terme la infinitat d'agents que han intervingut al seu voltant. La família serà el més rellevant, tot i que la família no té una responsabilitat ontològica en l'educació dels fills. La família ja fa molt per intentar perpetuar l'espècie, per reproduir-se i donar la tutela adequada als més petits. En rigor, el paper de la família és principalment d'escenari ideal per sotmetre l'infant o l'adolescent a situacions on ha de demostrar aquestes habilitats. La família és més un camp d'entrenament que no pas d'instrucció. Tampoc l'escola, com a institució que proporciona unes destreses instrumentals bàsiques, està orienta-

da a formar en aquest aprenentatge de la vida, sinó que exerceix una funció semblant a la de la família, com a camp d'entrenament. Quan ha intentat ser un lloc d'instrucció, i ho ha estat durant segles, ha fracassat escandalosament perquè les seves constriccions són més rígides que les de la família. La responsabilitat educativa, com s'ha dit, correspon al mateix individu, i els altres agents contribueixen a marcar unes línies que, amb tota l'autonomia i la responsabilitat necessàries, el subjecte haurà de saltar-se quan domini les facultats per fer-ho, unes facultats que són de tipus cognitiu i emocional. Al capdavant, la voluntat de fer-se adult correspon a l'individu. L'alternativa és fer-se l'adult vitalici.

Tot plegat condueix a tractar el tema de l'autoritat i dels models d'influència. En un context de postmodernitat, de societats altament obertes i complexes, l'autoritat es troba repartida en multitud de punts de referència. No existeix un sol referent, i encara menys en l'educació. Les famílies que pretenen esdevenir el pol únic per mantenir el control de la situació, solen fallar estrepitosament. Per qüestions de supervivència, i de salut mental col·lectiva, és important reconèixer l'existència d'un món polifònic, descentralitzat, altament esmicolat i molt repartit, que té els seus altaveus per presentar les millors ofertes, com un ampli supermercat que ofereix models de vida diversos. L'educació, en aquest context, consisteix a adonar-se de l'existència d'aquestes ofertes variades i a desplegar els criteris necessaris que permetin fer les eleccions adequades. No hi ha un mentor únic que dicti per on cal anar, sinó que cadascú ha de construir el seu projecte de vida amb les opcions que ha anat triant en cada moment. Aquesta és la principal dificultat de l'educació en aquesta època i l'única certesa en un temps d'incerteses. L'autoritat associada al poder, en temps de postmodernitat, és un error col·loso. L'autoritat es guanya en el dia a dia i no es pot imposar, com pretenen alguns corrents conservadors que estarien encantats que els nens es possessin drets quan la mestra entra a l'aula (per a aquestes ments conservadores, ha de ser una mestra, dona i esposa, també submissa al poder polític, bona noia, neta i seguidora dels postulats episcopals).

Fer-se adult i fer-se l'adult són dues vides paral·leles que l'adolescent ha d'aprendre a gestionar. La novel·la va encavalcant constantment dos o tres plans de l'acció, amb una estructura que intercala *flashbacks* constants per fer entendre el joc d'emocions que el porten a la decisió final, potser no definitiva. En acabar la novel·la, el lector pot quedar amb una certa amargor quan s'adona que el relat enllaça amb una altra història que està a punt de començar. L'autor li escatima una altra vida. Es desperten les ganes de saber com serà d'adult aquest misantrop, que sembla rebutjar el món que l'envolta i la humanitat que hi viu, i tanmateix la necessita, com en el quadre de Cole. El lector sap, però, que no hi ha mai bones segones parts. Algun dia aquells dolors els serviran.

COMPETIR I COPIAR: WOLFF I L'ESCOLA VELLA

Me quedo así quieto. Estoy esperando. No tengo que pensar. No me pasa nada. Estoy tranquilo, el tiempo pasa y yo estoy tranquilo porque no pienso en nada. Es cuestión de aprender a no pensar en nada.

LUIS MARTÍN SANTOS, *Tiempo de silencio*

La dècada de 1960 va ser un temps frontissa, que tancava l'eufòria de la postguerra i anunciava una època d'incerteses que encara són presents. En contextos ben diferents, tant aquí com a la resta de països occidentals, la televisió proclamava, a principis de la dècada, uns anys que s'aventuraven profitosos. El franquisme vivia els seus millors moments, amb un cínic suport occidental que es va veure recompensat amb un important creixement econòmic. De portes endins semblava que el món començava a espanyolitzar-se, gairebé com ara: *Spain is different*. El turisme enfortia la sensació d'obertura.

També l'educació va començar a experimentar un gir important, tant l'oficial com la real. Al final de la dècada, el Govern franquista va posar en marxa la primera reforma educativa important en moltes dècades, amb un plantejament que s'acostava a les posicions més avançades del moment: ensenyament per objectius, planificació en unitats didàctiques, fitxes de treball individualitzat, entre altres novetats psicopedagògiques. Els seus efectes van trigar molt de temps a fer-se veure. Massa i tot. Simultàniament, l'escola real havia començat a canviar i a adaptar-se als nous temps. A Catalunya, a mitjan aquella dècada de 1960 havien emergit un munt d'iniciatives que volien trencar el monopoli de l'escola estatal, dita nacional, i de les escoles de capellans i monges. Una educació més oberta, més atenta als infants i sobretot en català, havia de començar a fer forat en el minso i trist mercat privat de l'ensenyament. Les escoles, moltes d'elles agrupades en el moviment Coordinació Escolar (que després va esdevenir el CEPEPC, Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana), apostaven per un canvi de model en la relació mestre-alumne, en la relació escola-família i, evidentment, en la relació escola-Administració. Algunes escoles religioses més progressives també s'apuntaren a la festa, però més aviat poquetes. Calia retre *pleitesia*, així, en llengua espanyola, al règim uns anys més.

Les alternatives a l'escola oficial, amb els noms que aquesta hagi pogut rebre en cada moment (nacional, estatal o pública), s'han concretat en propostes

pedagògiques que sempre han intentat transgredir l'ordre establert. Les reclamacions d'una escola autènticament pública, catalana i democràtica, en ple franquisme, són perfectament equiparables amb la reivindicació d'una escola lliure, personalista i progressiva que defensen alguns dels models alternatius actuals. El debat torna a ser novament sobre la reclamació d'un canvi profund en el sistema per instal·lar un ensenyament que pugui anar més enllà de l'individualisme competitiu i la simple repetició mecànica d'aprenentatges, en què predomina el calc d'esquemes preapresos, a mode de respostes estereotipades. L'escola tradicional, com indica el professor Jaume Trilla, era més perniciosa per avorrida que per antiga.

Un internat de nois adolescents, sense noies, a la progressista Nova Anglaterra de 1960, que estudien per acabar la secundària i preparar-se per a la universitat (una *prep school*), és l'escenari de la novel·la de Tobias Wolff *La vella escola* (2005), inspirat segurament en el seu propi institut, The Hill School, a Pennsilvània, un centre de prestigi de l'Ivy League, d'on va ser expulsat per repetidor contumaç. Com a estudiant no era cap joia, i la falsificació del seu currículum per entrar-hi i les contínues faltes d'assistència no l'ajudaren en la carrera acadèmica. L'alternativa, per a un xicot a prop de la vintena, en plena dècada de 1960, sense ofici ni benefici, només podia ser la delinqüència o l'exèrcit. Vietnam va ser una bona escola per fer-li veure l'horror de l'opció militar.

El narrador de la novel·la, antic alumne i escriptor consagrat de qui no coneixerem el nom, explica, amb la perspectiva del temps transcorregut, la seva peripècia i també la d'aquest tipus d'institucions que tenien com a consigna formar les elits intel·lectuals nord-americanes. En certa manera, la contextualització històrica inicial a la novel·la, amb la lluita electoral entre Nixon i Kennedy i la simpatia majoritària que desperta el demòcrata en la majoria dels estudiants, insinua que el narrador ens col·loca en un escenari de voluntat de canvi i d'un pensament relativament progressista. La tria de l'escenari no és mai gratuïta. Kennedy era el preferit perquè era el noi que representava perfectament el prototip de l'escola. Hauria pogut ser un d'ells: rebel per a l'època i llegit, amb una despreocupació i aparent informalitat que simbolitzava una classe social emergent, contrària a l'ordre establert, guapo, jove i blanc.

REBELS I LLEGITS

L'educació dels nois que ens descriu Wolff estava inundada dels clàssics moderns: Maupassant, Flaubert, Sherwood Anderson, Hemingway, Fitzgerald, Pound, Stein. Amb una intenció d'estimular encara més els alumnes, la direc-

ció de l'escola tenia el costum de convidar un escriptor reconegut, que mantindria una audiència privada amb un dels nois. Per ser elegit el privilegiat de gaudir d'aquella audiència particular, només calia presentar un text —poesia, narració o teatre—, que l'autor convidat triaria unes setmanes abans. L'estímul d'aquella benedicció per part del convidat era el que permetia desvetllar l'interès per la competició, amb el premi afegit de publicar el text guanyador a la revista de l'institut, i una fotografia que mostraria el privilegiat passejant pel campus en companyia de l'escriptor. La competició quedava reservada als nois del darrer curs, a punt d'acabar la seva etapa de secundària i com a pas previ a la universitat.

No exagero la importància que tenien per a nosaltres aquelles trobades, aquells trofeus. En tenien molta. I per a mi, encara més, perquè jo no tan sols llegia escriptors, jo llegia *sobre* escriptors. [...] Tots aquests escriptors rebien la benvinguda d'altres escriptors. Semblava evident, doncs, que per ser escriptor necessitaves una benvinguda com aquella.

L'estímul no era només la unció que significava gaudir d'aquell privilegi de compartir una estona privada amb el convidat, sinó l'orgull de guanyar la prova en competició amb els companys, fins i tot els que compartien habitació de la residència. El protagonista, i narrador, formava part del comitè de redacció de la revista i estava avesat a treballar amb els manuscrits que hi arribaven per ser publicats. Naturalment, en aquests concursos, els membres d'aquell comitè, tot alumnes, eren els competidors directes, amb qui paradoxalment es compartien anhels, somnis i noies. La pressió sexual hi és present, com no podia ser d'altra manera en un internat de nois i en plena dècada d'alliberament de gairebé tots els sentits. També la classe social hi tenia un paper essencial, amb marques precises per la manera de dur la roba, pels llocs d'estiueig o pels esports que practicaven. Es palpava, en alguns nois, aquella tranquil·litat que prové de saber que el futur està garantit: «La seva certesa innata, afable, que mai no s'haurien de barallar per fer-se un lloc al món, que el lloc ja els havia estat reservat», es lamenta el protagonista.

El modelatge és un mecanisme pedagògic segons el qual només cal presentar referents o models positius perquè l'alumne miri de repetir-los. D'aquesta manera, d'una banda s'assegura que l'alumne entra en contacte amb els exemplars destacats de la cultura dominant, i, de l'altra, que la repetició permetrà consolidar hàbits i maneres de fer. Com és obvi, convé evitar els models negatius. El contacte interclassista abona aquesta tesi i, implícitament, confia que els nois de classe baixa voldran assimilar-se als de classe alta, per això copiaran

els seus comportaments i assumiran els seus valors i principis. També pel que fa a l'aprenentatge més social. Aquesta és la raó aparent dels que defensen la separació de sexes en l'educació. Com qualsevol altre noi de condició socioeconòmica modesta que experimenta aquest primer contacte amb una realitat ben diferent, l'heroi de la novel·la malda per moure's entre dues aigües.

L'internat advoca per un igualitarisme que permeti diluir, i a la llarga eliminar, les diferències de classe, però la realitat del dia a dia és més tossuda que els desitjos dels seus responsables i la voluntat de mantenir les diferències s'imposa en tot moment. És un aprenentatge que el protagonista detecta de manera instintiva i que connecta amb un somni que se suposa que obrirà nous horitzons per a algú l'extracció social i econòmica del qual no l'ajudarà en l'ascensió social. La il·lusió de pensar que entraràs a formar part d'una classe més elevada que la que et correspon per origen serveix per mantenir l'ordre i la quietud a l'escola i aprimar les possibles resistències o rebel·lies lògiques en un context d'aquestes característiques. L'expulsió representaria un fracàs estrepitos i una pèrdua absoluta de possibilitats de pujar en l'escalafó social. Per al protagonista, l'institut significava un trencament amb el passat, una uniformització aparent i una cerca d'aspiracions més elevades: «Ja feia anys que havia amagat la meva família rere silencis i insinuacions vagues i elusions». La il·lusió esdevé un somni que sembla fer-se realitat: «D'ençà que hi vaig arribar, de seguida vaig captar i vaig entrar amb gratitud en aquest somni, però al mateix temps em comportava com si sabés que les coses no eren d'aquella manera, com en el cas següent».

En un episodi desgraciat, aquella visió comença a capgirar-se quan el narrador i protagonista es troba acusat d'antisemita, de burlar-se d'un jueu. La seva víctima és un home ja gran, treballador de manteniment de l'institut, que havia pogut escapar de l'Holocaust nazi. Un dia, quan passa a prop de l'home, el noi xiula la *Horst Wessel Lied*, l'himne del Partit Nacionalsocialista Alemany, que havia après treballant a l'estiu en una cuina amb un xef de procedència austríaca. La tonada enganxosa de la marxa amb rerefons militar sembla una melodia aparentment innòcua, que el noi xiula de manera desenfadada. L'home ho interpreta com una burla ominosa i l'acusa a la direcció. Tot i que el noi no es defensa dient que el seu pare també és jueu i que desconeix el significat d'aquella cançó, el director de l'escola li exigeix una rectificació personal davant del treballador insultat, que s'hostatja al soterrani de l'escola: «I quina ironia: el noi ambiciós i delerós d'arribar tan amunt com pugui, ha de baixar a un soterrani per aprendre-hi la saviesa que no s'ensenya a la fàbrica d'esnobs dels pisos superiors».

L'aprenentatge de la vida, que diria aquell, se li mostra amb tota la cruesa just abans d'entrar a l'etapa adulta. El món relativament protegit de l'internat no impedia la inoculació dels vicis del món de fora. La mirada de l'escriptor que

havia de ser, entre la creació de mons nous i la repetició de mons coneguts, serviria per situar-se en un pla de superioritat intel·lectual i moral i, per tant, lluny d'aquests debats terrenals: les sentències de l'escriptor faran tremolar els fonaments del sistema. Aquesta és la inquietud adolescent; per això, i també amb la intenció de superar les incomoditats de la competició, alguns dels nois, com el protagonista, s'aferren a l'anhel d'esdevenir escriptors, perquè els dona el «poder de crear imatges del sistema del qual se situaven al marge i, per tant, de jutjar-lo».

Per assolir aquest objectiu, convé amarar-se a fons i impregnar-se dels models necessaris. Hemingway és l'exemple literari del nostre protagonista i, precisament, l'escriptor que és convidat a anar a l'escola el mes següent. Els intents anteriors de guanyar la competició havien estat infructuosos. Potser la motivació no havia estat prou important per intentar-ho i els convidats no havien estat a l'altura de les pretensions del protagonista: el poeta Robert Frost (1874-1963) i la novel·lista i filòsofa Ayn Rand (1905-1982). En el primer cas, la forma ho inunda tot i l'excessiva uniformitat de la rima de Frost desanima els més agosarats: «La rima és una merda. La rima ens diu que al final tot acaba bé. Tot és harmonia i ordre». I això, per als que es reivindiquen rebels, no és precisament un al·licient. Quant a Ayn Rand, corria el rumor que era l'escriptora preferida del benefactor principal de l'escola i que el director, en fase de recaptació de fons, havia cedit als desitjos del mecenes. Això havia provocat una reacció contrària del professorat de l'escola, que situava l'escriptora en uns nivells per sota de Frost, Wilson, Edna o «de les altres visites les fotografies dels quals penjaven al vestíbul del Blaine Hall». En l'ànima de l'institut, cedir a les pretensions d'un mecenes insuls significava rebaixar l'art als capricis del diner: «Vendre's la virtut a uns déus estranys». Un adolescent, futur escriptor, carregat de supèrbia, no podia combregar amb una autora de segon o tercer nivell. Sorprenentment, però, i amb més afany de trobar-hi pegues que no pas virtuts, el noi fulleja un dels llibres de l'autora, *La font*, al quiosc de l'estació quan marxa de vacances de Nadal: «Vaig llegir-ne unes quantes pàgines per riure una estona, em vaig descuidar de riure, i vaig quedar-hi tan enganxat que vaig decidir comprar-me'l». La passió per aquell llibre és tan forta que, un cop al tren, quan una noia de l'internat femení que coneix li demana que l'hi deixi, s'hi nega.

Rand, emigrada russa als Estats Units, defensora de l'individualisme i l'objectivisme, també enemiga de la raó kantiana i que els crítics han situat prop de Nietzsche, no gaudia de bona premsa entre els alumnes. Amb les seves referències a l'*Übermensch*, les crides constants a les bondats del capitalisme i el darwinisme social que promovia la situaven als antípodes del pensament rebel que se suposava que havia de ser la consigna dels joves de la dècada. La troballa del llibre i la vehemència amb què nega el préstec a la noia denoten un canvi

de criteri, que sembla oposar-se al modelatge inicial del professorat, impregnat d'un cert esnobisme que traslladava als joves per acceptar models estereotipats sense esperit crític.

ELS LÍMITS DEL SUPERHOME

Fet i fet, la vella escola es movia amb models i els necessitava per sostenir el seu edifici. A còpia de repetició i modelatge, va esculpint el caràcter dels joves, amb referents formals i informals que els destinataris han de saber administrar. La pedagogia del modelatge s'inspira i es fonamenta en la idea d'autoritat externa. Sense autoritat no hi ha models per imitar. L'autoritat, divina o humana, proporciona certeses i evita malentesos. Transmet seguretat i evita assumir responsabilitats. La crisi d'autoritat a les escoles no es pot deslligar de la pèrdua de referents a escala social, i la preocupació dels responsables acadèmics per encaminar els joves adequadament està totalment justificada per aquesta manca d'autoritat. Segurament, en un context de postmodernitat no es pot buscar una autoritat, divina o humana, d'on brolli la veritat. Això ha fet que els models s'esmicolin.

La lluita de l'individualisme per fugir de la uniformització topava, sota aquest esquema del modelatge i la còpia, amb un obstacle de primer ordre com era l'educació institucionalitzada en escoles que es basaven en la imitació i la repetició. L'esperit crític, defensat per l'individualisme de Rand i els estudis humanístics liberals, té en l'esperit competitiu el seu contrapunt ideal. La novel·la havia començat amb la competició entre Nixon i Kennedy i seguia amb una altra competició, la dels estudiants per aconseguir la desitjada trobada particular amb l'escriptor convidat. Aquest esperit de valorar-se en relació amb els altres, de comparació constant, alimenta els egos dels nois i també els acaba destrossant, o, si més no, els allunya de l'objectiu cobejat de ser millors persones. Sense anar més lluny, la competició sol acabar en elitismes.

En la recepció privada, restringida a «aquells que havien llegit totes les seves obres», Ayn Rand alligona els estudiants amb paraules semblants. Abans, a l'audiència oberta, l'escriptora havia provocat la fugida dels estudiants pels seus atacs a Kennedy i perquè el moderador de la sessió l'havia presentat com una intel·lectual conservadora.

A veure, va dir. ¿Quants escriptors tenim entre vosaltres, nois? [...] Ah, els vostres cors humils tenen por de sortir a la llum. Us hauria de fer vergonya! No heu de ser mai humils, els humils no heretaran res tret d'una bota que els trepitgi el coll.

Heu de ser atrevits! Els meus herois [a les seves novel·les] han estat ridiculitzats perquè han refusat la por i el compromís.

En el model de l'escola competitiva, la pressió per escriure i publicar, per ser el millor en la competició de l'institut, deixava molts estudiants fora de joc. No és com el vell de *Fiasco*, la novel·la de Kertész, l'escriptor que escriu per arribar a la jubilació i deixar d'escriure per sempre. En l'escriptor prejubilat, és una lluita contra el temps; en l'escriptor madur, és un combat contra la crítica implacable de la immortalitat (aquella mortal eternitat de Duras); en l'escriptor novell, és un recurs d'autoafirmació. Però en l'escriptor en formació, que encara no ho és però que un dia sí que ho serà, escriure és encara una competició amb el món, amb els altres companys, aquells que tampoc ho són, d'escriptors, i potser molts no ho seran mai, a diferència d'ell, que està convençut que sí, que acabarà vivint de les lletres i que ara és el moment de demostrar-ho a tothom. Ho veurem amb Vila-Matas.

A causa d'una grip que desemboca en una pneumònia, el protagonista de la novel·la de Wolff no pot acabar el text que li donaria el privilegi del passeig privat i la fotografia amb la convidada, tot i la conversió sobtada esdevinguda al quiosc de l'estació. De tota manera, es recupera en el darrer moment i pot assistir a l'audiència restringida, la reservada als qui coneixen l'obra de Rand. Després de diatribes, clarament violentes, contra la literatura nord-americana del moment i de negar radicalment la qualitat dels autors d'aleshores, Ayn Rand acaba fent una crítica ferotge a Hemingway que desencoratja el nostre protagonista.

La tendència a establir dicotomies és una pràctica juvenil molt pedagògica. Ajuda a fer-se esquemes de la realitat. L'adult troba el tercer en discòrdia i converteix les parelles dicotòmiques en triangles: la triarquia sempre és més sòlida que una proposta amb base dos. Probablement, la senectut introdueix un quart element, per distorsionar l'experiència viscuda, i de fet el vell torna a pensar en base dos, o acaba per no pensar. Al capdavall, el protagonista volia evitar les dicotomies antagòniques i les classificacions excoients que organitzaven els escriptors en bons i dolents, unes separacions que obligaven a prendre partit. Ho llegia tot i no estava disposat a renunciar al plaer de la lectura d'autors que estiguessin situats a la banda oposada: «Però Ayn Rand em va empènyer a prendre partit. Em va fer notar la diferència entre un escriptor que menysprea les ferides i un altre per al qual són un dels fets ineludibles de la vida». Aquí apareix Hemingway.

Hemingway era dels segons, dels autors que se serveixen de les ferides que li ha provocat la vida per construir-se un personatge. Aquell incident amb la Rand l'obliga a rellegir tota l'obra de l'escriptor. També repassa la seva vida

i comprova que els fets que narra es vinculen precisament amb gent que viu malgrat les ferides de la vida i que aguanten les seves vides tot i que pengen d'un fil: «Sabia que hi havia una veta de portentositat i fatxenderia en Hemingway; imitar-la era divertit fins i tot entre aquells que l'admiràvem. I jo l'admirava, i ara més que mai. Tant, de fet, que vaig començar a copiar-ne les històries». Vila-Matas també es farà passar per Hemingway, l'imitarà, dirà que és el seu doble i algú li treurà la bena dels ulls.

Comença a copiar Hemingway i vet aquí que Hemingway és el següent escriptor convidat. Per al nostre protagonista no hi ha millor premi. En una reunió del comitè de redacció de la revista, anterior a saber-se que el convidat seria el d'Illinois, es produeix un debat sobre la tria dels originals per publicar al següent número ordinari. N'arriba un que té moltes filiacions amb Hemingway. El protagonista, coneixedor de l'obra de l'escriptor, reconeix la seva inspiració en un passatge determinat d'*Adéu a les armes*. L'original és debatut a la junta de la revista, però ell calla. El text era bo.

No estava malament. Caricaturesc, és clar, com tot el que escrivia Purcell, mòrbid i desficiós, i tant que sí, però pensament viu. De tota manera, jo també estava en deute amb Hemingway; en deute fins a les orelles. Igual que Bill. Fins i tot parlàvem com personatges de Hemingway, tot i que de broma, com per renegar de la nostra condició de deixebles. [...] Tots teníem un deute amb algú, Hemingway o Cummings o Kerouac..., o amb tots ells, i amb molts altres.

La imitació era la primera eina de treball de l'aprenent d'escriptor. La imitació també era la primera eina de l'aprenent d'adult. I la imitació no estava mal vista perquè era practicada amb total inconsciència, sense pensar-s'hi gaire. La invitació a parlar amb un escriptor reconegut, a voler rebre la seva unció com a senyal d'entrada a la futura carrera professional, com una mena d'inducció precoç, significava també en certa manera una invitació a la còpia. El superhome també tenia els seus límits.

S'acostava el final de curs i el final dels estudis per a la promoció del protagonista. Hemingway seria la darrera oportunitat d'una experiència que no havia tingut ocasió de provar mai abans o bé perquè no s'hi havia esforçat prou, per manca de motivació, o bé perquè no hi havia competit, com en el cas de la Rand, a causa de la pneumònia. Ara era ben diferent. Era Hemingway, un dels grans: «Saber que el millor escriptor del món estaria entre nosaltres ens tornava una mica bojos de presumpció».

I comença de nou la competició. El narrador fa càlculs de les seves possibilitats. Imagina els textos que presentaran els seus competidors i també reflexio-

na sobre la terrible conseqüència de perdre i, especialment, de perdre davant del millor escriptor del món. Si Hemingway rebutja el text, serà una declaració d'inutilitat total com a escriptor. El premi és important i el càstig és pitjor. Repassar les obres de Hemingway des de la perspectiva que li havia despertat la Rand, li obre un buit creatiu sense fons. Quan s'adona de la càrrega emocional que traspuen els textos de Hemingway, es declara incapaç d'escriure cap línia més: «Estava paralitzat. Per poder sentir el simple alleujament de posar paraules sobre el paper, vaig continuar mecanografiant els contes de Hemingway, a poc a poc». Tenia l'esperança de trobar la inspiració per al seu text amb aquella estratègia.

El curs seguia endavant i s'acostava el final, també el del termini per lliurar el text per a la competició de Hemingway. S'acumula la feina acadèmica de final de curs i també per tancar el número de la revista de l'institut, el darrer en què participen ell i la seva promoció. S'ha de llegir els manuscrits i fer que els companys editors també els llegeixin. Mentre de les màquines d'escriure dels altres nois va veient com surten els textos per presentar-los al concurs i tenir el privilegi de passejar i fer-se una foto amb Hemingway, la màquina d'escriure del protagonista restava en silenci. També s'acumulen els actes de final de curs, com el tradicional ball de comiat, on seran presents les noies de l'institut femení proper.

No li ve la inspiració. Remira altres originals, una revista de l'institut femení, i s'hi queda enganxat. Rellegeix un conte d'aquesta revista i finalment s'hi posa, a la màquina d'escriure. Lliura el seu text en el termini establert, un conte que es perfila guanyador, que li permetrà accedir a una beca important per a la universitat, gràcies a aquell aval, però que sobretot l'acostarà a la glòria, com a punt final de la seva estada a l'institut. El noi s'hi ha bolcat, en el conte, ha expressat el sentiment més profund que es pot posar per escrit, s'ha despullat, ha seguit el que el cor li diu que Hemingway valorarà per sobre de cap altra cosa.

LA POR DEL FULL EN BLANC

Simulació, farsa, engany, usurpació. Davant del full en blanc, qualsevol alternativa és possible. El límit del superhome és l'home mateix i les seves misèries. El modelatge per imitació és la sortida còmoda davant del gran repte que planteja la creativitat. L'educació que replica, una vegada i una altra, dia rere dia, les mateixes declaracions, que dona sempre les mateixes respostes, és una educació segurament avorrida i certament segura, sense possibles imprevistos ni moments d'incertesa. Enfrontar-se al full en blanc, en educació, és l'equiva-

lent a començar de zero cada dia i a saber sortir-se'n en situacions noves o desconegudes.

El docent és un professional que, tot i les seves limitacions corporatives i administratives, que li marquen què i com ha de fer les coses, es troba diàriament amb situacions que recorden el terror pel full en blanc. Són tantes i tan variades les possibles variants que pot adoptar una classe un cop començada, que es fa difícil preveure'n el final amb total certesa. Ningú està en condicions d'assegurar que assolirà l'objectiu previst, que no és altre que tots els alumnes, absolutament tots, arribin al punt desitjat pel mestre. És pràcticament impossible garantir que es poden aconseguir les fites establertes per a tothom. El full en blanc, per al docent, significa també promoure la capacitat d'inventiva dels alumnes.

Però les limitacions són massa evidents. La seguretat que dona la programació o, en termes més lleugers, el llibre de text, supera les pors del full en blanc. Adaptar-se a les contingències i els canvis que es presenten en la realitat, a les necessitats canviants i volubles dels alumnes, i haver d'improvisar, no és una tasca fàcil. El més senzill és repetir esquemes ja adquirits. El docent que només espera que els seus alumnes repeteixin la lliçó els està dient que no confia en ells. Aquest docent recela de la capacitat, individual i col·lectiva, de generar noves idees, alternatives, nou coneixement. La imitació esdevé la metodologia dominant: repetir frases, reproduir fórmules, duplicar i calcar. Fer fotocòpies, i en blanc i negre, és el recurs fàcil.

Per descomptat, la improvisació genera un neguit difícil de calmar. La incertesa davant de processos inesperats i finals ignorats no fa més que augmentar l'angoixa del docent que no se sent segur. La pressió social ja és prou elevada per acceptar constriccions internes. El sector tampoc està en condicions d'acceptar el docent díscol, que inventa, que se surt per la tangent i improvisa. L'alternativa a la creativitat és la repetició, el plagi, la còpia simple. Modelar, educar a partir de models apresos, esdevé novament la metodologia dominant.

En les societats contemporànies, l'escola ha assolit una posició central en la formació de les persones. Els sistemes educatius, malgrat les seves insuficiències i mancances en termes qualitatius i quantitatius, signifiquen una fita sense precedents en la humanitat. Als països rics i en la majoria dels països menys rics, nens i nenes romanen a l'escola un mínim de sis o deu anys, segons les condicions de cada sistema. Curiosament, les tendències internacionals apunten a una confluència de mètodes, sistemes i maneres de fer a les aules. Fins i tot un emirat ha establert un premi milionari per al millor mestre del món, com si les docències a una banda i l'altra del món fossin comparables, en un exercici de supèrbia pedagògica basat en la convicció que n'hi ha un de millor.

Sembla, per tant, que la creativitat va en sentit contrari del que apunten aquestes tendències. Una escola orientada a la creació és, ara com ara, una quimera utòpica que ni les tecnologies, amb el seu potencial, ajudaran gaire a aconseguir si no es produeix un canvi d'actitud radical en el professorat. La victòria amarga per al docent creatiu és rebre els elogis quan la seva activitat no es diferencia gaire de la dels col·legues.

Al final de la novel·la, la vella escola ha experimentat molts canvis. El narrador ha esdevingut un escriptor reconegut i és convidat a visitar-la. Ara admeten noies i sembla que s'ha eliminat aquella competició. Universalització de l'ensenyament i acostament als corrents menys invasius. Queda superada la tan defensada separació per sexes. En una ostentació autobiogràfica, l'autor ha expulsat el protagonista de l'escola i es mira amb absoluta condescendència tot el que va passar després de lliurar l'original. La impostura del protagonista es correspon amb la fingida posició del director de l'institut, que havia admès subtilment una falsa coneixença remota amb Hemingway, un contacte que li donava prestigi i li havia representat un estatus especial a l'escola. L'obsessió per la puresa, per l'originalitat, és transgredida també pel director: una puresa «que té les seves arrels enterrades profundament en l'orgull, i que té com a fruit la condemna i la violència contra els altres i contra un mateix», diu el protagonista.

Puresa i originalitat, sovint com a arguments de la creativitat. La vella escola basava la seva existència en tot el contrari: en la consolidació d'un coneixement transmès per generacions que no admetia alteracions. Des d'aquesta premissa, se suposava que les generacions joves entraven en contacte amb el saber mitjançant l'estudi de la tradició cultural, artística i científica acumulada, i representada per una classe o casta professoral encarregada de traspassar aquell llegat. Els mitjans didàctics, rònecs, matussers i rústics, es perfeccionaven en la mesura que permetien assegurar aquella transmissió; el domini d'aquests mitjans per part del docent reforçava la seva posició en aquesta jerarquia d'autoritat mai discutida (i ara molt reclamada per molts nostàlgics), augmentada per la seva posició de representant del coneixement.

La creativitat era la víctima del model, que es materialitzava en la innecessària capacitat de pensar, com li passa al protagonista de *Tiempo de silencio*, de Luis Martín Santos, engarjolat per una presència inoportuna en una situació desgraciada. Millor no pensar, deixar córrer els esdeveniments i que vagin passant els fets. Però la competitivitat actual també atempta contra la creativitat. La peremptòria obligació d'originalitat pot conduir massa ràpidament a la còpia fàcil o al plagi més maldestre. La situació és compromesa per al docent que creu fermament en la necessitat d'obrir ments i horitzons. En el moment en què molts docents s'adonen que la seva missió principal no pot ser ja la con-

centració exclusiva del saber perquè els seus coneixements són àmpliament superats per mitjans assequibles i d'alta capacitat de memòria, la pedagogia orienta la finalitat de l'educació cap a la capacitat de gestió i administració del saber: el docent ja no és el transmissor d'un coneixement que l'educand pot trobar a qualsevol dipòsit; la seva funció és acompanyar en aquesta recerca, proporcionar les estratègies adequades per seleccionar i organitzar el saber trobat. Ho veurem matisat amb John Williams.

La paradoxa de l'educació actual és que juga entre dues o tres tensions que la fan particularment difícil, en comparació d'altres èpoques. El coneixement s'ha difós d'una manera com mai abans s'havia vist. Les possibilitats d'accedir a la informació semblen no tenir límits. La incertesa s'ha instal·lat també a l'educació, ha provocat situacions dramàtiques, amb docents i claustrals malalts, i els seus destinataris, infants i famílies, reclamen certeses i rebutgen les incertituds. Res més lluny de la realitat i de les possibilitats actuals de l'escola.

LA DOCÈNCIA SOBREVINGUDA: L'ÈPICA DE LA IMPERFECCIÓ DE JOHN WILLIAMS

So we beat on, boats against the current, borne back ceaselessly into the past.

FRANCIS S. FITZGERALD, *The great Gatsby*

En una escena memorable, el rei Lear descobreix que el comte de Gloster ha quedat cec i això no li impedeix saber com va el món. Al contrari: hi veu més enllà que ningú. També Beckett decideix que els seus dos antagonistes, Pozzo i Lucky, entrin al segon acte el primer cec i el segon mut. Tirèsies, l'endeví de Tebes, queda cec després de veure la deessa nua. La veritat sembla passar invisible als ulls dels profans, volen dir els poetes i dramaturgs, i cal sempre la visió profunda que no dóna la mirada vulgar. No importa el que diguin els sentits i cal una intermediació. Shakespeare va crear el personatge del vell Lear per mostrar les expressions humanes del patiment malvadament contraposat amb els anhels de l'esperança, que queden escapçats amb l'execució de Cordèlia i la mort del rei. Com explica Harold Bloom, *El rei Lear* mostra la tragèdia més exorbitant; una tragèdia que no és política, sinó domèstica, generada i circumscrita a les relacions de sang. Per al crític, Lear és el personatge més imaginatiu de Shakespeare, també en la seva bogeria. Per entendre-ho, el bard s'inventa també el bufó, un mediador que busca la manera de comunicar el públic amb el seu rei. El bufó i el comte cec serveixen d'intermediaris amb la vida i el món. Els únics que hi veuen clar.

L'acte educatiu és un procés irremeiablement mediat. Malgrat que les últimes tendències pedagògiques advoquen per una eliminació total de qualsevol mediació, l'educació necessita mitjancers. L'aprenentatge per descobriment és una dimensió de l'aprenent poc explotada per les pedagogies transmissores, les que se centren en el docent, i molt aplaudida per les que s'anomenen alternatives i vives, que volen centrar-se precisament en el que fa l'aprenent. L'expressió extrema d'aquest darrer corrent va ser el motiu principal d'experiències realment trencadores amb el model dominant. L'escola de Summerhill n'és l'exponent més clar. Fundada el 1921 per Alexander S. Neill (1883-1973), Summerhill ha estat l'emblema de la pedagogia antiautoritària, una escola que seguia plantejaments d'autogestió, titllats de llibertaris, on els mateixos nois

i noies es feien càrrec de l'administració del centre i del seu propi procés d'aprenentatge. És com una consumació del principi de no intermediació, en què l'adult adopta una funció subsidiària.

Tanmateix, el veritable educador de la llibertat no és el que deixa fer, com diu Sòcrates al *Teetet* per boca de Plató. A diferència de la comadrona amb la partera, que es limita a ajudar la criatura a sortir, Sòcrates proposa que l'educador ha de fer possible que el part de l'educació sigui vertader, creïble, intel·ligible. El mateix mètode socràtic n'és un bon exemple: el descobriment de l'aprenent parteix d'una pregunta ben formulada i d'un diàleg amb la veritat ben dissenyat. No es tracta, com a Lear, de resoldre la imperícia del reietó per accedir al coneixement com si fos un inútil. La intermediació que proposa Shakespeare, com la de Sòcrates, és clarament pedagògica, amb la pretensió d'acostar el personatge principal a la veritat que sembla que se li escapa.

També John Williams crea un personatge impedit, amb limitacions, que necessita crosses per accedir a la realitat. La seva novel·la, *Stoner*, publicada per primer cop el 1965, explica una vida senzilla d'un home normal i corrent. Williams, també professor d'universitat, hi recull les seves pròpies experiències i, pel que sembla, ret comptes amb alguna història personal que li va succeir mentre exercia la docència. Fa cinquanta anys la novel·la va passar sense pena ni glòria, però la seva reedició recent ha estat un èxit de vendes. Per a Tim Kreider, crític de *The New Yorker*, això s'entén perquè *Stoner* és com un anti-Gatsby. El personatge de Fitzgerald havia recollit el caràcter ambiciós i combatiu que reclamava la classe mitjana nord-americana i expressava el somni del triomfador, just abans de la Gran Depressió de 1929. El *Gatsby* es desenvolupa entre les llums de la gran ciutat; *Stoner* està limitada a un paisatge rural d'una ciutat provinciana. En sintonia amb això, també el públic nord-americà a la meitat dels seixanta estava afamat d'històries de triomfadors localitzades en ciutats cosmopolites, i William Stoner protagonitzava el tranquil decurs d'un jove de camp que acaba sent un mediocre professor d'una universitat normalita. Pocs trumfos a favor seu. A més, com indica Kreider, la novel·la queda acotada al sempre reduït i elitista camp del gènere acadèmic, interessant per als qui el coneixen o en viuen, i no tan atractiu des de fora; un gènere que segurament ara té més lectors potencials que no pas fa cinc dècades, un cop s'han trencat les barreres del coneixement i han caigut les torres d'ivori de les universitats. Les truculències i glòries del professor universitari són, mirades a curta distància, no gaire diferents de les que poden experimentar els treballadors i les treballadores d'altres sectors. L'aurèola que cobreix aquests escenaris acadèmics també els fa seductors, ja que el lector hi espera veure com es va covant la desgràcia del protagonista perquè, intel·ligent, sap que no s'hi veuran gaires lluis-

sors. La mediocritat social també ha arribat a la universitat i s'hi esperen històries normals viscudes per personatges ordinaris, com els que poden aparèixer a qualsevol programa de teleporqueria.

Efectivament, la vida d'un professor universitari no desperta gaires passions. La seva feina és la de mediador entre l'aprenent i el saber. En el millor dels casos, entre aprenents més o menys interessats en el saber; també en el millor del casos, un saber accessible amb l'estudi i el rigor. Aquest compromís simultani amb el saber i amb l'aprenent és el nucli de la seva feina. Però el docent mateix no està exempt de la necessitat de mediació. Bregat com està a identificar les insuficiències en els altres, els aprenents, el procés de fer-se docent consisteix precisament a reconèixer la insuficiència pròpia, en una seqüència per descobrir les possibilitats i les limitacions personals i professionals. En realitat, per superar la mediocritat de la vida acadèmica, el docent ha de transmetre la convicció que el saber ocupa el punt més alt de les seves expectatives, i que això hauria de ser també la prioritat de la resta dels humans.

Philip Roth també és un escriptor recurrent que situa alguns dels seus relats en el món universitari, però amb una mirada ben diferent. Hi troba la sortida a les tragèdies que vol escriure. El seu to és més apocalíptic, no en el sentit moralista, sinó en l'etimològic, que remet a una revelació de la realitat, a fer-ne visibles les cares ocultes. Roth intenta retirar el vel que cobreix moltes de les misèries humanes vinculades amb les relacions de poder. En canvi, Williams s'allunya d'aquesta missió reveladora, però explica que la manca d'ànsia de poder és, per reacció, una manera d'expressar el poder que atorga, a qui l'ostenta, una superioritat moral desconeguda per ell mateix. Stoner és això, precisament: algú que rebutja càrrecs universitaris i que, per rigor, és escombrat de les seves glòries. Tampoc cau en les misèries i justament per això s'enfonsa en la mediocritat. John Williams dota el seu protagonista de moltes virtuts que el fan un professor respectable i li'n sostreu una de fonamental: la de saber contemporitzar, la de trobar els intermediaris necessaris per superar els conflictes del dia a dia. Allò per a què és cridat, com a expert que ha d'intervenir per acostar el saber als seus estudiants, li és negat a ell i durant tota la vida li falten intermediaris adequats per acostar-se al món.

LA VOCACIÓ TARDANA I ERRÀTICA

La novel·la de Williams té un argument ben simple que queda sintetitzat en les seves primeres línies:

William Stoner entró como estudiante en la Universidad de Misuri en el año 1910, a la edad de diecinueve años. Ocho años más tarde, en pleno auge de la Primera Guerra Mundial, recibió el título de Doctorado en Filosofía y aceptó una plaza de profesor en la misma universidad, donde enseñó hasta su muerte en 1956. Nunca ascendió más allá de profesor asistente y unos pocos estudiantes le recordaban vagamente después de haber ido a sus clases.

Gairebé no s'hi ha d'afegir res més, potser només els detalls de tota una vida, resumida en poc més de dues-centes pàgines, que sembla poc apassionant i sense ambició. Però només aparentment. El principi ja planteja una primera inquietud: la del jove de dinou anys que deixa la granja familiar per anar a estudiar a la ciutat. Amb només sis anys, Stoner ja tenia obligacions a la granja: les vaques, els porcs, la terra... Compagina els estudis bàsics a l'escola rural amb les feines del camp: «A los diecisiete sus hombros habían empezado ya a encorvarse bajo el peso de sus ocupaciones». Fill únic, albira un horitzó que no supera el tros de terra que treballa la família. Una tarda de primavera de 1910, un cop ha acabat la secundària, el pare, que només va poder estudiar fins a sisè de primària, li planteja la possibilitat d'anar-se'n a estudiar a la Facultat d'Agricultura que acaben d'inaugurar a la Universitat de Columbia, a quaranta milles de casa, una distància respectable per a l'època. Aquella idea trastoca els no-plans de Stoner, fins al punt que pregunta, de manera angoixada, si realment volen que hi vagi. Això significarà deixar la terra a càrrec del pare i trobar una residència a la ciutat. El pare insisteix que de jove no s'havia preocupat mai de la seva educació. A més, remarca que les noves tècniques ajudaran a explotar millor la terra, que any rere any semblen més seques i difícils de treballar. El text reforça la distància generacional amb els pares, que «semblen» vells: tot i que en tenen trenta, n'aparenten cinquanta. Stoner no les té totes.

La decisió de marxar de la granja familiar no és senzilla. A la ciutat, s'allotja a la granja pròxima d'uns parents, els Foote, a canvi de treballar amb els animals. Un cop a la universitat, estudia amb el mateix rigor i la mateixa perseverança que quan treballava a casa dels pares. Sense plaer ni angoixa. Sense esma ni objectius, perquè no li cal. Acaba el primer any d'estudis i a l'estiu torna a les feines de la granja familiar: «Su padre le preguntó si le gustaba estudiar y él contestó que estaba bien. Su padre asintió y no mencionó más el asunto». Fi de la citació, i del tema. Fins que té vint anys, Stoner fa el que la vida li ha fet fer, sense alegria però sense preocupació. No li cal trobar el sentit a les coses; senzillament, les fa i les fa com toca. Tot comença a canviar amb el segon curs de carrera.

Sembla que les dificultats per trobar els estudis adequats al final de l'adolescència és una constant universal, i no només dels nostres dies. L'encaix

d'interessos personals i capacitats o possibilitats, siguin cognitives o manuals, en el marc d'un repertori ampli de professions no és senzill. A més, l'estreta (i potser inevitable) vinculació entre estudis realitzats i futures dedicacions laborals condiona absolutament el marge de decisió. La trampa consisteix a caure en la creença que l'itinerari formatiu és finit i decisiu. L'oferta acadèmica, que sempre serà limitada, s'orienta massa sovint a una feina i tanca portes a altres opcions. Així, el disseny dels estudis superiors sempre es debat entre oferir unes titulacions generalistes, que permetin formar per a un ampli espectre de possibilitats laborals dins d'un camp de coneixement tecnològic i d'actuació social, o bé especialitats que conduïxin a un nínxol professional específic i concret. Una titulació generalista és útil per als qui no tinguin decidida una tasca concreta que els satisfaci i tinguin l'obligació de continuar formant-se. El model universitari actual, amb una ordenació acadèmica de graus i màsters, sembla pensat per a aquesta via. També el sistema universitari nord-americà s'inspira en això, ja que respon a una societat que creu fermament en la individualitat i assumeix com un dogma la divisió social del treball.

En canvi, Stoner no sembla patir cap dilema semblant. Té un futur clar i perfectament orientat des del punt de vista laboral. La granja familiar l'espera perquè hi introdueixi les millores que hagi pogut aprendre a la carrera d'agricultura. Les matèries de ciències no li representen gaires dificultats; les pot seguir força bé i el seu treball metòdic a la seva habitació, a casa dels Foote, li permet sortir-se'n amb solvència. Durant el segon any de carrera, cursa una assignatura de literatura anglesa, obligatòria per a totes les titulacions, que no el deixa del tot tranquil. Una tarda, a classe, Archer Sloane, el professor d'aquella assignatura, demana irònicament als estudiants el seu parer sobre un sonet d'un autor mort fa tres segles però que la gent encara considera important, tot i el temps transcorregut. Ningú respon. A mitja cinquantena, Sloane entoma la docència amb una «apatia aparent», més savi que comunicador, una limitació que Stoner farà seva més endavant. Amb la llum que entra per la finestra de l'aula, la il·luminació sembla que surti de dins de cada un dels estudiants, com esperant una revelació: «El señor Shakespeare le habla a través de trescientos años, señor Stoner, ¿le escucha?». No sap què respondre i l'inunda una sensació estranya. Al segon semestre abandona les assignatures de ciències i s'apunta a totes les de lletres que pugui fer. Acaba segon, torna a la granja dels pares i no esmenta aquella decisió.

Stoner ja es troba al final de l'adolescència i la seva expectativa va molt lligada a aquell compromís familiar de continuar la nissaga pagesa. La llum que entrava per la finestra de l'aula del professor Sloane havia estat com un renai-

xement, una epifania que exigia un nou baptisme. El dia de la graduació té un sentiment ambivalent. La mare i el pare han vingut a la ciutat per assistir a l'acte solemne de final de carrera, però no saben que seran testimonis d'un final i d'un principi, el d'una fase de la vida del seu fill que no s'esperen i no els inclou. Sense premeditació, Stoner s'allunya de la família. S'ha trobat amb una realitat que desconeixia del tot, tan diferent i potser abassegadora, i que alhora l'atreu i li produeix un cert neguit. No les té totes, amb la nova vida que ha triat. La decisió ha estat seva, i només seva. L'acte de graduació se celebra dues setmanes abans de l'assassinat de l'arxiduc Francesc Ferran d'Àustria, a Sarajevo, el 28 de juny de 1914. Una mort és, en certa manera, una epifania, dirien els creients. Aquesta coincidència dels dos esdeveniments, fictici i real, graduació i atemptat, ens obliga a pensar que la lluita personal que Stoner ha decidit plantejar contra el destí que l'esperava a la granja familiar és un afer universal, profundament humà, que no està lliure de dificultats, com l'horitzó fosc i complicat que s'obre a Europa amb la Gran Guerra, un conflicte que comença un segle en què Europa demostrarà la seva capacitat d'autodestrucció permanent, farcit de suïcidis col·lectius: aquest de Sarajevo, el 1914, amb la caiguda del món d'ahir, que pregonaria Zweig; el de l'Holocaust provocat pels nazis, trenta anys més tard; el de l'aixecament del mur de Berlín, el 1961, i la separació forçada en blocs políticament irreconciliables; el suïcidi col·lectiu dels Balcanes, a la dècada de 1990, i el d'Idomeni, a Grècia, el 2016, amb el tancament de fronteres per als refugiats sirians i la resta d'immigrants que, sens dubte, havia de repercutir en la decisió del Regne Unit d'abandonar la Unió Europea. Cada hecatombe ha significat també un renaixement.

En el text de Williams s'oposen diverses maneres de veure el món i com encarar-s'hi. Bill Stoner ha deixat la modesta granja familiar, ha fet estudis universitaris, subvencionat per la família, i ha conegut un món, el de les lletres, que li ha obert altres mons. No té clar què li oferirà el futur, ni com es guanyarà la vida. Només té clar que l'apassionen les lletres, i s'embrancha en una tesi sobre l'estudi prosòdic dels *Contes de Canterbury*, del poeta anglès Geoffrey Chaucer (1343-1400). Fora ja de la protecció familiar, mentre prepara la tesi, el professor Sloane li aconsegueix unes classes d'anglès per a alumnes de primer perquè es guanyi uns diners. Stoner assumeix les conseqüències d'una docència sobrevinguda, no esperada, ben diferent de la docència vocacional, la que hauria estat fornejada des de petit, potser per tradició familiar o per les ganes de canviar la societat, i també molt diferent de la docència forçada, la que s'esdevé per obligació i per falta d'altres sortides professionals, que molts graduats universitaris aprofiten com una professió refugi especialment en temps de crisi econòmica. La seva, no; la seva és sobrevinguda.

Stoner es pren la feina amb entusiasme, tant la preparació de les classes com la tesi. Però alguna cosa no rutlla des del primer moment. A la primera classe, davant dels alumnes, observa que aquell enlluernament inicial ha quedat amagat ben endins. Parla als estudiants però no es reconeix, sense esma, sense ni un bri d'entusiasme en les seves paraules. S'adona que una cosa és la fascinació que pot generar la descoberta d'allò nou, el fet d'explorar, com en la literatura, les possibilitats que pot despertar un sonet o un conte, i una altra cosa és haver de desvetllar aquesta fascinació en tardoadolescents que no estan gens interessats pel que estan escoltant ni situen l'educació entre les seves prioritats. La docència perd la seva dosi d'èpica i corre el risc d'esdevenir una rutina, un suplici. Els ideals sublims relacionats amb el descobriment del saber topen amb una realitat, la docent, que no sempre s'ajusta a les expectatives inicials. Fer de professor a la universitat exigeix combinar la docència i la recerca. Stoner està fascinat per la recerca i no té tan clar això de la docència. En el fons, com qualsevol altre docent, es considera ungit per un do que el fa acostar-se millor al coneixement i està convençut que la seva missió a la vida consisteix a facilitar aquest apropament als neòfits. Res més lluny de la realitat.

Amb David Masters i Gordon Finch, col·legues de la seva edat al departament, queden els divendres a la tarda per fer unes cerveses. En to de mofa, Masters agafa un ou dur i els pregunta en veu alta si han considerat mai la qüestió de la veritable natura de la universitat. Estimulat per la cervesa, Masters segueix amb el seu monòleg i destil·la veritats sobre els col·legues, sempre amb l'ou a la mà: a la universitat, proclama Masters, Stoner hi busca la Veritat, el Bé i la Bellesa, en majúscules, que espera trobar a qualsevol racó o prestatge; algun dia ho trobarà, i quan això passi..., però talla el monòleg de sobte i mossega l'ou. Stoner se sent incòmode amb aquella profecia de l'oracle; somriu i, tanmateix, no li fa cap gràcia. Sap que l'ou simbolitza l'origen de tot, de la vida i del saber, i que el gest de mossegar-lo i després empassar-se'l significa molt més que una simple broma. El saber pel saber no porta enlloc. Una motxilla que Stoner comença a notar en unes espatlles que, ja amb disset anys, s'encorbaven pel pes de la vida.

Tenen al voltant de vint-i-cinc anys i un món per descobrir. Un món en guerra. L'abril de 1917 el Congrés dels Estats Units entra en un conflicte que ja fa tres anys que dura. El patriotisme, juntament amb l'odi contra els alemanys per haver enfonsat un submarí nord-americà, inunda el campus de la universitat i molts joves, estudiants de grau i doctorat, s'allisten a l'exèrcit. Però no tots pensen igual. Masters ho fa perquè això de veure món li resulta divertit, abans de tornar als claustres i esperar la lenta extinció que l'espera en una vida previsible. Stoner no sap si apuntar-s'hi o no, i demana consell al professor

Sloane, cap de departament. La resposta és contundent: «Una guerra no sólo mata a unos cuantos miles o a unos cuantos cientos de miles de jóvenes. Mata algo en la gente que no puede recuperarse nunca». I ho remata: «A un universitario no debería pedírsele que destruya lo que ha consagrado su vida a construir». Stoner tria la universitat i serà conseqüent amb les repercussions de la tria, en positiu i en negatiu: aviat, amb vint-i-set anys, per la manca d'efectius a la universitat, li surt una plaça de professor a temps complet; en canvi, es construeix una reputació d'aprofitat acompanyada d'una actitud política poc patriòtica.

Stoner és l'exemple de la vocació tardana. Com a professor sobrevingut, ell mateix no s'explica com hi ha arribat, i encara menys per quina raó. Al final de la seva carrera rep un homenatge, certament forçat, per part del seu departament universitari amb motiu de la jubilació.

Se puso en pie, dándose cuenta de que no tenía nada que decir. Permaneció callado largo rato mientras los miraba uno a uno. Escuchó su propia voz pronunciando en tono neutro. «He dado clase...», dijo. Empezó de nuevo. «He dado clase en esta universidad durante casi cuarenta años. No sé qué hubiese hecho de no haber sido profesor. Si no hubiera dado clase, hubiese sido...», hizo una pausa, como distraído. Luego dijo, en tono concluyente: «Quiero darles las gracias a todos por permitirme ser profesor».

Sembla que no sàpiga què hauria passat amb la seva vida si no hagués estat professor. Bé, ho sap del cert: hauria acabat com un bon granger, hereu genuí dels seus pares, treballador incansable i rigorós, fent les coses «a consciència, sense plaer ni angoixa». Així també va enfocar la tasca acadèmica, tant la docent com la de recerca: duent el seu compromís ètic fins a les darreres conseqüències.

LA DOCÈNCIA COM A REFUGI

Una falsa idea que ha fet molt de mal a la docència en l'educació superior és la creença, o la convicció, que la universitat és terreny adobat perquè el professorat faci el que li vingui de gust ja que no té les restriccions que pot patir el docent de les etapes anteriors. Hi ha un punt de veritat, en això, sobretot perquè sovint la docència universitària ha derivat en un absentisme oportunista i una insultant deixadesa laboral. També hi ha molta mitologia en tot plegat. És cert que la docència universitària es basa, tot i que no sempre, en el que s'investiga. Una classe de grau universitari, i encara més una de màster, es

nodreix de dues coses: de la tradició acadèmica acumulada i transmesa llargament, i dels avenços recents que aporta la investigació científica, tant la pròpia com l'aliena. És inqüestionable que la universitat ha de tenir aquests fonaments i que no pot renunciar a cap dels dos. I això també és aplicable a l'ensenyament de les etapes anteriors, sobretot al que coneixem com a educació secundària, que no pot oblidar el saber acumulat però que ha d'estar pendent de les troballes actuals en ciència. Fins i tot aquest esperit investigador ha de ser una de les baules de l'ensenyament escolar, sense la qual es pot trencar la cadena entre interessos de l'alumne i necessitats de la societat, una cadena que tanca el sentit de l'educació bàsica. Sense aquesta consideració, l'educació escolar perd tot el seu fonament; sense una connexió adequada entre allò que mou i interessa a cada un dels nois i les noies, i allò que reclama la societat per seguir avançant en tots els terrenys (social, cultural, econòmic i moral), l'educació bàsica perd tot el seu significat, tant individual com col·lectiu. El paper del docent és fonamental.

La tasca investigadora és important per a l'ensenyament en qualsevol de les seves etapes. Sense aquest component d'indagació, s'acaba l'interès pel coneixement. La recerca de la veritat es fonamenta en l'estudi i l'exploració. Es produeix una sensació de plaer durant aquest procés d'investigació que pot tenir, o no, un final feliç amb alguna troballa interessant, després d'hores i dies d'assaig i provatures, de seguir pistes no sempre bones. Sintetitzar la molècula adequada o quadrar un nou concepte per tancar un esquema argumentari, sens dubte, ocupen un lloc ben alt en les aspiracions de qualsevol científic, però li ha proporcionat encara més satisfacció la passió d'haver viscut tota aquella aventura de descobriment. Per desgràcia, la universitat actual s'ha bolcat excessivament en les produccions i ha bandejat els processos. La recerca de la veritat, el bé i la bellesa, com en el cas de Bill Stoner, és pràcticament impossible en la universitat actual. Publicar en revistes científiques dites d'impacte, molt citades i poc llegides, ha substituït el plaer d'indagar per un efímer reconeixement. El professorat universitari està menys preocupat per la recerca en si i més pels productes que serà capaç d'oferir, diferents i diferenciats de la resta dels seus competidors, els col·legues de facultat i fins i tot de departament. Ara es fa difícil separar el gra de la palla. Això ha coincidit, o n'ha estat conseqüència, amb una transformació important de la recerca en la sofisticació i diversificació dels seus mètodes. En contra, dues tendències se superposen: les inclinacions positivistes, que afirmen la necessitat de mesurar amb criteris objectius i racionalment establerts la validesa de les troballes científiques; i, en un sentit molt diferent, els defensors de la recerca en xarxa, col·laborativa, en obert i amb llicència del *procomú*, impulsats per la tecnologia digital.

Des de Thomas Kuhn (1922-1996), científic i historiador de la ciència, el saber ha perdut tota esperança d'objectivitat i neutralitat. La seva obra més coneguda, *L'estructura de les revolucions científiques* (1962), va capgirar efectivament la concepció sobre la ciència i la recerca. En particular, va introduir la idea que la ciència no avança d'una manera progressiva i acumulativa, sinó per mitjà de ruptures radicals amb els marcs teòrics o paradigmes anteriors. Aquests nous marcs són impulsats, alhora, per transformacions culturals, socials o econòmiques, que generen estats d'opinió diferents i alternatius, més receptius a les noves teories. Una mostra d'això és el panorama postmodern actual, que ha trencat amb les suposades veritats absolutes de la modernitat. Kuhn es va limitar a explicar que el coneixement i l'avenç científic no es poden separar del context, i des de llavors alguns s'han pensat que la ciència s'ha relativitzat i, encara més, que s'han de relaxar els mètodes d'investigació. Aquesta relativització del coneixement científic ha inundat els campus universitaris i segons els detractors de les posicions de Kuhn ha convertit l'acadèmia en una fira de mercat.

En aquest territori, la tecnologia hi té molt a dir, perquè sempre ha estat, seguint encara Kuhn, un dels motors del canvi. El món de la tecnologia, i molt més el de la tecnologia digital, pateix uns canvis summament accelerats, en quantitat i en qualitat, que desborden qualsevol previsió i representen un repete d'alt nivell per a la recerca. En educació, a més, la seva integració pateix un recorregut erràtic i certament complicat que reflecteix les mateixes contradiccions que s'estan esdevenint en qualsevol activitat humana. El nucli del debat sobre el paper de les tecnologies en l'educació rau en la seva condició mutable, gairebé líquida, que obliga a replantejar-ho tot en intervals cada cop més curts. Podem constatar i assumir que les tecnologies digitals han obert l'accés a la informació d'una manera impressionant i desconeguda fins ara, en la línia del que els més optimistes qualifiquen de democratització del coneixement, i també som conscients, o hauríem de ser-ho, que arribar al saber encara queda bastant lluny i requereix la convergència d'una sèrie de virtuts que superen el simple domini de la informació.

La taxonomia ha estat el procediment científic dels darrers segles per organitzar el saber a partir del coneixement compartit que es va generant a partir de l'acumulació, la discussió col·lectiva i la validació de les veritats acceptades per la comunitat científica. Ara, en un context digital obert, aquest procediment està obligat a conviure amb un altre, la folksonomia, que organitza el coneixement a partir de la intel·ligència col·lectiva que es va construint a partir de la suma de les porcions que cadascú posseeix de manera particular. La Viquipèdia n'és un exemple. Construïda amb les aportacions de ments indivi-

duals, aquest projecte col·lectiu està assolint uns nivells impressionants per l'acumulació de contingut, però sobretot pel volum de seguiment que està aconseguint. La Viquipèdia llança el repte d'assumir la responsabilitat col·lectiva en la creació del coneixement. Això obre una paradoxa: d'una banda, és la primera font de consulta d'estudiants i també d'experts; de l'altra, generalment es rebutja com a font d'autoritat i no acostuma a ser acceptada com a referència erudita en treballs universitaris. Aquesta paradoxa ens alerta sobre la possibilitat real de democratitzar el saber. La Viquipèdia és un producte típicament 2.0, fruit d'un treball altruista, horitzontal i democràtic (en el doble sentit d'universal i igualitari), entre altres característiques, que posa en connexió el coneixement compartit pels seus editors amb l'objectiu d'afavorir el desenvolupament de la intel·ligència col·lectiva. La diferència amb el coneixement compartit és que la intel·ligència col·lectiva exigeix establir mecanismes de coneixement en obert, traduït en les llicències *copyleft* (Creative Commons), que són fruit de l'ètica *hacker* (programari lliure), dues característiques pròpies de la xarxa.

El que mou el viquipedia corrent, sigui usuari o editor, és la convicció que el coneixement ha de ser lliure i ha d'estar a la disposició de tothom de manera gratuïta, un principi que també inspira l'esperit científic. Per exemple, *Mendeley* és una de les moltes eines que ofereix un espai perquè acadèmics i investigadors intercanviïn reflexions, resultats de recerques i altres materials en brut, la qual cosa genera valor a la circulació del coneixement lliure. Així, gràcies a les revistes científiques en obert, es comença a posar en dubte la viabilitat i el futur del model actual de difusió científica per mitjà de revistes d'impacte tancades i font de negoci privat.

Tot plegat obliga a reflexionar sobre la recerca en l'àmbit superior i, especialment, sobre el model de docència, que a la llarga sempre acabarà afectant la resta d'etapes educatives. La relativització del saber gràcies al web 2.0, que permet universalitzar i democratitzar la informació, però no el saber, s'acompanya dels dubtes sobre com hem d'entendre el concepte d'autoritat acadèmica. El coneixement en obert obre els nodes de la creació i disseminació del saber, en una nova versió dels postulats de la desescolarització d'Illich i Reimer, que veurem en un altre capítol. Per tant, si ho tenim tot en línia, cal preguntar als docents si estan disposats, com a experts de l'educació i de l'aprenentatge, a perdre l'autoritat sobre el saber pedagògic.

En un context d'una densitat tecnològica aclaparadora, no estem segurs que els mecanismes d'intermediació que estem dissenyant per acostar el saber als neòfits siguin els més idonis. Potser no es tracta de centrar-se en els intermediaris, la tecnologia, sinó en el discurs, a saber què dir. Al cap i a la fi, la

docència no és més que un recurs de mediació, i el que compta, en el fons, és la recerca. Stoner ho té clar. La seva preocupació prové de la seva insuficiència com a mediador i es veu inútil per activar la resposta dels seus estudiants, com ho havia intentat el vell Sloane. Es voldria tancar en el saber, en la descoberta del coneixement, però sap que això no és possible, ni convenient.

Enmig de la borratxera verbal amb els seus col·legues de les tardes dels divendres, Stoner escolta quines són les motivacions reals del professor universitari, segons el seu amic David Masters, que s'inspira en l'acte tercer, escena quarta, d'*El rei Lear*. En aquella escena, el rei és instat a entrar en una cabana per protegir-se d'una tempesta, que expressa una doble imatge: la del dolor particular que l'embarga pel rebuig de les filles i alhora la del dolor col·lectiu per les intrigues de palau. «Quan l'esperit vaga lliure, el cos és delicat», diu Lear. En aquell moment, el rei s'adona que els pobres i miserables del món han de bregar com poden amb les inclemències de les tempestes, no com ell, sempre protegit pels seus vassalls. Masters sentència:

Y así la providencia, la sociedad, o la suerte, como quieras llamarlo, ha creado esta cabaña para nosotros, para que podamos refugiarnos de la tormenta. Es para gente como nosotros por lo que existe la universidad, para los desposeídos del mundo; no para los estudiantes, ni para la altruista búsqueda de conocimiento, ni por ninguno de los motivos que se aducen por ahí. Nosotros distribuimos el raciocinio y permitimos el acceso a él a algunas personas comunes, a aquellos que encajarán mejor en el mundo. Pero se trata solo de un barniz protector. Al igual que la Iglesia en la Edad Media, a la que le importaban un bledo los seglares e incluso Dios, también nosotros sobrevivimos gracias a nuestros engaños.

Som al 1917 i, suposadament, John Williams va escriure el text a la dècada de 1960. El món de fora, el món real, és la tempesta. Una tempesta que, a la muntanya, pot ser molesta i sempre obliga a trobar refugi. Sembla evident el paral·lelisme amb les sensacions que es devien experimentar durant la Gran Guerra i la Guerra Freda. Però la pluja cau per a tothom, com una mena de manà democràtic que fins i tot els reis no poden evitar, ni tampoc el professorat universitari, a qui només li queda la cabana com a refugi de la tempesta. El reducte per als qui no tenen res més és la universitat. L'aigua de la pluja també té un efecte purificador i tonificant.

LA MEDIACIÓ LIMITADA

La limitació de Stoner, com la que ja havia detectat en el vell professor Sloane, és de mediació. S'adona de la distància entre el que sap i el que pot dir. Un savi que no comunica. Aquí, aquest «pot dir» s'ha d'interpretar de dues maneres: primera, sobre allò que és capaç de dir perquè té els recursos lingüístics per fer-ho, i segona, sobre allò que li és permès de dir, segons la seva consciència i els dictats d'algun demiürg amagat entre les pàgines dels llibres. També hi ha una tercera lectura: la impossibilitat de parlar perquè el silenci imposa més que la paraula, un silenci que sol conduir a la incomprensió, igual que Cordèlia quan Lear demana a les filles el grau de la seva estima i ella al·lega que el seu amor és més ric que la seva llengua. Sembla com si Stoner percebi, amb angúnia i vertigen, la soledat d'aquell silenci, el del savi que calla quan s'adona de la migradesa del que sap en comparació amb la immensitat del que li falta per saber. Stoner rememora aquella finestra per on entrava la llum a l'aula del professor Sloane mentre estudiava segon de carrera i decideix abandonar els estudis d'agricultura per passar-se a les lletres.

Sembla indubtable, a aquesta altura de la pel·lícula, que la tasca docent, en qualsevol de les etapes educatives, és d'una certa complexitat, que implica un domini elevat d'un munt d'habilitats de tota mena i un compromís ètic clar, com diria el mestre Jaume Aguilar. Això no és compartit per molts il·luminats, que amb quatre normes es pensen que qualsevol il·lustrat es pot dedicar a la docència. Algunes de les habilitats estan relacionades amb la seva condició d'expert en l'aprenentatge, pròpies d'aquesta mediació que hem estat veient fins ara. Segurament és la part més intricada de la feina, perquè obliga a demostrar unes destreses particulars i exclusives que no es troben en altres activitats professionals. Alguns ho neguen, com ara els defensors del *homeschooling*, l'escola a casa, que afirmen que qualsevol pare o mare pot ser mestre del seu fill. Aquests segurament no s'han plantejat mai si, arribats el cas, també serien capaços de jugar a metges amb els seus fills i obrir-los la panxa per extirpar-los la melsa. Les destreses específiques, d'alta sofisticació, que acceptem com a necessàries per a moltes feines, les neguem a la docència. Tanmateix, sembla bastant segur que, per ser aplicades amb èxit, demanen un llarg procés de formació i molta experiència acumulada. Però és evident que amb això no n'hi ha prou.

La docència també requereix un compromís ètic que es destina a dotar de sentit la professió; un compromís que implica exercitar-se i preparar-se per assolir aquest sentit, i donar la talla, en paraules de la filòsofa Adela Cortina, per donar a la societat la resposta que reclama sobre la responsabilitat que se li

ha encomanat. La confiança que la societat diposita en el docent és de les més transcendents que hi pot haver. No es pot perdre de vista que, amb l'escola i la universitat, es declara un principi segons el qual l'existència i la supervivència de la societat està sostinguda en l'èxit de la transmissió del llegat i d'una socialització adequada d'infants i joves. Aquests són els pilars de la institucionalització de l'educació, sigui per la via de l'escola o de la universitat, i s'espera que el docent compleixi amb el seu compromís, no només amb el saber, sinó sobretot amb els destinataris, amb els col·legues i amb la professió en general. És a dir, com diu el professor Miquel Martínez, la tasca docent té conseqüències i no s'hi val a badar, amb excuses de mal pagador, al·legant que no en som conscients o que allò que hem fet ha estat involuntari, o pitjor encara, que no en som capaços perquè no ens han preparat prou. L'educació —i l'aprenentatge, ja s'ha dit— és un procés d'una alta sofisticació i complexitat, que requereix molts dispositius, humans i materials, de mediació.

Com a recurs literari, John Williams nega habilitats socials a Stoner, que es veu necessitat d'un mediador amb la vida i amb els humans que l'envolten, un Horaci de Hamlet, o un bufó de Lear. A falta d'habilitats socials, com hem vist, Stoner s'empresona en el saber, en la cerca del saber, en la tasca investigadora de la universitat. L'autor vol remarcar aquesta deficiència, com moltes altres de Stoner, i li tanca gairebé totes les portes d'intermediació: amb els pares, amb la dona, amb els col·legues. Només li deixa dues vies: la seva filla Grace, una relació que alhora passarà per la mediació forçada de la seva dona Edith, i la universitat, a través de la recerca i dels alumnes. L'Edith, de caràcter dèbil, el repta constantment en un intent inútil de justificar la seva presència en la vida del professor. La passió amorosa va ser abandonada en algun llençol fa anys, fossilitzada en un matrimoni fracassat des del principi però que cap dels dos, i sobretot Stoner, és capaç de trencar, segurament, en el seu cas, per mantenir el lligam amb el món de la vida per mitjà de la Grace. Com Hamlet, que necessita la mediació d'Horaci per arribar a l'espectre i conèixer la veritat que el durà a ordir la seva venjança i quedar tranquil, Stoner necessita intermediaris per assolir la felicitat. Sense deutes de ningú i amb ningú, no hi ha voluntat de venjança. La mediació de la filla i la tasca acadèmica l'ajudaran a ser un tranquil i acurat professor universitari, feliç quan descobreix el sentit d'una figura literària en un sonet d'algun poeta mig desconegut de fa uns quants segles. Aquesta és la raó de la vida universitària, però l'excusa perfecta per a ànimes solitàries, com la de Stoner.

I no hi podia faltar: hi ha una tercera via, una aventura amorosa amb la Katherine, una professora vint anys més jove que ell i que està acabant la seva tesi, recurs literari que sol resultar abusiú en novel·les ambientades en la uni-

versitat i que, tanmateix, aquí té un paper clau en l'estructura de la novel·la. Sense la Katherine, la narració no pot avançar i no coneixeríem les morts successives del protagonista. Amb qualsevol excusa, Stoner es deixa caure a casa d'ella, ara per dur-li un article que acaba de descobrir, ara per passar-li alguna referència per a la seva tesi. El narrador descriu aquelles tardes com un moment d'autèntica relaxació mental i física. La Katherine era «cortès, afable i reservada», i com a bona professora amb projecció, vol aprendre dels més veterans. Li agraeix les deferències que li mostra, la dedicació als esborranys de la tesi que Stoner corregeix i comenta amb ella. Stoner, absorbt en la seva funció de tutor també sobrevingut, no para atenció als sentiments que desperta en la noia, més enllà de l'admiració per un professor més madur. Fins que se n'adona i amaga, inicialment, també els seus sentiments per la noia.

Stoner recupera la passió per l'amor i pel saber, que sintetitza en la Katherine, bona amant i estudiosa, dues dimensions vitals que ell va perdent progressivament: «Deseo y aprendizaje. En realidad eso es todo ¿verdad?», li pregunta la Katherine després d'un acte amorós. Stoner sap que aquells rampells no són més que premonicions de morts anunciades i que l'autor va vinculant amb els fets històrics del segle: la Gran Guerra coincideix amb la separació dels pares; la Segona Guerra Mundial, amb la separació definitiva amb la dona. El món es va dessagnant a poc a poc, entre tantes guerres, de la mateixa manera que el protagonista va morint en cada bugada. Com en tota tragèdia exemplar, les morts progressives de l'heroi anuncien resurreccions també successives, perquè el relat encara amaga el moment heroic que justifiqui la vida i la mort del protagonista.

La batalla de Lomax és l'episodi èpic de la novel·la. Estudiós de l'edat mitjana, Stoner coneix els entramats de les disputes entre cavallers i, sense buscar-ho, troba que Lomax serà la contrapart que sembla que necessita per culminar la seva lluita personal. Hollins N. Lomax havia estat contractat com a professor per substituir el vell Sloane, mort d'un infart al seu despatx de la facultat un divendres al vespre i el cos del qual va ser trobat pel conserge el dilluns següent a primera hora. Va ser una mort natural i una mica llegendària, amb les botes posades, com correspon a un professional que s'hi ha deixat la pell. Morir al despatx de la universitat i romandre-hi de cos present tot un cap de setmana sencer és un signe de grandesa, com el del porter d'hoquei sobre gel que patia un tumor letal al cervell i volia morir a la porteria. A peu d'obra, que diria el mestre Jaume Cella.

El recanvi del vell Sloane va estar a l'altura i va mantenir l'equilibri èpic de la situació. Lomax patia una deformació física que li esguerrava el cos: una figura grotesca amb un caràcter esquerp. Socialment no es feia amb ningú i re-

butjava les habituals festes particulars que oferien alguns professors. Stoner va intentar un acostament tot convidant-lo a una d'aquestes festes a casa seva. Sorprenentment, Lomax va acceptar la invitació i, ebri al final de la festa, es confessa a soles amb Stoner, que reconeix en ell un paral·lisme torbador: «Sabía que Lomax había pasado por una especie de conversión, una epifanía de conocimiento a través de las palabras que no podría ser explicada con palabras», igual que el que ell va experimentar aquella tarda a la classe il·luminada del professor Sloane.

La discapacitat física de Lomax era un altre punt de contacte amb Stoner, la limitació del qual no era física, sinó de voluntat moral. Tots dos compartien el reconeixement de la insuficiència, que els situava un punt per sobre de la resta: de la necessitat, en feien virtut. L'un, atrapat en un cos deformat, es va postular com a cap de departament a la primera ocasió que va tenir, i poques resistències va trobar en la resta de companys; l'altre, limitat per les seves dificultats de connexió amb la gent i amb el món real, va rebutjar qualsevol batalla de poder polític al departament universitari. I, tot i això, el conflicte es veia venir.

La brega es va desfermar a propòsit d'un estudiant de seminari de postgrau, Charles Walker, també esguerrat i el preferit de Lomax, que segons Stoner feia intervencions fora de to en el seu seminari, no complia amb els seus deures i no superaria satisfactòriament la dissertació final. Lomax ho atribuïa al físic del noi i a una més que probable alteració psíquica. Stoner, a un caràcter desvergonyat i desmenjat, d'una pedanteria fora mesura, que el feia més fatxenda del que podia suportar un acadèmic. El seminari versava sobre el trívium llatí i, en concret, sobre la gramàtica: «Una exégesis de la lírica tanto en forma como en sustancia, y en exquisitez de estilo, en la medida en la que puede ser distinguida de la retórica». Walker tenia uns dots que exasperaven Stoner: fred i calculador, dominava precisament la retòrica i tenia una inventiva abassegadora; era una caricatura de Lomax, però li faltava la gramàtica, el sentit, no la forma, de les coses. Stoner el suspèn i l'estudiant demana una revisió, que Lomax força perquè sigui aprovat; Stoner s'hi nega i és apartat del tribunal. El curs següent, Lomax assigna les pitjors classes a Stoner, a primera hora del matí i a darrera hora de la nit. La revenja de Lomax no acaba aquí i arriba al cor de Stoner. Gordon Finch, el vicerector, el crida a capítol. Li treu —no pas li retreu— la seva relació amb la Katherine: tot el campus en va ple. En sortir del despatx, Stoner nota que alguna cosa de la seva vida ha acabat: «Una parte de él estaba tan próxima a la muerte que podía verla venir casi con sosiego». Li acabaven de tallar una de les seves connexions amb el món real. La separació de la Katherine representa la primera mort de Bill Stoner, la més punyent, perquè les altres seran les pròpies de la vida. La constatació de la força i la contundència de la

correcció política i els favoritismes de la universitat, encarnades en Holland Lomax, és la causa d'aquella primera mort.

La consciència de la insuficiència és un dels nuclis de la novel·la. No és que rebutgi la batalla, sinó que assumeix les limitacions i reconeix les contingències del moment. Ras i curt, la base del compromís ètic del docent. Després d'aquest reconeixement, com del de la mort, no calen més paraules i comença la llegenda, la fita del professor, la de deixar empremta. En el cas del nostre protagonista, una marca efímera que no transcendirà la seva existència, però que serà suficient per mantenir-lo actiu i resistent.

A pesar de todo continuó enseñando y estudiando, pese a que a veces sentía que encorvaba la espalda inútilmente frente a la impetuosa tormenta y que ahuecaba las manos alrededor de la llama mortecina de su lastimosa última cerilla.

Stoner explica situacions pròpies de la universitat, i segurament exclusives d'aquesta pel que fa a la forma, no al fons. John Williams pretenia fer veure al lector que el microcosmos de la universitat no és res més que un reflex del món de fora. Les tragèdies de Sòfocles o Shakespeare són viscudes d'una manera més èpica dins de la universitat, amb revenges, amors i passions, que són el pa de cada dia, com si als protagonistes els anés la vida, però en realitat no són més que petites morts quotidianes. Perquè a la universitat, i no tant a *Stoner*, també hi ha comèdia, com en les d'Aristòfanes i novament a Shakespeare, on el sarcasme i la paròdia són el lubricant que permet superar les penes i els sofriments amargs. La novel·la de Williams supera magistralment el repte de presentar una vida senzilla en un entorn que va adquirint complexitat a mesura que el protagonista pren consciència de les contingències que se li presenten. L'endemà de l'acte de jubilació a la universitat, Stoner comença una altra epifania, com l'inici d'un curs nou.

PROGRAMES EMPANTANEGATS: LES EXPLICACIONS DE GRAHAM SWIFT

Está demostrado, pues, que el corrector erró, que si no erró se confundió, que si no se confundió imaginó, pero acuda a tirarle la primera piedra aquel que no haya errado, confundido o imaginado nunca.

JOSÉ SARAMAGO, *Historia del cerco de Lisboa*

El políptic *L'adoració de l'anyell místic* (1432), dels germans Van Eyck, també conegut com el *Retaule de Gant*, consta de vint-i-quatre escenes que mostren la comunió dels sants i la revelació de sant Joan. Considerat una obra mestra de l'art flamenc de l'edat mitjana, ara en fase de restauració a la catedral de Gant, va ser un encàrrec de Joos Vijd, burgmestre de Gant, ric comerciant i administrador dels béns eclesiàstics, per a la capella privada de la seva dona, Lysbette Borluut. Se sap que la intenció d'aquests retaules era doble: en clau particular, el donant adquiria un abonament per accedir per la via ràpida al regne dels justos; en clau social, el contingut del retaule tenia una vocació pedagògica per explicar al poble els fonaments de la religió dominant.

El retaule en qüestió es presenta en tres plafons, els laterals dels quals es tanquen sobre si mateixos per protegir el motiu central i alhora anticipar algunes idees: l'Anunciació i la Verge Anunciada, juntament amb les imatges de sants, que han transmès el missatge celestial a la humanitat, flanquejats pels patrocinadors de l'obra, la parella Joos Vijd i Lysbette Borluut. Els plafons oberts tenen tres nivells de lectura: la deïtat superior, amb Déu, la Mare de Déu i sant Joan Baptista, amb una indumentària que destaca per la seva ostentació i elegància; a sota, l'adoració de l'Agnus Dei, motiu central del retaule, un Crist transformat en corder que se sotmet al sacrifici i la depuració dels pecats comesos pels humans; en els plafons laterals, imatges que complementen el missatge principal.

El més interessant dels retaules, i d'aquest en particular, és la presentació de cada situació en escenes diferents, que traslladen la necessitat d'estudiar cada un dels seus apartats amb una lògica apropiada. Així, la imatge central mostra en el punt focal l'altar amb l'anyell, que té un tall al coll i li vessa la sang que va omplint el calze. Tot un exercici de realisme no apte per a animalistes. L'Es-

perit Sant domina l'escena des de dalt, amb la imatge del colom que irradia energia; al peu d'aquesta imatge central, una font simbolitza l'origen de la vida. L'altar és envoltat pels àngels i, seguint l'ordre de les lletanies, s'hi acosten diferents grups de persones: en primer pla, profetes jueus agenollats que sostenen la Bíblia, seguits de filòsofs i intel·lectuals; a l'altra banda, apòstols i papes; en segon pla, màrtirs i confessors de la fe; en els plafons laterals, s'amplien els grups d'adoració, amb cavallers de Crist, ermitans i pelegrins. Com correspon a una obra amb intenció didàctica, les vestimentes de cada grup indiquen la separació social pròpia de l'època en què ha estat pintada.

L'antecedent del retaule podrien ser les pintures rupestres sobre els murs de les coves, que expressaven escenes que ben bé podien tenir una doble funció: deixar constància en la memòria de la comunitat dels fets més destacats de la vida col·lectiva i proporcionar un material formatiu als més joves amb una intenció educadora. Aquesta doble funció notarial i pedagògica sembla una constant dels grups humans, que d'aquesta manera han volgut assegurar la permanència del llegat i transmetre'l a les generacions següents. En aquests retaules, l'autoritat eclesiàstica dictava els continguts que havien de quedar assegurats per a l'eternitat i l'artista operava amb una llibertat vigilada per intentar plasmar les instruccions que havia rebut amb l'estil que li era propi i que el distingia de la resta.

Actualment, el sistema educatiu segueix d'una manera gairebé automàtica els mateixos preceptes que els retaules medievals. Hem adaptat els noms i les figures, però continuem treballant amb un esquema semblant: una autoritat marca uns continguts que cal aprendre i determina l'organització o la presentació d'aquests continguts. Ara el debat és qui té la font d'autoritat per establir aquests continguts.

Pero Dios ha dejado de hablar. ¿No te habías enterado de eso, Mary? Hace mucho tiempo que dejó de hablar. Ahora ya no permanece vigilante, en lo alto del cielo. Hemos crecido y ya no le necesitamos, ya no necesitamos a Nuestro Padre que está en los cielos. Nos las podemos arreglar nosotros solos. Nos ha dejado solos, para que hagamos del mundo lo que queramos. En Greenwich, en medio de una ciudad enorme, cerca de donde antaño construyeron un observatorio precisamente para devolverle a Dios su mirada, ni siquiera se pueden ver, de noche, por encima de la aurora de las farolas, las estrellas que Dios dejó colgadas. Dios solo sirve para la gente simple y atrasada que vive en lugares remotos.

El lament, amb reminiscències clarament nietzscheanes, és de Tom Crick, el professor d'història d'ensenyament secundari protagonista d'*El país del*

agua, la novel·la de Graham Swift publicada el 1983. Per descomptat, el professor d'aquesta història no es refereix als continguts educatius, sinó a la invocació que li ha fet la seva dona, presa d'un agut trastorn mental i que acaba de segrestar un nadó per mandat de Déu. La ciència, simbolitzada en Greenwich, i Déu, com dues autoritats antagòniques que des de fa uns tres o quatre segles pugnen per dictar el comportament humà i legitimar-se com a font autèntica del coneixement. Un Déu de caiguda, més propi de les classes baixes i poc formades, davant d'una ciència prepotent que tot ho inunda. Així ho expressa el protagonista. Una confrontació que arriba, així de crua, als programes escolars.

Tom Crick es veu obligat a fer canvis en la seva docència, empès per una situació personal complicada i després de constatar la incompetència o el desinterès, o totes dues coses, de les autoritats acadèmiques per defensar les humanitats davant dels continguts utilitaristes que s'estan imposant. També ho fa mogut per la pressió d'uns alumnes que li reclamen «explicacions» i menys contes de fades: els nois i les noies reclamen claredat. *El país del agua* és una novel·la que, fidel al títol, flueix i et submergeix en un món empantanegat i paradoxalment diàfan, com als Fenland, terreny d'aiguamolls de l'est d'Anglaterra prop de Cambridge on transcorre l'acció principal de la novel·la.

Vivíamos en una casa de esclusero junto al río Leem, que llega procedente de Norfolk para desembocar en el Great Ouse. Y todo el mundo sabe que la tierra en esa parte del mundo es llana. Llana de forma tan monótona y absoluta [...] La llanura se extendía hasta el horizonte con su color uniforme.

Per trencar la monotonia, la uniformitat i un cert avorriment, el professor ha de donar les explicacions que li reclamen els nois i les noies i, per fer-ho més amè però també més profund, situa la narració en tres plans simultanis en què la novel·la es mou i ens commou constantment. Escrit en segona persona, com un relat oral que voldria transmetre als seus alumnes, Tom Crick parla des de Greenwich, el barri que dona nom al conegut observatori i al meridià, en el temps present, on fa de professor i viu amb la seva dona, que no ha pogut tenir fills. Explica als seus alumnes la història de la seva vida, als aiguamolls de l'East Anglia, i la història recent de l'Anglaterra i l'Europa dels darrers dos o tres segles. Després de més de trenta anys exercint la docència, s'acaba d'assabentar de dos fets realment colpidors: la seva dona ha segrestat un nen i, aprofitant l'avinentsa, el director de l'institut l'acomiaada al·legant que cal fer retallades i que la història, com a matèria d'estudi, no interessa. Som a la dècada de 1980 i Margaret Thatcher tot just ha posat en marxa les seves tisores.

CRISI O CRÍTICA DE LA RAÓ CURRICULAR

Una de les modes pedagògiques, importada precisament del món anglosaxó en què es mou la novel·la de Swift, bateja els programes educatius amb la paraula *currículum*, derivada del llatí *currere* ('córrer'). El mot transmet la sensació de cursa atlètica, massa sovint plena d'obstacles, amb exàmens i proves, que l'individu va superant per arribar a un final, una titulació, que tanca la cursa. El de *currículum* és un mot amb un significat dinàmic, a diferència del de *programa*, que sembla més estàtic i més previsible. També el currículum, en el seu significat primigeni, té una connotació més privada o particular, perquè les curses solen ser així, individuals, a diferència del que pot significar el programa, que ha de ser vàlid per a grups amplis d'usuaris. Recordem el significat del *currículum vitae*, que rememora el recorregut personal d'un individu. Així, en un sentit pedagògic més o menys pur, el currículum s'ha de mirar des del punt de vista de l'individu que s'està formant, i no des de l'òptica de qui fa el programa. Això significa que un currículum reuneix el conjunt d'aprenentatges assolits, que poden no correspondre's amb els continguts previstos en un programa educatiu. El matís és interessant i, de fet, actualment compta més el cúmul d'aprenentatges acumulats per un individu que no pas els continguts recollits en els programes. A la pràctica escolar, però, només s'ha substituït la paraula *programa* per la de *currículum* i s'ha mantingut el concepte profund que fa referència a un conjunt de continguts comuns i universals disposats per algú. S'ha imposat una raó curricular i cal una crítica que posi en crisi aquesta raó.

Ningú està en condicions de negar, amb una mica de seny, que un dels aspectes clarament nuclears, no el principal, però sí del tot indefugible, de qualsevol sistema educatiu és el contingut dels aprenentatges que han d'assolir els nois i les noies. L'altre tema important és el mètode pedagògic, que no queda gaire lluny de la selecció de continguts i de què ara no tractarem per no barrejar les coses. En rigor, els continguts haurien de derivar de les finalitats que s'hagi proposat el sistema i, per ser coherents, haurien de mantenir una congruència que els donés fiabilitat i consistència: un sistema educatiu orientat a formar estudiants per accedir a la universitat ha d'intentar que assoleixin els coneixements i les habilitats exigibles en cada àrea o àmbit de coneixement de les respectives carreres; un sistema educatiu orientat a formar futurs treballadors del mercat laboral ha de proporcionar les eines necessàries per ajudar-los a incorporar-s'hi; un sistema educatiu orientat a formar persones, ho té més complicat.

En qualsevol cas, sembla indiscutible que els continguts, expressats en els programes escolars, són una part fonamental de l'educació formal i per això mateix poden arribar a ser el punt fort i alhora el més feble del sistema. L'obsolescència de l'escola es percep, en primer terme, en la proporció de continguts caducats i inútils que ocupen les graelles horàries i fan perdre el temps a alumnes i professorat. Les reformes educatives recents incideixen de manera insistent en els canvis necessaris d'actualització i de revisió dels programes. Cada país, però, ho afronta de manera molt diferent. Hi ha una disposició, com ara la dels països nòrdics i anglosaxons, a deixar aquesta responsabilitat en els nivells més propers als alumnes, normalment els ajuntaments o també les mateixes escoles. En aquesta modalitat, les possibilitats de trobar-nos amb programes força diferents en pocs quilòmetres són molt altes, i aquesta és la seva principal virtut, la de dibuixar programes molt propers als interessos particulars de cada realitat. És un model que mostra una gran confiança en els nivells de proximitat de presa de decisions. La tendència oposada és la de fixar uns programes comuns des d'instàncies de govern allunyades de l'escola, sigui un estat central, un òrgan federal o una delegació autonòmica. L'exemple francès és el més conegut, i el que ha estat seguit amb convicció per totes les reformes espanyoles recents i que també han mantingut les autoritats de casa nostra sense discutir-lo gaire. Aquest model, sota una consigna igualitària i també uniformadora, vol garantir uns mateixos continguts per a tothom, independentment de cada context. Una reforma recent als Estats Units també anava en aquesta línia, però els congressistes conservadors la van tombar. La distància entre els dos models, com veiem, és important perquè la font d'autoritat és radicalment oposada, entre la proximitat dels uns i la centralitat dels altres.

Aquesta observació indica que, pel que fa als programes educatius, el debat se situa en quin ha de ser l'òrgan, polític o institucional, que ha d'assumir la responsabilitat de seleccionar, ordenar i avaluar els continguts. En poques paraules, parlem d'autoritat, de l'autoria com a font del coneixement, en una societat que ha trastocat i, segons com, subvertit el concepte d'autoritat, i exigeix al sistema educatiu que el recuperi. En un context de postmodernitat, no queda clar qui està en condicions d'assumir aquesta responsabilitat, qui pot i sap definir el que cal aprendre a l'escola.

Sigui com vulgui, qualsevol selecció de continguts sempre serà arbitrària i quedarà sotmesa als criteris d'autoritats dominants. En una societat democràtica, tocaria fer-ho en un debat públic en discussió permanent sobre la seva conveniència, adequació, interès o imparcialitat. No passa el mateix en societats fonamentalistes, en què l'autoritat és divina o del dictador de torn. El problema el tenen les *anocràcies*, societats només formalment democràtiques

però corrompudes fins a la medul·la, en les quals no se sap qui pren les decisions, si els governs o les corporacions financeres. Queda més o menys clar, per tant, que els continguts sempre queden a la consideració de l'autoritat competent, que sempre corre el risc de caure en arbitrarietats i grans dosis d'ambigüïtat i d'interpretacions variades i oposades. El que pugui interessar als uns serà indiferent per als altres. El criteri científic d'autoritat, que organitza les matèries per àrees o disciplines de coneixement, no serveix per a alguns; el criteri diví, que ho deixa tot en mans de la fe, no convenç gaire gent; la posició que al·lega que cal centrar-se en els interessos dels alumnes posa els pèls de punta als més ortodoxos.

Certament, el que pretengui la societat adulta serà rebutjat pels més joves. Ho hem vist també a la novel·la de Peter Cameron, en què és una constant: el professor que arriba nou a una escola, que es troba amb alumnes rebels i que ha de fer mans i mànigues per sortir-se'n. La solució immediata és adaptar els continguts a l'alumnat, una decisió que no sempre ha de tenir relació amb una baixada dels nivells, però que sempre provoca alegria als alumnes. L'autoritat canvia de mans: del docent a l'alumnat.

És la reacció de Mr. Thackeray, el protagonista de la pel·lícula *Rebel·lió a les aules* (1967), interpretada per Sidney Poitier i dirigida per James Clavell a partir de la novel·la amb tons autobiogràfics *To Sir, with love*, d'Edward R. Braithwaite, professor i escriptor d'origen guyanès i defensor dels drets dels negres. Sidney Poitier representa la negritud passada pel tamís de la blancor. La pel·lícula comença amb l'arribada d'un professor nou a una escola d'un barri pobre. El professor és negre i els alumnes són blancs. Tanmateix, aquest no és el principal problema. Després d'enfrontaments constants amb els nois i les noies adolescents, reflex d'una societat, la dels seixanta, que alguns van pensar que trencava les barreres socials i culturals, un dia el professor entra a l'aula, llença els llibres a la paperera i els fa un sermó dient-los que ja no són nens, que d'aquí a pocs dies seran adults i hauran d'assumir responsabilitats. Els deixa de parlar com a adolescents i els parla com a adults. A partir d'aquell moment, raonen, parlen, escolten sense interrompre i opinen. El mètode comença imposant unes mínimes normes de cortesia, d'urbanitat, que els nois desconeixien; segueix amb unes pautes de relació entre ells, com a adults, i no com a criatures. El professor no pot més que transmetre una posició masculista, la dominant en aquella (aquesta) societat, i es dirigeix a les noies perquè no actuïn com a pendons i puguin trobar un marit seriós que les respecti. Els nois han d'anar nets i polits, si volen trobar parella. El programa escolar, per tant, se'n va a la paperera i nois i noies s'engresquen amb la proposta innovadora de Mr. Thackeray.

Mogut per altres motivacions, és el mateix que ha fet Tom Crick amb la decisió d'abandonar el programa i explicar-los la seva vida. Perquè l'assignatura és història però no va d'històries, i el mateix es podria dir si la cosa anés de filosofia, llengua, geografia o ciències. Els continguts poden amagar ambigüïtats i imprecisions, també incongruències i falsedats. En qualsevol cas, una cosa és el que es pretén transmetre i una altra, el que arriba a l'aprenent, però la mirada constant d'uns alumnes inquiets i, en particular, d'algun d'aquests alumnes encara més enervat, impulsat per una pujada d'hormones o d'atac a l'autoritat que representa el professor, provoca una reacció de ruptura amb l'estatus actual, i més si la teva dona ha segrestat un nen i et fan fora de la feina.

Tom Crick els interpel·la des d'un aparent pla de simetria. D'igual a igual, però s'amaga cartes. Moltes i, en particular, les que proporciona l'experiència. El narrador protagonista, en segona persona, recorda als nois que va ser un d'ells, Price, qui va dir que la història era un conte de fades. El rebentaclasses de torn, el que hi ha a totes les classes de secundària, una maledicció per al docent desprevingut, que a hores d'ara ja són pocs. Per a Price, recorda Tom Crick, només importa l'ara i aquí, no el passat. Ara i aquí, i també el futur.

—Lo único que importa...

—Sí, Price, lo único que importa...

—Lo único que importa de la historia, creo, es que ha llegado a un punto en el cual probablemente esté a punto de concluir.

De manera que decidimos cerrar los libros de texto. Dejamos a un lado la Revolución Francesa. Nos despedimos de ese antiguo y trillado cuento de hadas con sus derechos [...].

Después de haber captado en mi joven pero no por ello despreocupada clase los contagiosos síntomas del miedo, empecé a decir:

—Érase una vez...

I el professor els explica la seva vida, quan tenia setze anys, a la casa de la resclosa on vivia amb el pare i el germà gran. La mare havia mort uns mesos enrere. El relat comença quan apareix a la resclosa el cadàver d'un amic seu, arrossegat pel corrent del canal. La relació entre aquest cadàver, fa quaranta anys, i el segrest del nen perpetrat per la dona del professor, en el present, vertebrava la narració, amanida de manera brillant amb tot de detalls, o explicacions, sobre la vida als Fens i les peripècies per sobreviure-hi. Un germà més gran, subnormal o retardat, seguint la terminologia del moment, curt de gambals i sense cap formació («¡No le eduques! ¡No le enseñes a leer!», diu el pare al Tom), desencadena tota l'acció, just quan Europa es troba en plena conflu-

gració bèl·lica per segon cop en el mateix segle, una Europa cega i buida d'imaginació, com la majoria dels programes escolars.

ELS PROGRAMES ESCOLARS I LES JERARQUIES DE CONTINGUTS

Una tensió greu està afectant el sistema educatiu i encara no podem saber si en sentit positiu o negatiu. D'una banda, veiem que s'estan imposant exàmens externs al sistema com els únics dispositius per avaluar l'estat de l'escola, amb proves internacionals i casolanes. Una mostra de desconfiança, segons com es miri. D'altra banda, assistim a una tendència a esmicolar radicalment els currículums i eliminar les assignatures. Un senyal d'innovació, defensem.

Hem vist que la necessitat de trobar la font del coneixement, en un Déu o a Greenwich, busca l'imperatiu d'una autoritat que desbrossi el camí, que triï allò que és important i ho ordeni segons algun criteri. Aquests déus externs estableixen una jerarquia de continguts, amb categories de primera i categories de segona. A l'edat mitjana, els monestirs dictaven el trívium (lògica, retòrica i poètica o gramàtica) i el quadríviu (aritmètica, música, geometria i astronomia). La resta en quedava fora. El Renaixement va introduir alguns matisos i va incorporar la geografia i la física. Els segles XVI i XVII, amb l'ordenació sistemàtica de l'escola i la necessitat d'agrupar de manera diferent els alumnes a causa del creixement important que comencen a tenir les escoles, els programes es divideixen encara més i apareixen noves disciplines, com la literatura, la història i la lògica, derivades del trívium, o l'àlgebra, la trigonometria, la botànica, la mecànica i la química, en l'òrbita del quadríviu. Cadascuna d'aquestes matèries té una lògica epistemològica pròpia i requereix procediments metodològics també diferents per ser interpretada i adquirida. Això justifica la segregació de les assignatures.

Ara, en el nou mil·lenni, la Comissió Europea agrupa els coneixements i les habilitats bàsiques necessàries en vuit competències clau: llengua materna, llengües estrangeres, matemàtiques i ciències, digitalització, aprendre a aprendre, civisme, emprenedoria i expressions artístiques. Aquestes classificacions prioritzen uns aprenentatges i, per exclusió, bandegen o menystenen la resta, normalment les humanitats. En aquest mateix període, justament coincidint amb el canvi de mil·lenni, es posen en marxa les proves internacionals del Programa per a l'avaluació internacional de l'alumnat (PISA), que des de l'any 2000 mesuren el rendiment en comprensió lectora, matemàtiques i ciències d'una mostra d'alumnes de quinze anys de diversos països. En poc temps,

aquestes proves, aplaudides per mitjans de comunicació i polítics afamats de titulars però mirades amb escepticisme pels professionals de l'educació, han tingut un impacte notable en els sistemes educatius. Una bona part de les escoles escollides per administrar aquestes proves alteren la seva dinàmica unes setmanes abans i mentre duren els exàmens, perquè tota l'activitat se centra en l'entrenament dels alumnes per resoldre satisfactòriament les proves. No n'hi ha per a menys. Quedar per sobre o per sota en el rànquing d'escoles no agrada a ningú, i encara menys a pares i mares que, sense dubtar-ho, trien les millors, com és natural. Aquesta pràctica, que en molts països també es du a terme amb exàmens propis, com a Catalunya, acaba desvalorant les matèries que no entren a l'examen, ja que provoquen una pèrdua d'atenció dels alumnes perquè no són avaluable i acaben tenint una presència residual en les hores lectives.

L'educació és temps. I el temps s'ha d'organitzar. Per això s'han inventat les àrees, matèries o assignatures, que canalitzen el coneixement i ordenen el temps. I l'educació també és espai. Temps i espai, en una societat postmoderna, són categories que han caigut en barrina. Ho veurem més endavant, en el capítol final. El temps s'ha precipitat i s'ha postergat, i l'espai s'ha encongit i s'ha dilatat. I tot alhora. Amb tot, l'escola encara intenta organitzar-se en paràmetres de temps i espai que potser han caducat. Els continguts en són una mostra. També necessiten un temps, per ser apresos i digerits, i uns espais, per ser reconeguts i entrenats. Els continguts solen adoptar noms ben diferents, com ara coneixements, competències, destreses, capacitats, valors o actituds, segons la seva configuració, estructura o lògica interna. No és el mateix memoritzar un fet o una dada que adquirir una destresa o assumir un valor i una actitud. Aprendre una cosa o una altra requereix procediments cognitius també diferents. I, naturalment, avaluar si s'han adquirit també requereix mecanismes ben diferents. Però avui algunes pedagogies semblen entestades a demostrar el contrari i que tot es pot aprendre amb una mateixa lògica, sense atendre les diferències de cada contingut. Es posa en dubte la distribució dels programes o currículums en assignatures. Les assignatures aïllades, segons aquesta posició, segmenten la realitat i simbolitzen un llegat sospitosament encarcerat. És cert que la realitat es presenta íntegra, sense fissures, de manera global, i som els humans els que parcel·lem aquesta realitat per entendre-la, interpretar-la i comprendre-la. Si cal, per canviar-la. També per ensenyar-la i transmetre-la. Certament, moltes pedagogies han predicat la necessitat que l'ensenyament no parcel·li tant el contingut i no segmenti el coneixement fins al punt de fer-lo incompreensible, sense connexió amb la realitat, provocant un distanciament de l'alumne. L'aprenentatge sol ser més holístic del que les didàctiques específiques defensen. I també és cert que el sistema educatiu imposa mecanismes

per mantenir aquesta segmentació: organització dels programes per matèries; exàmens externs, com la selectivitat o les revàlides, per assignatures; formació de docents massa especialitzada, potser adequada per formar enginyers, químics o historiadors, però sense cap base o orientació docent; llibres de text també particulars per cada matèria, i famílies que necessiten saber com va el seu nen en matemàtiques, física o anglès.

L'equilibri el poden posar els projectes globalitzats, les tasques integradores, les classes inverses i altres ocurrencies, si van acompanyats d'entrenaments sistemàtics en habilitats centrals, com les referides als processos fonamentals de coneixement personal i de relació entre persones. Parlar i llegir, per exemple, són habilitats que s'aprenen parlant i llegint, sens dubte, i també amb un estudi sistemàtic dels procediments que les fan possibles. És el mateix que passa amb tot el que està relacionat amb la comprensió del món. Podem i hem de fer projectes pedagògics que busquin aquesta finalitat, i això no exclou la necessitat de conèixer a fons la història, per exemple, com pretén Tom Crick. El mecanisme pedagògic del retaule, amb les escenes segregades que requereixen una lògica particular per entendre-les, és equiparable amb la segmentació per assignatures. Si cal, cremem els retaules, però tinguem preparada una alternativa igual de contundent i duradora, com la solució adoptada pel corrector de Saramago.

LES HUMANITATS EN LA SOCIETAT DEL DESCONEIXEMENT

Des de l'antiguitat, la pedagogia ha surfejat sobre dues grans onades: la confuciana, bolcada en l'obediència, i la socràtica, basada en el dubte. Així va acabar el pobre Sòcrates. La confuciana anticipa les respostes, que l'alumne ha de saber repetir escrupolosament. La socràtica ensenya a fer preguntes. Els exàmens externs ja anticipen les respostes correctes i anul·len qualsevol possibilitat de plantejar preguntes noves amb respostes alternatives. L'aprenentatge significatiu, l'autèntic, el que roman d'una manera profunda i estable, està format per interrogants, com les preguntes que es fan els nois i les noies i que els permeten avançar. Això és el que sempre han procurat assolir les humanitats, ara bandejades per una *testitis* —una obsessió pels tests— que inunda el sistema.

En la societat del coneixement que ens està envaint, sembla que precisament això, el coneixement, ha de ser una prioritat per als diversos nivells i àmbits de la societat. Així, en una hipotètica escala de valors col·lectiva, les disciplines artístiques, com un acostament particular a la realitat des de l'àmbit estètic, les de caràcter científic, en tots els vessants de la dimensió natural i social, i les humanístiques, pròximes al pensament i a l'observació crítica de l'activitat hu-

mana, ocuparien els primers llocs de l'escala. Però el coneixement sembla aliè a aquesta societat, en què domina més aviat el desconeixement, si observem el paper residual que ostenten dos dels pilars esmentats: l'artístic i l'humanístic.

També el pretext de Swift és la pèrdua de pes de les humanitats, i en particular de la història, en els programes educatius. El seu argument a la novel·la és la cadena formada per la història, el progrés i el futur, i com l'educació ha d'assumir precisament la responsabilitat de garantir la possibilitat d'aquest futur: «Limitaos a estudiar mucho, a ser los mejores de vuestro curso. La educación os salvará». En aquesta salvació, hi té molt a dir el procés d'humanització que aporta l'educació i, per descomptat, el programa d'humanitats que contingui el pla d'estudis. Com comenta Marta Nussbaum, el perill de les democràcies és el retrocés galopant de les humanitats en els plans d'estudis. Segons el seu parer, les humanitats garanteixen l'entrenament i l'adquisició de les capacitats crítiques necessàries per transformar el món, unes capacitats que es poden despertar en l'individu gràcies a la curiositat, a l'instint d'indagar més enllà de les evidències superficials que mostra la realitat en els seus diversos relats, que Swift és capaç d'encavalcar. En el seu text, sempre hi ha dues o tres històries paral·leles, que van mantenint la tensió i permeten entendre, amb les explicacions, el que es vol transmetre. El que busca Swift, i el professor Tom Crick, no és només amenitzar la vetllada dels nois i les noies, sinó despertar-los la curiositat i el sentit crític.

També els continguts a l'escola mostren aquesta característica d'encavalcament o d'històries paral·leles. A secundària, ara entra un professor i explica la física; després entra la professora d'història, i més tard, el de llengua. Fins i tot és probable que hi hagi moltes connexions entre les diferents àrees i és molt possible que toquin els mateixos temes des d'angles diferents. L'alumne es veu obligat a ordenar i classificar cada un dels relats al calaix corresponent. Un bon sistema de tutoria pot garantir l'acompanyament adequat per sintetitzar i mirar la dimensió projectiva i pràctica d'aquests coneixements compartimentats, perquè algun dia tocarà, ja fora de l'escola, posar en sintonia tots aquests coneixements, obrir els calaixos i escampar-ne el contingut sobre la taula per saber com funcionen les coses.

El que defineix l'escola és el seu contingut, allò que s'aprèn, que deriva de les seves finalitats, com s'ha dit. Aquest contingut ha de tenir singularitat en si mateix, ha de ser fàcilment descrit i reconegut per l'alumne. La capacitat de relacionar contingut i finalitat queda lluny de les possibilitats de l'alumne: el consol del professor és que algun dia l'alumne reconegui la importància d'aquell contingut tan críptic, sovint complicat. Però ara només cal aprendre'l, segurament per superar una avaluació, passar de curs, arribar al final de l'etapa

i acabar l'escolaritat. Per fer-ho més fàcil, el contingut es presenta en dosis i en càpsules, que l'alumne ha d'administrar i de reorganitzar.

Tom Crick ho ensenya tot en les seves darreres classes, un cop l'han informat del seu cessament, que implicarà l'abandonament definitiu de la docència. No cal dir que comença per la geografia dels Fens, que intercala amb la història europea des de la Revolució Francesa, i proporciona explicacions sobre l'economia local i nacional amb el relat dels seus avantpassats productors de cervesa, en què introdueix el tema de la lluita de classes, guarnit amb una mica d'educació artística i completat amb coneixements d'enginyeria per explicar el funcionament de les rescloses, en relació amb les quals també parla d'història natural, amb una llarga dissertació sobre les anguiles, i els mecanismes dels molins de vent, com el del pare de la seva xicota, i futura dona, que li permet parlar de sexologia i sexualitat, de les experiències de la vida i, en definitiva, de valors morals. Tot junt, com una mena de projecte global. Aquest mecanisme traspua ganes de transmetre un saber que es pot perdre perquè la història arriba al final, seguint l'estela de Francis Fukuyama, i aquesta idea queda recollida a la citació de Price, l'alumne avantatjat, el rebentaclases: l'únic que interessa de la història és que està a punt d'acabar.

En temps d'Internet, el coneixement s'ha difuminat, s'ha democratitzat i s'ha perdut entre la immensitat digital, i el repte consisteix a saber localitzar-lo, organitzar-lo i interpretar-lo. Els continguts transmesos durant l'etapa escolar es troben en una clara situació d'inferioritat quan els acarem amb aquesta grandiositat tan atractiva. L'escola segurament mata la creativitat, seguint la coneguda frase de Ken Robinson, que es pot trobar en una no menys coneguda plataforma digital de conferències. Abans, la societat adulta ha apagat la curiositat. És una tensió entre preguntes i respostes: les preguntes estimulen la curiositat i la indagació; les respostes fomenten la redundància i anul·len la creativitat. Internet permet trobar totes les respostes, però no està preparada per generar preguntes. Com els programes educatius, que estan farcits de les respostes que la humanitat ha estat capaç de generar en tots els àmbits del saber al llarg de molts segles. Els interrogants sobre les diferents àrees del coneixement, des de la filosofia fins a les ciències, passant per les arts i els llenguatges, són absents dels plans d'estudis. Només hi trobem respostes amb llargues i sovint feixugues explicacions a major glòria de qui les imparteix.

Price, l'alumne, pren la paraula per replicar el professor:

—¿Sabe lo que le pasa a usted? Que está empeñado en encontrar explicaciones. Explicaciones, explicaciones. Todo tiene que tener alguna explicación.

Es un instinto típicamente humano, Price. Un rasgo definitorio. Cosas de la vida.
 —Pero tú has dicho: «usted es el que explica...».
 —Porque yo no necesito explicaciones...
 Doy media vuelta. Le tiemblan los labios.
 —Porque no quiero que me den explicaciones. [encara Price]
 —Porque dar explicaciones es una manera de soslayar la realidad, pero fingiendo al mismo tiempo que te acercas más a ella...

L'escola ha volgut ser un simulacre de la vida, una còpia en blanc i negre del que passa a fora, i n'ha reproduït les virtuts i els defectes. En aquesta còpia senzilla, a una sola cara, les respostes han tingut un paper central i han exclòs les preguntes. Unes explicacions que són massa llargues, com les de Tom Crick per il·lustrar el sistema reproductiu de les anguiles, dos elements importants del relat (la reproducció sexual i les anguiles) que no poden passar despercebuts al bon lector. El perill, per al lector menys pacient, és l'excessiva retòrica del narrador, que pot allunyar-lo del nus central de la història i provocar-li una pèrdua d'interès. Com el docent que s'embrancha en explicacions que considera essencials per fer entendre la idea central que vol transmetre, però que massa aviat oblida qui té al davant.

Aferrar-se al programa d'estudis establert proporciona seguretat. Fins que la realitat ens increpa amb la seva tossuderia i ens obliga a remirar què s'està fent a l'escola. Potser sempre, i avui amb més necessitat, l'escola s'ocupa de moltes més coses que la simple transmissió de continguts. També socialitza, amb tot el que això pugui significar en cada context. Atén una infinitat de reclamacions que arriben de totes bandes, incloses famílies i Administració, i mira de satisfer les necessitats de tots els que té al davant. Tot aquest «contingut», però, no forma part dels programes i, doncs, no està inclòs en els exàmens que volen avaluar què passa a l'escola mesurant només el nivell dels alumnes en les assignatures bàsiques o instrumentals. L'escola actual reivindica la recuperació del significat original del currículum, com tot allò personal i intransferible que s'aprèn i que no sempre està previst als programes. Perquè, com sabem, s'aprèn més del que s'ensenya, gràcies a la curiositat i a la indagació.

D'entrada, l'escola suscita interès o potser només curiositat, com la que descriu Karl Ove Knausgård. Això sembla que comença a minvar aviat, cosa que provoca la desesperació dels pares i sovint la indiferència o la capitulació dels docents. No en sabem les raons, però a partir d'un cert moment aquella curiositat inicial, suposadament innata, decau. Tom Crick també vol que els nois i les noies no perdin la curiositat:

Sed curiosos, niños. No hay nada peor (lo sé muy bien por experiencia propia) que el día en que cesa la curiosidad. No hay nada más represivo que la represión de la curiosidad. La curiosidad engendra el amor. Nos ata al mundo. Forma parte de nuestro perverso y atolondrado amor por este planeta imposible en el que habitamos. Cuando se acaba la curiosidad, la gente se muere. Las personas tenemos que averiguar, tenemos que saber. ¿Cómo puede haber una revolución verdadera si no sabemos todavía de qué estamos hechos?

En els ignorants i els desmenjats, l'aclaparadora evidència del saber, la resplendent llum del coneixement descobert, obre el pas a l'escepticisme: «La curiosidad engendra anticuriosidad, el saber da a luz al escepticismo». També quan s'acaben les preguntes ja no queda educació possible i comencen la instrucció i l'adoctrinament, la concatenació de respostes precongelaes. Resulta del tot natural que això també derivi en escepticisme, perquè les respostes són feixugues i incapaces de despertar noves preguntes i no permeten obrir nous horitzons. En aquest moment reapareix la reclamació del sentit crític com a argument davant de l'avorriment i de la desesperació sobrevinguda amb el reconeixement de les pròpies limitacions. No sempre s'està disposat a buscar interrogants nous ni el docent està en condicions de suportar la contrarietat de ser sotmès a interrogatoris.

Al final de la novel·la, com ja s'havia anunciat, el professor és acomiadat però amb honors, amb una solemne festa de jubilació que té el contrapunt en la protesta dels nois, que es neguen a acceptar la realitat: la supressió de les humanitats i l'eliminació del passat. L'amargor del final es justifica amb el pessimisme atenuat que s'ha anat gestant en el relat. El trastorn mental de la dona, coincident amb la jubilació, té un paral·lelisme amb el final tràgic que havia tingut el germà gran quaranta anys enrere. Les dues situacions palesen la impotència per modificar el relat de la història i només queda l'oblit com a teràpia momentània: «Y quizá sea mejor la amnesia, quizá la amnesia sea la fórmula, el curalotodo...», diu el protagonista. Entremig, el professor ha intentat aclarir el panorama per als seus alumnes, per a la seva dona i per a ell mateix. La tasca ha estat titànica. Els continguts educatius, com el relat de la novel·la, es presenten com el terreny pantanós que tanca el llibre, marcat per una relació incestuosa que ha determinat el desenvolupament de la tragèdia narrada en un políptic d'escenes superposades. Com a l'escola.

«GAMIFICACIÓ» I LUDOPATIES: EL «WHIST» DE VICENÇ PAGÈS

Así habían empezado a andar por un París fabuloso [...] deteniéndose en las placitas confidenciales para besarse en los bancos o mirar las rayuelas, los ritos infantiles del guijarro y el salto sobre un pie para entrar en el Cielo.

JULIO CORTÁZAR, *Rayuela*

Dale Cooper, l'enigmàtic detectiu que investigava l'assassinat de Laura Palmer i que es delia per qualsevol pastís que li posaven al davant, parlava a una dona, Diane, per mitjà de la seva gravadora. En realitat, si és que la realitat té cabuda en aquella famosa sèrie, el detectiu parla a la gravadora fent veure que es dirigeix a una dona i li fa tot de confessions que sovint poca relació tenen amb el cas que està investigant. Sembla un joc. A *Twin Peaks*, la sèrie de televisió amb què el director de cinema David Lynch va trencar les rutines narratives conegudes fins a l'època, la trama es presenta com un joc de pistes que l'espectador intenta lligar i el relat és clar: amb el joc es poden disfressar drames amargs, com ara l'assassinat d'una adolescent. En pocs capítols, el més avesat s'adona que la víctima del joc de pistes és el mateix espectador, una argúcia que no es destapa fins al final oníric i surrealista de la sèrie.

De fet, el joc és present en la majoria de sèries de televisió que saben atrapar l'espectador. També passa amb *The Soprano*, la irreductible narració sobre la màfia de Nova Jersey protagonitzada per un immens James Gandolfini, en el paper del *capo* Tony Soprano. Però aquí no hi ha cap joc de pistes perquè no hi ha, d'entrada, res per descobrir. Tot es destapa i es coneix des del principi i el narrador obliga l'espectador a trobar el joc d'emocions que es van obrint i tancant en cadascuna de les trames que la història va presentant. Perquè *The Soprano* és una història d'emocions, no de sentiments, distinció que sol fer molt bé la professora Amèlia Tey. La psiquiatra que tracta el cap de la màfia o la dona policia que va recollint les confessions de l'amant despitada d'un altre mafiós, revelen una successió de fets i situacions que, un cop ben trenats, poden arribar a configurar un perfil psicològic, en el primer cas, o un perfil criminal, en el segon, sempre resseguint les astúcies pròpies dels jugadors. La gràcia de la sèrie és que no saps qui juga amb qui: si l'amant amb la policia, si

el mafiós amb la psiquiatra. *Game of Thrones* és la darrera de les sèries de televisió que es conjuga en clau de joc, i ho confessa en el títol. Però la seva és una altra guerra.

Segurament el joc deu ser tan antic com la mateixa espècie humana, o fins i tot anterior, si fem cas de les reflexions de Johan Huizinga (1872-1945). Per a aquest historiador holandès, executat pels nazis, el joc és més que un acte cultural i es manifesta també en els comportaments lúdics de les cries joves de moltes espècies, com va recollir en el seu llibre *Homo ludens* (1938). Tanmateix, l'afany de matar l'avorriment i, de passada, treure'n algun rendiment, potser és més recent. Però el joc té alguna cosa que no es troba en cap altre àmbit de la vida humana. La seva atracció també va més enllà de la mera satisfacció del plaer. Per a Huizinga, a més de pensar (*homo sapiens*) i fabricar (*homo faber*), els humans juguen. Al contrari dels daus divins d'Einstein, per a qui tot encaixa en un seguit de causes i efectes, el joc no sap res de finals preestablerts, tot i que els jugadors saben perfectament quin serà el final, però desconeixen com i en quines condicions es produirà. En cas contrari, jugar no tindria cap gràcia. L'aprenentatge té moltes similituds amb el joc, i la literatura pedagògica és antiga, en la dimensió lúdica de l'educació i l'aprenentatge. Només recentment, per influència anglosaxona, hem despertat a la *gamificació* com a estratègia educativa, més o menys calcada dels videojocs.

També Vicenç Pagès Jordà juga amb el joc i fa jugar-hi el lector. A la seva novel·la *Els jugadors de whist* (2009) fa servir els recursos de la *gamificació* per explicar una història d'amistats truncades que arrenca en un llarg i ensopit estiu de 1977 a Figueres, quan tres adolescents, morts d'avorriment, se n'inventen un, de joc. De fet, n'adapten un de cartes, el *whist*, que tant agradava a Jane Austen i que les seves obres van eternitzar. L'autor els fa jugar amb unes pautes diferents, en què cal anar superant proves per evitar de pagar les penyores corresponents. Amb una mirada retrospectiva, la novel·la va entrelaçant peces escrites de procedència diversa: el diari abandonat d'un dels nois, en Biel, que el deixa inacabat aquell estiu de 1977; el relat omniscient en temps present al cap de trenta anys, centrat en un dels altres dos nois d'aquell estiu, en Jordi, quan està a punt de casar la filla precisament amb el fill del tercer, en Churchill; textos intercalats que complementen la narració amb dades i esdeveniments reals de cada moment; els blogs d'Internet de les amigues de la filla d'en Jordi, i altres textos amb procedència, format i autoria diversos. *Els jugadors de whist* és una novel·la polifònica amb diversos solistes destacats, com en Biel, que hi apareix de manera indirecta, absent però assumint un rol central en tota la trama. Una narració polifònica i també policèntrica, amb diversos punts focals o centres d'atenció.

ELS TRONATS DEL JOC

—La teva mare i jo hem estat parlant. No sabem què va passar al castell, però no t'ho preguntarem mai. Si vols ens ho expliques, i si no vols, no. Ets el nostre fill i t'estimem igual.

El castell és el de Sant Ferran, a Figueres, la fortificació militar més gran i més inútil d'Europa —segons reivindica el llibre—, on se situa un dels fets centrals de la història. La frase és del pare d'en Jordi, un vespre d'agost de 1977, i l'autor ens la regala quan ja han passat més de cent cinquanta pàgines de lectura i ens en queden quatre-centes. En aquest punt, el lector inquiet s'adona que alguna cosa important s'acosta, que alguna confessió està a punt de caure. En les seves peripècies, els tres amics fan servir diversos emplaçaments de la geografia figuerenca per passar l'estiu i, més concretament, els voltants del castell, que aquells anys encara estava en servei com a caserna militar. Els castells desprenen sensacions de tota mena. Com a adolescents, una etapa de sentiments ambivalents, i en el moment històric en què se situa l'acció, d'una certa adolescència col·lectiva d'un país que començava a ensumar canvis, el castell militar atreu i allunya: funciona com un imant, perquè és un espai que amaga tota mena de secrets repartits pels seus passadissos, i també com un repellant, per la por de caure en les seves urpes. El castell funciona com a símbol d'una etapa i un moment històric determinat; és un clixé que funciona com la clau de volta del joc de pistes que la novel·la ens proposa.

I el pare d'en Jordi expressa també un altre clixé: el de l'estimació infinita pel fill. Tot queda perdonat *avant la lettre*. Es podria interpretar com un excés de protecció dels pares envers els fills, una característica —diuen— molt pròpia de la societat actual, afirmació molt estesa i més que discutible si calculem que el vol d'Ícar no es va produir fa quatre dies, una narració mitològica que explicava la primera mostra de proteccionisme paternofiliar després de l'intent fallit de Déu, un altre pare, amb la poma d'Eva. Tanmateix, hi ha un rerefons ancestral que ens recorda la primera obligació dels progenitors, que no és altra que la perpetuació de l'espècie, i no pas la seva eliminació, òbviament. El pare no fa més que legitimar una moral perfectament coherent amb una cultura que ha assenyalat la tutela de la infància com una de les seves missions principals, un cop superades etapes fosques d'explotació i menyspreu envers els menors. Però al castell ha passat alguna cosa que els adults no saben: es dolen de no estar-ne al cas i sembla que en el fons (o potser no tant) renunciïn a saber-ho. El pare, els pares i les mares de tots plegats, pensen que allò del castell va ser un joc de criatures.

El joc té un paper important en tot el llibre i el repertori de situacions lúdiques és ampli. En el casament de la filla d'en Jordi, la Marta, se'ns explica el joc tan pesat i habitual que han de suportar els convidats quan han de trobar el seu nom en alguna de les targetes que solen posar a les taules del menjador. En Jordi col·lecciona pel·lícules que tracten del tema de l'adulteri, com un joc adult no exempt de lascívia, que també ell exerceix segurament amb intenció lúdica i per experimentar noves sensacions, no només onanistes. El joc adolescent de sexe, drogues i *rocanrol*, de la dècada dels setanta, s'ha sofisticat en l'era digital: a més de «surfejar entre pàgines pornogràfiques», en Jordi es retroba amb els jocs de la seva primera joventut, als vuitanta, quan jugava a l'ordinador amb els marcianets, el ping-pong, el billar, el solitari, i molts altres, sense adonar-se que en realitat només perseguia un punter verd en una pantalla fosca. El joc, també d'en Jordi, quan va seguint els *fotolegs* de les amigues de la Marta, la filla, i acaba descobrint amargament la relació d'aquesta amb el seu futur marit, en Bad Boy, fill d'en Churchill. La Marta, que havia fet el treball de recerca de batxillerat sobre els jocs d'infància dels seus pares, és la peça central d'un joc de personatges al servei de la trama. La novel·la també juga amb la llengua, quan l'autor combina la dimensió geogràfica que expressen les variants dialectals del català (en Biel és nascut i crescut a Mallorca, fins que el pare, militar, és traslladat al camp d'entrenament de Figueres just uns mesos abans de l'estiu de 1977) amb la dimensió social de la llengua recollida en els diversos registres dels seus personatges (*pelaos*, *quillos* i *lolailos*), i que explicita en un capítol per argumentar «els límits de la transcripció» i justificar l'elecció de les solucions lingüístiques adoptades en cada moment. I, naturalment, hi ha el joc dels sobrenoms (*nicknames*) que acompanyen tots els personatges: en Bad Boy és el gendre d'en Jordi; la Blondie és la Nora, la dona; en Churchill, l'amic; la Pruneta, una amant, i el reguitzell de noms utilitzats a Internet per les amigues de la filla. Amb tot, les diverses narracions i els jocs intercalats a la novel·la busquen sobretot provocar en el lector una certa implicació, una valoració de les conseqüències no només del joc en si, sinó de les trames que expliquen les vides dels protagonistes. Sense ser un text moralista, obliga, en certa manera, a prendre posició.

Els jugadors de whist és una novel·la que provoca bulímia lectora. Com el jugador que no pot abandonar el joc abans no s'acabi, la història atrapa el lector i l'obliga a seguir llegint. No és per saber-ne el desenllaç, d'altra banda aparentment previsible (només aparentment), que costa deixar la lectura, sinó per la necessitat que crea en el lector perquè vagi descobrint les pistes del joc que el text va escampant durant la trama i que ajuda a mantenir la tensió fins al final, un *deus ex machina* que l'autor proposa al lector com un joc que l'empeny a rellegir fragments des del principi. Potser aquesta és una de les propie-

tats més intel·ligents de les novel·les interessants, quan l'autor obliga el lector a mirar el relat des d'una òptica diferent, descoberta al final, i que requereix repassar-ne alguns moments, o la novel·la sencera, per fer-ne una nova lectura des de l'inici.

El llibre de Pagès és un joc narratiu sobre el joc de la vida, com també ho és l'educació. Jugar és connatural a l'essència humana, com plantejava Huizinga, i sembla que la novel·la ho assumeix sense discussió. Amb molta seguretat, durant l'adolescència es fa més evident aquesta tensió entre joc i vida. Com si els adults els obliguessin a triar, els adolescents malden per deixar la infantesa, terreny de la fantasia i reialme de la inconsciència, i *pillar* l'adulesa, domini de la realitat i imperi de la sensatesa, pensen uns i altres. La conseqüència, no n'hi pot haver cap altra, és una combinació hormonal estranya entre el rampell, la disbauxa i la recerca de companyonia, d'una banda, i la serenor, el compromís i l'egoisme adult, de l'altra: «La sinceritat pot ser un símptoma de maduresa, però també pot convertir-se en laxant», recull el diari d'en Biel. La sinceritat és també la virtut més amagada d'en Jordi, potser tan amagada que no la practica.

Separat físicament de la dona, la Nora, germana d'en Biel, l'antic amic d'en Jordi, conviu a la mateixa casa i ara ell, amb l'excusa de la seva professió de fotògraf, viu instal·lat al garatge on tenia el laboratori tradicional, reconvertit a l'era digital amb l'ordinador i altres aparells, més un futon, una petita nevera i una cuina per sobreviure. No li cal res més. La relació física amb la dona s'havia acabat feia temps i en Jordi anava resolent les inquietuds de baixos amb alguna visita a la Jonquera. Durant un temps llarg, té una relació eròtica i amorosa amb una psicosexòloga, la Pruneta. El naixement de la Marta va marcar el moment de canvi de la relació amb la Nora i el detonant de la seva separació física va ser una incompatibilitat tèrmica: «Al llit, si ell se sentia bé, ella tenia calor. Si ella se sentia bé, ell tenia fred». Ella necessitava el ventilador a l'estiu per no asfixiar-se; a l'hivern, es queixava pel nòrdic. La cosa acabava quan ell se n'anava a dormir al sofà o al garatge.

Però, com diu el narrador, «aquesta era tan sols una de les incompatibilitats». També hi havia la biorítmica: ella matinalava i ell anava a dormir tard. O la sexual: en Jordi es limitava a un repertori controlat de postures i ella «era partidària de la innovació». I la definitiva, la incompatibilitat musical: els gustos de la Nora s'havien enquistat als vuitanta, que cada matí recordava a tot drap i compartia amb el veïnat, mentre que ell havia desistit d'escoltar música. L'única solució ve de la psicologia i la sexologia, sempre sota una batuta femenina, perquè en Jordi seria incapaç d'explicar a un home els seus hàbits o gustos sexuals. I aquí entra la Pruneta. S'hi va embolicar, amb la psicòloga, no en la seva imaginació o en somnis, com pretendria el mafiós Tony Soprano,

sinó de debò. I s'hi embolica tant que la notícia arriba a orelles de la sogra, vídua, que, espantada per un possible escàndol, ofereix casa seva per a les trobades dels amants, tot sigui pel bé de la néta: «Jo l'obriré per la porta principal i tu pots entrar pel jardí. Us deixaré preparada la cambra de convidats». Un altre joc, el de la infidelitat, amb la logística que comporta, i les seves normes i estratègies, va durar deu anys, fins que l'amant va marxar a l'estranger.

Mig llibre està centrat en el casament: preparatiu al matí i festa grossa a la tarda. Aquí van apareixent fragments del diari d'en Biel, descripcions quotidianes d'una Figueres d'altres èpoques, la de finals dels setanta, explicacions de les situacions que justifiquen la vida que han decidit viure els protagonistes, tot a mode de pista per al joc que ens va preparant la història. En aquest procés, són remarcables els rituals de pas que van marcant les fases de la vida d'en Jordi, amb una especial significació que ell es dedica a destacar amb insistència. A més de les necessàries referències musicals i cinematogràfiques que acompanyen la novel·la, dosificades i subministrades a mesura que avança la història, els fets adquireixen una rellevància especial quan es miren amb la perspectiva actual: el naixement de la filla; l'assistència a un concert dels Ramones, ja de gran, on se sent del tot desplaçat entre el jovent punk; la festa dels trenta anys amb uns amics, i la dels quaranta; el moment quan el deixa la Pruneta; el mateix casament de la Marta que centra el relat. Com si es tractés d'un joc, en Jordi volia triar l'instant en què voldria deixar de ser jove, igual que el rei de Ionesco que no acceptava el moment ni la manera de morir-se. Però en Jordi s'adona que «un no deixa de ser jove quan vol, sinó quan el mite eròtic de la joventut interpreta papers d'àvia», diu referint-se a Deborah Harry, la vocalista de Blondie, nascuda el 1945 i icona sexomusical dels setanta, que el Jordi rememora quan la veu a *My life without me* (2003), la pel·lícula d'Isabel Coixet. Blondie havia estat el *nick*, l'àlies, de la Nora.

Totes les coses tenen un antecedent, ens recorda el relat. Durant una de les seves trobades amb la Pruneta, a l'habitació de convidats de la sogra, mare, per tant, d'en Biel, en Jordi troba el diari del seu antic amic i se l'endú per fotocopiar-lo. A partir d'aquell moment, en un atac de malenconia i no pas motivat per una depressió estacional, es replanteja moltes coses.

Qualsevol pot estar trist, però no tots els esperits poden sentir la malenconia, aquella maledicció afalagadora, aquella energia que es pot transformar en bellesa. Era l'estat d'ànim que calia per compondre *While my guitar gently weeps* o qualsevol cançó d'Evanescence, un dels grups preferits de la Marta. Quan sentia aquella veu femenina acompanyada pel piano, aquells laments tan vellutats, a en Jordi li agafaven ganes d'emplenar la banyera amb aigua calenta, ficar-s'hi, tallar-se les

venes amb una navalla acabada d'esmolat i deixar, entre l'aigua, l'ombra d'una rúbrica sangonosa.

La trama avança i va descobrint les misèries dels personatges, les angoixes i cabòries que els omplen el dia a dia. Després del casament de la filla, en Jordi sembla descobrir-se a un altre món. Però només en aparença, com tota la història, perquè oculta una amarga experiència juvenil que ningú vol fer visible. Una amiga de la filla, la Chris, és l'encarregada de posar fil a l'agulla i recoser-ne els pedaços. Amb el sobrenom Halley, és per a en Jordi una aventura més que platònica, una dona que «li ofería la possibilitat de l'embriaguesa ininterrompuda», una «combinació d'energia, bellesa, talent i determinació» amb què podia aconseguir qualsevol objectiu que es proposés. Com a antítesi de la Blondie, la dona oficial, en Jordi s'hi acostava per «raons epistemològiques: pel repte d'excavar un túnel que el posés en contacte amb un món perdut». Això d'excavar el túnel no sabem si anava amb segones.

LÍMITS I CONDICIONS DEL JOC

Oposat clarament als historiadors materialistes, amb Adorno al capdavant, Huizinga expressa amb claredat que el joc presenta unes dinàmiques particulars que obliguen a ampliar la mirada sobre els humans, més enllà del *sapiens* i el *faber*. L'*homo ludens* ho és per necessitat i també per voluntat. La guerra, l'art, el dret i el saber són escenaris o dimensions humanes impregnades de joc. El joc és lliure, segons Huizinga; és una activitat que el jugador du a terme per la seva pròpia voluntat. El jugador juga amb total llibertat i pot abandonar el joc quan ho cregui oportú. Juga en el temps de lleure, en estones d'oci, fora del negoci, i per això mateix s'escapa de la vida corrent. Huizinga s'hi refereix com una activitat «com si». El nen, i també l'adult, executen les seves accions en el joc «com si» fos la vida real, tot sabent que no ho és, de real, però que cal prendre's amb total seriositat, «com si» fos real. També Vicenç Pagès titula un breu capítol així, «Si no fos», com si volgués, també ell, deixar per escrit que el llibre no hauria estat possible «si no fos» perquè ell havia nascut i crescut a Figueres, «si no fos» perquè Figueres té un castell, «si no fos» perquè l'estiu és avorrit de mena, «si no fos» perquè vivim, la mort no existiria. Aquest capítol tanca la primera part del llibre.

La dicotomia entre un valor superior, que es podria vincular a la seriositat del fet, i un d'inferior, vinculat a la broma, no té lloc en l'acte lúdic. En el joc no hi ha dissociació entre un nivell i l'altre perquè, per al jugador immers en la

seva activitat, el joc és una tasca de la màxima formalitat i gravetat, tot i pertànyer a un altre món, diferent o al marge de la vida que podríem considerar «real». Això, si més no, abans de l'aparició dels videojocs. El joc té sentit per si mateix. Precisament per la seva desvinculació de la vida real, el joc comença i acaba quan els jugadors ho decideixen. I el poden reprendre, o començar-ne un altre, quan els vingui de gust. El joc crea ordre i té unes normes pròpies, acceptades pels intervinents, que les poden modificar quan els plagui. També implica tensió, incertesa, imprevisió del resultat. Sense aquests ingredients no hi ha joc. Segurament la seva atracció prové dels paral·lelismes amb la vida real (incertesa, impredictibilitat, normes, etc.) i de l'avantatge de no haver de patir les conseqüències que tenen els actes de la vida real.

El mot *joc* designa no només l'activitat específica de jugar, sinó també el conjunt de figures, símbols o instruments necessaris per dur-lo a terme. Es tracta de sistemes íntegres, de conjunts complets, en què totes les peces són necessàries, llevat que els jugadors pactin, d'entrada, la renúncia o el canvi d'alguna de les normes conegudes. El joc s'adapta a cada circumstància i als anhels dels que hi participen. És excepcional el joc absolutament reglamentat i mancat d'improvisació, que és font de conflictes, tret ocult del joc, ja que ofereix normalment una cara no imaginada o imprevista.

Tanmateix, el joc té límits. Huizinga n'expressa dos: l'aixafaguitarres i el trampós. En realitat, aquests dos personatges estan impregnats de les mateixes dimensions del joc, però el neguen en dos sentits oposats: el primer el vol combatre com sigui; el segon se n'aprofita. L'aixafaguitarres és un espatllajocs i juga en contra del joc. El trampós fa veure que segueix les regles del joc. Per fer-ho bé, tant si és per combatre'l com si és per aprofitar-se'n, tots dos han de conèixer bé les regles del joc, més el segon que el primer. Les conseqüències són pràcticament les mateixes si són descoberts: s'acaba el joc i es trenca la màgia per a tots plegats, tramposos o no.

Això també passa a *Els jugadors de whist*, quan un dels jugadors acaba el joc de manera radical, en una situació que els canvia la vida. No és ben bé un aixafaguitarres, i encara menys un trampós. Es vol endinsar en un altre joc, o potser vol acabar el joc amb la penyora més insuperable. L'autor no ho aclareix, deixa el relat en l'ambigüitat. Perquè el joc té sempre una dimensió sagrada que es pot entendre en dos sentits: primer, el joc es refereix a un assumpte seriós i transcendent, fins i tot de la vida mateixa, i segon, sembla que una divinitat juga amb els dissenys dels humans, com deia el jesuïta Hugo Rahner (1900-1968) a *El hombre lúdico*, un text de 1952, molt abans dels jocs de trons. Com diu aquest teòleg, el qui es pren seriosament Déu no pot fer el mateix amb els humans, ja que els situaria al mateix nivell. Per tant, només queda

l'explicació lúdica, per entendre els humans, atrapats en les normes d'una vida que no han triat.

Aquesta observació té molta més transcendència que la simple idea de la predestinació de la vida humana i de la seva limitació de maniobra. Pagès aposta pel contrari: el joc no preveu el final que tindrà un dels jugadors, en Biel. Consternats pel desenllaç, els altres jugadors, incapaços d'entendre què ha passat, es veuen bolcats a la vida. Precisament, el joc de la vida creuarà els destins dels altres dos personatges, en Jordi i en Churchill, immersos en un remolí de sentiments que semblen incapaços de gestionar.

Igual que la vida, el joc presenta moltes arestes. El sociòleg Roger Caillois (1913-1978) té una obra important sobre el tema: *Les jeux et les homes*, publicada el 1958. Prop dels surrealismes d'André Breton durant la joventut, de qui se separa, Caillois crea amb altres intel·lectuals francesos, com George Bataille, el Collège de Sociologie, un grup de pensament que va tenir un recorregut curt però una influència notable en el pensament sociològic posterior. A *Les jeux et les homes*, Caillois dibuixa quatre tipus de jocs, que bateja amb noms que recullen tradicions culturals diverses: *agon* ('lluita'), *alea* ('atzar'), *mimicry* ('simular') i *ilinx* ('vertigen'). Amb aquest marc, es poden interpretar les mecàniques i intencions de la majoria de jocs. A més, un mateix joc pot tenir més d'una de les categories esmentades.

El primer grup, el d'*agon* ('lluita'), inclou tots els jocs que impliquen oposició amb un altre jugador o amb un mateix. Comporta rivalitat en unes determinades qualitats o atributs: rapidesa, agilitat mental, força, enginy, etc. A dreta llei, hi ha d'haver unes mateixes condicions de partida per a tots els intervinents i guanya qui demostra el millor resultat en la qualitat o l'atribut en disputa. Individual o en equips, hi ha unes normes compartides, un àrbitre present o virtual, que fomenta un esperit de lluita (*agon*) sana. El sentit agonístic és present en moltes activitats lúdiques. Els esports encaixen en aquest grup. Però també el solitari, com una mostra de la lluita personal contra un mateix, que seria el final del general De Gaulle. En realitat, molts jugadors només desitgen arribar al final encara que això els representi una agonia maratoniana, una lluita contra no se sap qui.

El segon grup de jocs, el d'*alea* ('atzar'), es fonamenta en un resultat que ja és conegut i que no es pot preveure, és imprevis, un final que s'escapa a les possibilitats de decisió dels jugadors. El fat marca les oportunitats dels participants, en principi estadísticament equivalents, les quals esdevenen mala sort quan l'afectat percep una reiteració de resultats negatius. Dependre de la bona o la mala sort representa la cara contrària de l'esforç, l'entrenament, la perseverança o la demostració d'habilitats. Deixar-se dur per la sort implica abando-

nar-se a l'arbitrarietat, en què la voluntat personal, per molta voluntat que s'hi posi, no hi té res a fer. No podem anar contra els daus. Bé, el trampós sí que pot. En certa manera, l'*alea* és tot el contrari de l'*agon*, tot i que sovint molts jocs d'atzar acaben sent una lluita contra el destí. I també en certa manera comparteixen una base comuna, perquè els participants tenen les mateixes possibilitats i es regulen amb les mateixes normes.

En el tercer grup s'apleguen els jocs de *mimicry* ('simulacre'), jocs de mimetisme o transvestisme, de fer creure el que no és o de preparació del que hauria de ser. En infants, són jocs d'imitació i aprenentatge de les conductes adultes, molt aplaudides pels progenitors i mostrades als amics o familiars per demostrar les habilitats de la criatura. Fer-se passar per un altre o el simple plaer de ser un altre durant un temps determinat, no altera en absolut el que pensin de tu. Es tracta d'un joc i com a tal és interpretat per la resta. Carnaval, jocs de rol, simulacions en videojocs, són activitats que van acompanyades de molta imaginació i sovint, però no sempre, de creativitat. Assumir altres personalitats també sol ser un joc en la vida diària que la publicitat sap explotar hàbilment. La vida real té molt de mímica, d'impostura premeditada. Alhora, la imitació i el simulacre són expressions de llibertat, de trencament amb les cotilles de temps i espai, de buscar altres mons. Els jocs de rol en línia massius i multijugadors (en anglès *massively multiplayer online role-playing games*, MMORG) actualitzen l'herència dels jocs de rol tradicionals, en què els participants es reuneixen al voltant d'una taula, assumeixen un paper i han d'assolir una fita. Els dispositius de realitat virtual exhaureixen aquesta via fins a límits encara insospitats. Second Life, un món virtual creat per una empresa californiana, proposava una vida paral·lela, la que molta gent voldria tenir i que les constriccions reals no li permeten. Second Life ha passat a millor vida.

Finalment, el quart grup, el dels jocs d'*ilinx* ('vertigen'), representa una categoria potser no recent en la història de la humanitat, però sí molt vinculada a una societat postmoderna, la del risc, basada en la incertesa i la complexitat. Són jocs orientats a trencar l'estabilitat aparent del món real, que anhelan arribar al límit, i per això adopten aquest nom de procedència grega (*ilingos*). Els esports de risc són l'expressió d'aquests jocs, que no busquen la competició en si mateixa, sinó acaronar el punt crític de no-retorn. També els jocs infantils poden buscar aquest punt de risc, sovint no controlat, cosa que desespera mares i pares: un innocent gronxador pot provocar un tràgic desenllaç; un nen en tricicle a tota velocitat pels passadissos de casa és capaç de convertir-se en un assassí perillós, com a la famosa pel·lícula.

Els tres nois que juguen al *whist*, en la novel·la de Vicenç Pagès, apliquen simultàniament aquestes quatre dimensions: competició, atzar, imitació i ver-

tigen. I curiosament ho fan en aquest mateix ordre: lluiten entre ells, l'atzar dels daus indica qui juga en cada pas, la imitació és una de les estratègies usades i el vertigen segella l'aspiració de tots tres, ben avorrits en un llarg estiu empordanès. Com a bon figuerenc, l'autor signa una faula surrealista sobre la simulació i el risc, dues característiques de la nostra societat que la trama porta fins a les últimes conseqüències. Com si el jugador no conegués, o no volgués conèixer, les limitacions del seu joc, la novel·la explora precisament les repercussions de dur el vertigen al límit. Més enllà d'aquest límit, comença un terreny ben conegut, diu la novel·la.

Al capdavant, sempre es juga per aconseguir alguna cosa: el premi final o la simple i més rutinària recompensa d'haver matat el temps. No és la finalitat del joc, però sí el seu final, aquesta recompensa, i el jugador no la busca expressament, sinó que és donada per la dinàmica mateixa del joc. En l'aprenentatge, la recompensa pot ser imprecisa, poc clara, i no sempre s'arriba a saber si ha pagat la pena l'esforç d'aprendre. Però la gratificació hi és i tard o d'hora es manifesta.

El cas del potlatch il·lustra molt bé aquesta idea de la recompensa. Aquest ritual era una pràctica de pobles indígenes de la costa del Pacífic del Canadà i els Estats Units, i consistia a regalar possessions i riqueses als convidats com a demostració de superioritat. Com una mena de festa basada en una teoria de jocs i amb arrels profundes en la cultura de l'intercanvi, els participants en el potlatch volien demostrar a l'altre la seva generositat extrema, no exempta de contraprestacions amagades. En el cas del potlatch, predominava la demostració de riquesa i opulència, que podia acabar amb la destrucció de les pròpies pertinences. En temps de prosperitat, aquesta pràctica corregia els excessos de producció (carn, peix, pells, etc.), que no podien ser emmagatzemats. Abans que els productes es poguessin corrompre, els seus propietaris preferien regalar-los o destruir-los. Per tant, l'altruisme o la solidaritat que s'han atribuït al potlatch quedaven en un segon terme. El visitant no ho sabia, i l'amfitrió deixava salvada la seva reputació. És la mateixa dinàmica del joc de menjar-se la darrera oliva del plat, que desitgem i, tanmateix, deixem que sigui l'altre qui se l'endugui per expressar la nostra generositat, en un joc d'equilibris entre pèrdues i guanys. No té el mateix efecte si et menges l'oliva aviat, en un aparent atac d'indolència, o deixes que reposi un temps al plat, després d'un temps de negociació secreta. Al final, però, si bades massa se l'endurà un tercer. La intenció del joc de l'oliva és molt a prop del pedra, paper i tisora, perquè obliga a calcular més els moviments de l'altre que els propis.

De tota manera, és interessant observar la relació entre un assumpte clarament econòmic i un costum cultural que s'expressa en una mena de festa-joc com el potlatch. No passa el mateix amb els jocs de casino o d'apostes. Aquí la

recompensa és la motivació principal, potser no la finalitat, perquè el jugador sap que té més probabilitats de perdre que de guanyar, i, si bé l'estímul és la recompensa dinerària, la raó profunda està vinculada al plaer o la desgràcia de conèixer-ne el desenllaç. La ludopatia porta a l'extrem aquest desig i també enllaça amb la dimensió agonística, de lluita, de què parlava Caillois. És una lluita contra la màquina escurabutxaques, contra un mateix i contra un entorn poc favorable. Entre la diversió i el vici, el joc d'apostes fluctua constantment en aquesta lluita que el jugador patològic assumeix amb tota la seva vulnerabilitat mental. La psiquiatria tracta la ludopatia com una malaltia mental i dona carta de validesa a la percepció popular que vincula el joc i el vici. Els límits de l'addicció són estrictament culturals. A diferència del casino o el bingo, el joc del quinto introdueix un element solidari o de generositat, juntament amb un component festiu. No et faràs ric, amb el quinto, però participaràs en una causa solidària (des de la colla de castellers fins a l'equip de futbol del poble) i t'ho passaràs bé una estona. Que ho preguntin al *lloro* Quico Ferran. No hi ha agonia ni perspectiva de pèrdua o guany, i el seu abús, o la pretensió de perpetuar-ho com a pràctica o rutina, fa pensar, gairebé sense remei, en la possibilitat de caure en el vici.

Aquesta perspectiva és la que ha mantingut, durant segles, la prohibició del joc. González Alcantud, en un text de 1993, *Tractatus ludorum*, relata la prohibició dels jocs d'atzar regulada pels Reis Catòlics, que van dictar lleis per impedir fins i tot la fabricació de daus per tal d'evitar la temptació de jugar-hi. Abans, al segle XIII, els càstigs podien arribar a l'amputació de la mà dreta, tot i que el que era més habitual era la permissivitat de les autoritats amb el joc en tavernes i carrers, com una pràctica generalitzada. Per descomptat, el joc era considerat contrari a la religió i al bé comú, i no era exclusiu de les conurbacions urbanes. El medi rural era molt propici a l'extensió del joc, molt associat a la festa, on es barrejava gent de tota condició. Ara diríem que era interclassista. Associat tradicionalment a les classes ocioses, als que vivien de rendes o als professionals liberals, com el metge, l'advocat o fins i tot el capellà del poble, el joc també formava part de la vida comuna de les classes baixes, que s'embolicaven en tota mena de jocs de taverna i de carrer. El joc no té color, ni classe, ni raça.

«GAMIFICACIONS» PEDAGÒGIQUES

Ara alguns han descobert el component lúdic de l'aprenentatge. Com no podia ser d'altra manera, el nom amb què s'ha batejat el descobriment ha de ser en anglès i així sembla que sigui un concepte important i rigorós, tot i que ja

hem vist l'ambivalent relació del joc amb la seriositat. La *gamificació* és l'aplicació a l'aprenentatge (alguns en diuen, erròniament, a l'educació) dels principis que inspiren els videojocs: existència d'un relat o una història per mantenir l'interès i donar coherència a l'acció; alta dosi d'experimentació i error; motivacions induïdes, amb premis, medalles o recompenses i càstigs o penyores, a mesura que avança el joc; aparent capacitat de decisió per part del jugador amb múltiples opcions per anar triant, etc. La traducció catalana, la ludificació, sona diferent; s'assembla a lubricant i té un efecte semblant, de suavització de les indigències i penalitats associades a l'esforç que significa aprendre.

La *gamificació* o ludificació és una disciplina que guanya adeptes en els terrenys més insospitats. Així, per exemple, una aplicació per a dispositius mòbils serveix per estimular que tots els membres de la família participin en les feines de la llar. Vistos els resultats pràctics d'una educació domèstica, potser no és mala idea. L'estratègia està basada en el joc i en una combinació de recompenses i tasques senzilles. La *gamificació* també s'aplica al sector dels negocis. Per captar i fidelitzar clients, per exemple, algunes empreses fan servir jocs de preguntes i respostes sobre gustos i intencions de compra per retenir l'atenció del client i donar a conèixer productes nous, i de passada identificar patrons de comportament en els consumidors. A més, el jugador creu que interactua amb la marca.

En educació, el joc no és cap novetat. La pedagogia activa se centrava en l'activitat de l'aprenent, no pas en l'aprenent, d'aquí ve el nom, i l'Escola Nova, que va tenir una relativa presència a Catalunya durant el primer terç del segle xx, impulsada pels poders públics del moment i que ara alguns obstinen a magnificar-ne la implantació, ja promovia el joc com una alternativa, o complement, a l'aprenentatge memorístic i repetitiu. El joc també serveix d'entrenament en habilitats pràctiques, per resoldre problemes, per reforçar la intuïció i per aprofundir en actituds, com la resistència al fracàs o la perseverança. Té també una dimensió pedagògica com a entrenament de la vida adulta. Així ho presentava el psicòleg Jean Piaget, segons el qual els diferents tipus de jocs són una anticipació del que serà l'acció adulta: els jocs figuratius, d'imitació, anticipen l'art; els jocs objectius, com els de construcció, avancen les competències associades al treball productiu; els jocs abstractes, de competició, estan relacionats amb la pràctica esportiva i el conreu de l'esforç.

A més, amb les tecnologies, i en particular els videojocs, les velles pedagogies defensores del joc poden veure materialitzats els seus postulats i comprovar com els artefactes digitals, a través dels quals es renova l'ideal d'aprendre jugant, copen l'atenció de nens i joves. També les pedagogies per projectes participen d'aquesta virtut que aporta el joc, com a motor i estímul de l'apre-

nentatge. Però, com tot a la vida i a l'educació, que també és vida, convé distingir el mitjà de la finalitat, perquè el perill de la *gamificació* és reduir l'acte educatiu a un joc, a un entreteniment més. Ara, un nou concepte també en anglès, *edutainment* (entreteniment educatiu), inunda ja els projectes pedagògics. Com l'*infotainment* (entreteniment informatiu), la barreja d'informació i entreteniment que inunda els telenotícies, sobretot els d'esports, en què tot ha de ser diversió i broma, l'*edutainment* és el resultat de combinar formació i passatemps. És la fórmula d'una bona part dels programes infantils fets des de Sesam Street, amb una Emma Cohen disfressada de gallina en la versió espanyola dels setanta, i també és la fórmula dels documentals de bestioletes, que també són útils per a la migdiada, tot i que, en aquest cas, la seva intenció educadora queda clarament discutida. Si avorreix, no educa.

Però, per a molts professionals del sector i part de les famílies, l'educació hauria de ser una altra cosa, allunyada de l'entreteniment. Una reacció radical és el rebuig d'aquesta dimensió lúdica de l'aprenentatge, una posició que reobre de nou la bretxa entre les pedagogies suposadament modernes i les pedagogies suposadament tradicionals. Defensar el joc i admetre que aprendre implica esforç i treball dur no són incompatibles. El joc pot implicar superar moltes dificultats, i, com hem vist, el jugador s'ho pren molt seriosament. A més, des del punt de vista estrictament didàctic, aquests dispositius lúdics despaten una paradoxa. Així, mentre que, d'una banda, ens capfiquem a trobar recursos que captin l'atracció dels alumnes, de l'altra, es rebutja l'indubtable valor estimulants del joc o dels artefactes digitals, que gairebé arriben a anul·lar per complet qualsevol altre possible estímul.

Certament, la *gamificació* pot significar un cert reduccionisme de l'acció educativa, una mena de «jivarització» de la vida real. En primer terme, perquè sembla indicar que sense joc, o sense dimensió lúdica, no hi ha aprenentatge, i en segon lloc, perquè limita el fet d'aprendre, i per extensió l'acte educatiu, a un fenomen que no té sentit en si mateix, ja que centra l'atenció en el procediment, en el joc, interessant mentre dura però que perd tot l'interès quan s'acaba. Al final, del joc no en queda res, més enllà del premi o la pèrdua aconseguida, i l'aprenentatge pretès pot quedar ressentit si no hi ha una determinació clara en el sentit de remarcar els resultats assolits.

Així mateix, se sol reduir l'educació a un mecanisme de preparació per exercir d'adult, limitada a un procés que ha de restar supeditat a una finalitat superior, com si l'educació de l'infant no tingués sentit en si mateixa, sense haver de pensar en el futur. Costa de separar les dues condicions, la d'infant i la d'adult, i encara més d'eliminar la idea que un prepara per a l'altre. Aquest reduccionisme, o disminució de les potencialitats de l'educació, també queda

denunciat en la novel·la, que ahora es reivindica com una reducció de *Rayuela*, el text de Cortázar, una «jivarització» que resulta convincent. La preparació per a la vida adulta, que ha estat l'adolescència dels tres protagonistes, ha estat insatisfactòria i, en certa manera, una enganyifa. Per al narrador de la novel·la, ser adult sempre havia estat sinònim de manar, però la Transició dels setanta va girar les tornes: «Ara ser jove significava manar». I tampoc era cert que els joves sabessin i poguessin manar. Tot era un miratge, una ficció que destacava allò que volíem veure, o un joc de miralls en què el protagonista es veu reflectit de manera repetida i extenuant. L'adolescència queda també «jivaritzada» com un joc d'aprenentatge per fer i fer-se l'adult. L'alternativa és perdre's en les caselles de *Rayuela* i submergir-se en les seves conseqüències.

EDUCAR MÉS ENLLÀ DE L'ESCOLA: EDWARD BUNKER, DELINQUENT I FIGURANT

Je mourrai quand je voudrai, je suis le Roi, c'est moi qui décide.

EUGÈNE IONESCO, *Le roi se meurt*

La novel·la de formació va ser un gènere literari que entroncava educació i literatura. Apareguda amb els ideals romàntics, la *Bildungsroman* buscava una doble finalitat: descriure un estil de vida considerat exemplar i explicar la formació de la personalitat per mitjà de les peripècies dels seus protagonistes, a manera de relat èpic, que serviria de model (i de contramodel) per a les generacions joves. Goethe exhibí els seus dots a *Els anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister* (publicada entre 1795 i 1796) per assolir aquest objectiu. Ja ho havia assajat amb el *Werther*, aparegut el 1774, una mena de diari en forma epistolar amb un marcat accent autobiogràfic. En la seva primera joventut, Goethe havia viscut un períple formatiu certament turbulent en matèria amorosa. Com un mariner famolenc, a Leipzig, a Sesenheim (prop d'Estrasburg), a Wetzlar (al nord de Frankfurt), a Ehrenbreitstein (prop de Coblença), a Frankfurt també, l'empremta amorosa de Goethe no deixa indiferent les joves. Amb menys de vint-i-cinc anys, el seu bagatge particular li permet escriure les desventures (*Leiden*), les penes i les experiències d'un jove prototípic de l'època, artista, ben plantat i segur de si mateix.

La intenció de la novel·la de formació és proposar un punt mitjà en què la preparació del jove és el resultat d'una regulació ordenada i planificada, o bé en una escola o bé amb una institutriu a casa, i dels embats atzarosos de la vida. Ja diu el professor Jorge Larrosa, a *La experiència de la lectura*, que Goethe parteix de dues premisses: un ideal harmònic i unitari de personalitat i un «món habitable i dotat de sentit». Sense això no hi ha relat de formació. En temps romàntics, de rebuig contundent de les sentències maximalistes dels racionalistes il·lustrats que els havien precedit, l'individu es veu empès per un entorn que modela la seva personalitat, i és per això que té tanta força el nacionalisme vuitcentista, que posa en dubte la capacitat individual de prendre decisions amb absoluta llibertat. El país, i el paisatge, determinen la manera de pensar i la conducta. És més que probable que Goethe compartís aquesta idea

perquè la narració del *Meister* va exposant els esdeveniments com el corrent d'un riu que el protagonista no pot contrarestar, amb un marge de decisió més aviat limitat i, en aquest cas, sense un pla que orienti la seva vida.

En aquest equilibri entre la planificació i l'atzar, també es mou la història que recull el text autobiogràfic d'Edward Heward Bunker, delinqüent convicte, a *La educación de un ladrón*. Les autobiografies tenen l'inconvenient de treballar amb la memòria, necessiten recordar, com diu Kerstész, mentre que la ficció inventa mons. I el text de Bunker sembla que reompli amb la no-ficció allò que li pugui faltar a la memòria. Durant la narració, el protagonista es fixa objectius (de fet, només un) i es deixa dur pels esdeveniments. És, talment, una novel·la de formació amb lladres i serenos pel mig.

Edward H. Bunker (1933-2005) va trepitjar de ben petit reformatoris i centres d'internament, i va tenir l'honor de ser el convicte més jove, tan sols amb disset anys, de la cèlebre presó d'homes de San Quentin, a tocar de San Francisco (Califòrnia). San Quentin és una presó d'alta seguretat que va ser coneguda per alguns dels seus hostes famosos i, sobretot, perquè des de 1937 va substituir la forca per la cambra de gas i, des de 1995, aquesta per la injecció letal, sempre amb la sana idea de descartar sistemes d'aniquilació inhumans o cruents. Escenari de moltes pel·lícules de Hollywood i de sèries de televisió, San Quentin va acollir els criminals més perillosos i més sanguinaris de la història criminal dels Estats Units. Aquest va ser el decorat de l'etapa de creixement, maduració i adultesa de Bunker, entre els cinc i els quaranta-dos anys, quan va quedar lliure de deutes amb la justícia, amb entrades i sortides recurrents de centres de reclusió de tota mena.

El llibre comença amb una breu descripció del terratrèmol que va sacsejar el sud de Califòrnia el març de 1933. Segons els registres, va tenir lloc el 10 de març cap a les sis de la tarda a Long Beach (Los Angeles) i va ser d'una intensitat severa (6,4 a l'escala de Richter) que va provocar més d'un centenar de morts. El dia abans, Franklin D. Roosevelt (1882-1945), com a nou president, havia presentat el New Deal al Congrés nord-americà com a resposta als efectes de la Gran Depressió. La nova política intervencionista buscava pal·liar el desastre del crac del 1929, especialment entre les classes més baixes. En el seu discurs inaugural havia fet famosa una sentència: «L'única cosa que hem de témer és la por mateixa», una referència que podia servir per a les conseqüències de l'avarícia financera de Wall Street i també per a les dels desastres naturals. Sigui com vulgui, potser per casualitat o per efecte dels temps que començaven, Bunker va fer seva aquesta màxima durant tota la vida.

Va ser concebut el dia del terratrèmol i va néixer la nit que tancava el 1933, quan a «Los Ángeles caía una lluvia torrencial y el agua arrastraba por los caño-

nes hojas de palmeras y casas». Un terratrèmol en la concepció i una tempesta en el part anticipaven un caràcter complex.

Cuando tenía quince años, oí decir a mi madre que el terremoto y la tormenta habían sido un presagio, porque fui un niño problemático desde el principio, empezando por los cólicos. A los dos años, desaparecí de un picnic familiar en el parque Griffith [situat a les muntanyes de Santa Monica, a Los Angeles]. Doscientos hombres peinaron la zona hasta pasada la medianoche. A los tres, logré demoler el incinerador de basuras del patio del vecino con un martillo. A los cuatro, saqué el camión de helados de otro vecino e invité a sorbetes a varios perros de la zona.

La superstició de vincular el moment del naixement i la concepció amb coincidències astrals o fenòmens naturals inclina a pensar inevitablement que el protagonista acceptava la juguesca del destí. Ambient i herència genètica són línies argumentals més apropiades per a científics socials, però en l'imaginari popular les explicacions necessiten raons més contundents, com les que aporta aquesta metafísica profana basada en l'experiència quotidiana. La indeterminació humana, la també inacabada configuració del nadó, un animaló que necessita atencions curoses dels adults durant molts mesos, provoquen un elevat camp d'incerteses i de poques seguretats sobre el seu futur, i una primera certesa: cal vigilar les circumstàncies de cada moment i estar-hi atent per no deixar-ne escapar ni una.

El currículum de Bunker va seguir aquestes màximes i les malifetes s'anaren ampliant de manera progressiva en quantitat, finesa i qualitat. Va acabar vivint ben bé una vida de pel·lícula, si més no «la primera palabra que supe leer fue Hollywood», una vida que la criminologia psicològica va tenir motius suficients per diagnosticar com a complicada. També és molt probable que el model familiar viscut a casa pugui explicar una bona part del comportament tempestuós del noi, que Bunker va reforçant durant el text. Els fets es van acumulant: una vida tumultuosa a la llar familiar («Mi primer recuerdo claro es una pelea a gritos de mis padres, hasta que llegó la policía a “poner paz”»), el divorci dels pares quan només té quatre anys («No recuerdo los trámites del divorcio, pero una de sus consecuencias fue que mis padres me llevaran a una casa de acogida»), la posterior desatenció dels mateixos pares («Me expulsaron de la Escuela Militar Page. Mi padre no sabía qué hacer conmigo y casi se le saltaban las lágrimas»), o la vida amb una tieta, poc decidida, com a substituta dels pares («Este período de mi vida fue feliz para mí. Para mi tía, en cambio, fue una desilusión. Era totalmente incapaz de dominarme. Yo era el bribón del barrio, pero un bribón bien hablado»).

Aquesta base podria donar una explicació de les seqüeles ja conegudes, en la història criminal, de la delinqüència reincident. A l'Escola Militar de Page experimenta dues situacions complementàries: passa el xarmpió i les galteres, just quan rep el reconeixement oficial com a lladre. Amb motiu de la seva mort, una crònica de *Los Angeles Times*, del 24 de juliol de 2005, ho resumeix amb dos conceptes: «Un miserable i un individu turmentat i turmentador». Segurament a Page tenien raó perquè ja havia començat la seva prolífica i exuberant vida delictiva. Bunker deixa clares dues raons de la seva manera de ser: el divorci dels pares i la inoperància dels adults que en tenen la custòdia, especialment el pare i la tieta esmentada. Hi deixa entreveure un altre motiu de fons: l'afany de trobar un sentit a la vida.

L'EDUCACIÓ COM A ALLIBERAMENT D'UN MATEIX

El projecte modern, des de Descartes, ha lluitat contra la base supersticiosa del pensament antic, que sosté la incapacitat de l'individu per governar-se a si mateix i la necessitat inqüestionable d'una guia externa. Els ideals de la modernitat, ja amb els seus primers avisos al segle xv, van ajudar a fer caure el mite del pecat com a motor vital, que va ser substituït per un concepte, el de llibertat, molt seductor però potser encara més enganyós. L'individu, a partir d'aquell moment, era el responsable de les seves decisions. Allò significà el final del monopoli de la religió i una aposta a favor de la reinventada educació. La Il·lustració s'encarregà, tot seguit, de sustentar encara més aquest artífici i anuncià, a tort i a dret, que l'emancipació del subjecte només podia venir d'una bona instrucció, basada en criteris racionals dictats per l'evidència, i no per la fe o el pensament màgic. Així, des de fa només dos segles es pot entendre la llibertat com a horitzó autèntic de l'educació. Tant si és amb una empena externa (*educare*) com si és per un impuls intern (*educere*), el subjecte que s'educa, l'educand, es fixa una fita emancipadora, d'arribar a ser el que hom vol ser. També Goethe ho expressa així quan Wilhelm exclama: «Des de petit, el meu desig i la meva intenció van ser formar-me a mi mateix tal com sóc». Per tant, la responsabilitat de l'educació passa a ser de l'individu, sense més restriccions que les que marquin el codi postal i el codi genètic.

Aquesta llibertat pesa. És una llibertat que, si bé d'entrada és seductora, quan s'expressa amb totes les seves facetes no fa gràcia, més aviat fa basarda, com anunciava Erich Fromm (1900-1980) a *La por a la llibertat*, llibre publicat casualment als inicis de la Segona Guerra Mundial (1941). D'aquell afany de llibertat col·lectiva que emergeix amb les revolucions modernes, burgeses o

obreres, fins a la recerca de la llibertat individual, anheli de la rebequeria post-moderna, el camí és llarg i a cada bugada l'educació ha anat perdent els llençols que li havia proporcionat la Il·lustració. Ara sembla que tot hagi de quedar a les mans de l'autoajuda, el *mindfulness*, el ioga i la intel·ligència emocional.

La educació de un ladrón, de Bunker, és una altra cosa. És l'avidesa, que no arriba a lluita, per alliberar-se d'un mateix, tot i l'oposició del mateix Bunker. No es tracta de la batalla diària de l'addicte que vol deixar la substància, ni tampoc del que deleja una posició social més respectable i no es mou del lloc perquè comprova que, tot i la mandra, li va caient la moma a final de mes. El combat de Bunker és un altre de ben diferent. La seva vida i l'anheli de llibertat, no de la presó, sinó d'ell mateix, són un viatge de recerca que s'explica per un element que va surant en tot el llibre: el seu caràcter antiautoritari. O, més ben dit, el seu rebuig de qualsevol autoritat: «Con cinco años me escapé por primera vez».

En el seu cas, un cop eliminada l'explicació màgica de la conjunció astral i natural, es reactiva el debat sobre si l'ambient ha definit el seu caràcter o bé hi ha una base orgànica en el seu comportament rebel i delictiu. De jove, tal com consta a la fitxa d'entrada a la presó el 1952 que il·lustra la portada de l'edició espanyola del llibre, ja tenia un rostre que barrejava unes faccions de boxejador, esport habitual als centres d'internament, amb els trets d'una improbable ascendència índia, que li donava un aspecte certament intrigant. A més, una prova psicotècnica que li van fer quan tenia nou anys per avaluar el seu grau de bogeria, va donar com a resultat un coeficient d'intel·ligència de 152 i una edat mental de divuit anys. Bunker és rematadament llest i sembla que té els trets d'una ment perversa, manipuladora i brillant. Tot i això, la influència de l'ambient no queda enrere. Ajudat per un entorn familiar descuidat, gens atent al petit Eddie, té l'excusa a punt: una mare corista de vodevil i un pare tramoista. El divorci dels pares el du a un repertori de centres d'acollida, hospicis, escola militar, hospital psiquiàtric i reformatoris, que no el deixen satisfet. Més aviat al contrari. La seva vocació serà l'escapisme.

Después de pasar encarcelado tres años de cuatro —el otro lo había pasado fuera, en una serie de fugas—, las autoridades me entregaron en custodia a mi tía. Ella habría preferido que me custodiara otro, pero no había nadie más. Mi madre, a la que no había visto desde mi primer viaje al Tribunal de Menores, se había vuelto a casar y tenía una hija. Ni ella ni su marido me querían con ellos y mi sentimiento era el mismo. Mi padre, ya con sesenta y dos años, estaba mal del corazón, tenía senilidad precoz y vivía en un asilo. Cuando fui a verlo, no me reconoció.

Amb catorze anys, l'havien enviat a la Preston School of Industry, també coneguda com a Preston Castle, per la configuració neoromànica del seu edifici principal, del mateix estil arquitectònic que l'edifici històric de la Universitat de Barcelona, i construït amb maons fabricats per interns de la presó de San Quentin. Tot quedava a casa. La institució havia estat creada el 1889 com a reformatori per acollir menors i va rebre el primer jove el 1894. El 1960 va deixar de funcionar com a reformatori i va tenir altres usos fins al 2010, quan les autoritats van decidir clausurar l'edifici. Ara està mig abandonat, tot i la seva catalogació com a edifici singular de l'estat de Califòrnia i, coses del destí, l'edifici principal és motiu de saqueig fotogràfic per associacions que indaguen sobre fets paranormals. A Internet se'n troben a cabassos, d'aquestes fotos. Entre els seus hostes destacà Neal Cassady, un altre rebel cultural o contracultural que també va visitar la presó de San Quentin. Exponent de la *beat generation*, Cassady (1926-1968) va tenir una infància paral·lela a la d'Eddie Bunker: orfe de mare amb deu anys i amb el pare alcohòlic, quan en tenia catorze ja va ser detingut per robar un cotxe. Cassady va descobrir la literatura a la biblioteca de Preston, una altra coincidència amb Bunker, que també s'hi passava hores descobrint títols d'autors reconeguts: «Frank Yerby, Rafael Sabatini, Thomas Costain, Taylor Caldwell y Mika Waltari. Recuerdo *Por quién doblan las campanas*, de Hemingway, *Hijo nativo*, de Richard Wright, y un volumen con varias novelas cortas de Jack London: *El lobo de mar*, *La llamada de lo salvaje* y *El talón de hierro*».

A Preston Castle, Edward Bunker s'hi va estar catorze mesos. Era una educació reformadora en què els càstigs físics eren la resposta a la seva conducta, sense arribar a l'extrem que havia viscut al psiquiàtric: «De haberlo hecho, quizá me habrían empujado al asesinato o al suicidio». Alguns moments del relat són d'una cruesa exagerada per a un adolescent i, més enllà de l'èpica que hi posi l'autor, reflecteixen un model rehabilitador que la psiquiatria de la dècada de 1960 va reemplaçar per la medicació, un paradigma que encara arrosseguem.

El seu pas per tantes institucions de reclusió o acollida, segons el moment i l'orientació, va substituir l'educació escolar, en sentit figurat però també real. Durant el poc temps que va viure amb la seva tia, quan tenia quinze anys, va intentar apuntar-se a una escola. La sorpresa va ser majúscula quan la secretària de l'escola li va dir que al seu expedient hi havia un certificat signat pel superintendent i el psiquiatre del districte de Los Angeles que notificava que Edward Bunker no tenia obligació de ser escolaritzat: «Me pareció magnífico, pues, aunque me encantaba aprender, detestaba la escuela». La veritable educació, segons ell, depèn de cadascú i es pot trobar als llibres, deia amb referència a les novel·les que devorava i, sobretot, al carrer, a la vida real. Bunker és un resultat exemplar de l'educació més enllà de l'escola.

També ho deien Ivan Illich (1926-2002) i Everett Reimer (1910-1998), que van revolucionar el món educatiu a la dècada de 1970 amb publicacions i recerques sobre la desescolarització. El fracàs de l'escola, en el seu objectiu de transformar la societat, només podia desembocar en la seva desaparició. L'escola, per a aquests autors, servia per legitimar un ordre social inequitatiu, injust i jeràrquic. Foucault ja havia carregat contra l'escola, com a reproductora de la societat dominant, i l'havia comparat amb la presó, totes dues uns instruments repressors del sistema. Segons aquests autors, el canvi social només és possible fora de l'escola i en contra seu.

Certament, en les relacions entre escola i societat, el discurs pedagògic acostuma a posar per davant els canvis a l'escola perquè després puguin incidir en la societat. En els marges d'això, Summerhill va ser l'expressió d'experimentar educativament en el llindar del sistema, sense anar-hi en contra i també sense aplaudir-lo, com les escoles lliures actuals, tot i les distàncies. Amb Illich i Reimer descobrim, però, que l'educació no s'acaba amb l'escola, ni en l'espai ni tampoc en el temps, perquè consideraven la societat en el seu conjunt un espai educador a temps complet, en què l'individu va fent les eleccions que considera necessàries per anar-se formant. La contradicció és evident. Ara cal tornar a Bunker.

L'ESCOLA DE LA VIDA

El recorregut vital del protagonista, ras i curt, es pot resumir en un seguit d'anades i vingudes a centres de reclusió, amb llacunes de llibertat que aprofita per delinquir però també per aconseguir determinats contactes i fer-se un personatge que sabrà explotar hàbilment després de la presó, a les tres darreres dècades de la seva vida. El relat de Bunker exposa, per tant, que la seva existència és fruit d'una educació que va més enllà de l'escola, d'una formació sense intencionalitat o pla preconcebut, molt a prop dels ideals romàntics i a recer dels postulats postmoderns.

Edward és llest i ho sap: «Nunca he sido el más brillante en ninguna clase, a excepción de la ortografía, y mi conocimiento de esta parecía más un truco que un indicador de inteligencia». En una ment així, el domini de les habilitats instrumentals multiplica notablement les possibilitats d'èxit, malgrat, novament, un entorn que no acompanya. També sap, perquè ho experimenta des del primer dia a la presó, que els tipus durs apareixen ràpidament morts a la seva cel·la o en qualsevol racó: «Pocos habrían apostado a que yo llegaría a los cincuenta, y mucho menos a los sesenta, pero acababa de presenciar [a la pre-

só] un doble asesinato y había sido una verdadera conmoción». L'educació del caràcter, que diria el professor Francisco Esteban, en aquell entorn hostil requereix una intel·ligència executiva que li permet prendre decisions amb rapidesa, no només per adaptar-s'hi o fugir-ne, si cal, sinó per modificar les condicions de l'entorn segons la seva conveniència. El desordre dels primers anys de vida no li havia impedit d'aprendre «a conciencia las sílabas y la fonética y recordaba muchas de las excepciones a las reglas. Y, aunque esto parezca una trivialidad, el hecho de saber cómo se pronunciaba cada palabra me permitió leer con precocidad y, muy pronto, con voracidad».

La pregunta sempre pendent, la ucronia que queda oberta, és com hauria estat la seva vida si el context hagués estat un altre; com li haurien anat les coses si una situació familiar no inestable hagués evitat les successives anades i vingudes a espais d'acollida o de reclusió diversos; si l'ímpetu insurgent s'hagués canalitzat cap a activitats culturalment no conflictives; si hagués posat les seves capacitats cognitives i resolutives al servei d'alguna causa socialment productiva.

Bunker fa recordar, amb molta distància, l'espavilat Stringer Bell de *The Wire*, un personatge que sap nedar i guardar la reputació, de manera que la policia mai pot reunir proves per enxampar-lo. «Sobreviví a mis últimos años de adolescencia en San Quentin», escriu Bunker, perquè sabia en tot moment en quina fila calia arrencar-se. «Cuando sonaba el silbato, los presos formaban en fila fuera de las celdas. Para expresar que alguien era o había sido un buen amigo, la frase común era: "Sí, estábamos juntos en la fila"». Tenia plena consciència del lloc que li tocava ocupar en cada moment, un tret no contradictori amb el seu tarannà contrari a l'autoritat. Rebel i, tanmateix, ordenat.

És la seva intel·ligència, detalls de la qual podem observar en molts moments del text, l'instrument que li fa detectar la necessitat de trobar un objectiu a la vida, potser per negació, però un objectiu. Amb nou anys, un cop expulsat de l'escola militar, ingressa en una altra casa d'acollida, on hi ha una dona, que fa de professora, que sempre du vestits amb puntes al coll i camafeus, i partidària dels càstigs físics: «Nos agarraba de las orejas y nos las retorcía, o nos pegaba con la regla en los nudillos. En esa época, yo ya tenía problemas con la autoridad». En un d'aquells episodis, quan la dona el té agafat per l'orella, Bunker s'emprenya, es posa dret i la dona s'espanta. Cau de cul i queda amb les cames obertes. El tornen a expulsar. No admet que ningú li aixequi la veu, no suporta que el mirin amb menyspreu, no deixa que ningú li passi la mà per la cara. En la seva llarga estada en diverses presons, aquest rebuig de l'autoritat, per si sol, l'hauria dut a una mort prematura, si no hagués estat compensat per un vessant més pragmàtic de supervivència que es

projecta en una filosofia de vida. Ja ens ho havia dit: els tipus durs no aguanten vius gaire temps.

En un moment de sinceritat, es declara partidari de Francis Bacon, «el mesías de la objetividad científica» i, segons ell, promotor de l'humanisme i el relativisme. Amb aquesta base, Bunker no es pot agenollar davant de cap autoritat, tant si és «una cruz, un becerro de oro, un poste totémico o un dios africano de la fertilidad con un falo gigantesco». El seu és un antiautoritarisme radical no exempt de contradiccions. En realitat, fixar-se un objectiu podria esdevenir contrari a un ideal absolut de llibertat. Sovint la paradoxa prové de tenir unes fites ben delimitades i, precisament per la fixació d'assolir-les, es menyspreen altres opcions que es van presentant. Bunker no ho fa. No renuncia a res, llevat del seu objectiu, que aviat se li fa evident, però continua amb la vida erràtica i sense rumb que marquen els seus primers anys de vida.

De personatges històrics que han tingut una vida més aviat pobra a l'escola, n'hi ha un munt. El triomf a l'escola no garanteix, evidentment, una existència tranquil·la i encara menys una vida pròspera. Potser representa una ínfima part, sens dubte necessària, per a aprenentatges posteriors, més sòlids i duradors, però la formació que es dona més enllà i fora de l'escola pot ser encara més enriquidora. La pedagogia ha batejat aquesta formació com a no formal o informal, segons l'orientació o la intencionalitat dels actors implicats. La no formal s'assembla molt a la formal, l'escolar, però no reuneix els mateixos requisits. Entren en aquest calaix tot el reguitzell de cursos, tallers i activitats que organitzen entitats de tota mena, des de centres cívics fins a serveis sanitaris d'assistència primària, passant per forns que ensenyen a fer pa, associacions culturals per ballar sardanes (potser amb poc èxit), *oenagés* per conscienciar el personal de les mil i una maleses dels poders dominants, cursos d'aiguagim, fins i tot bancs que ara es dediquen a fer educació financera per a grans i petits. En qualsevol d'aquests casos, el promotor de la formació té una clara vocació o intenció educadora o instructiva, i també els assistents són conscients que alguna cosa aprendran.

Tanmateix, Bunker no assisteix a aquesta mena d'activitats no formals. La seva formació prové de l'altre àmbit, l'educació informal, quan no hi ha una clara consciència d'educar o formar ni per part del que en diríem l'emissor ni per part del receptor. El proveïdor més preparat són els mitjans de comunicació, que encara no hem acabat d'esbrinar si només volen entretenir o també volen educar, o el de l'educació al carrer, la que s'imposa de manera invasiva, sense presentar-se, a la cara de qualsevol: allò de no creuar el semàfor que està vermell quan hi ha nens petits a prop. Bunker és un producte gairebé al cent per cent de l'educació informal. Una educació que li obre

mons, amb les vivències que va encadenant en una vida atapeïda i atrafegada, però també amb les lectures que li van fornint una personalitat de novel·la negra.

La decidida vocació de Bunker, que es veu recompensada pel tomb que dóna la seva vida, segueix els passos del rei de Ionesco (1909-1994), un home qualsevol que rebutja el destí que li ha tocat i que vol trencar els pronòstics. Davant la confirmació que els excessos de la vida mundana li passen factura, el rei es nega a morir i va experimentant les successives fases que acaben en el fatal desenllaç: negació, rebel·lió i resignació. *El rei es mor*, posada en escena el 1962, planteja tot el contrari del que ofereix el relat de Mircea Cartarescu, un altre romanès, *El ruletista*, l'home que repta el destí jugant a la ruleta russa, amb cinc possibilitats contra sis cada vegada que prem el gallet, i no per plaer, sinó perquè així es guanya la vida, en un espectacle lucratiu davant d'apostadors professionals o amateurs que es mostren indiferents a les parets esquitxades del cervell del desgraciat que ha tingut mala sort, en una macabra combinació d'*agon* i *alea*.

Bunker també lluita contra el seu destí, que, vistes les coses des del principi, tot apuntava a un final tràgic en qualsevol carreró abandonat ple d'immundícia i de rates. La seva trajectòria era de manual perquè acabés figurant en els annals de l'oblit, sense ofici ni benefici, amb totes les cartes marcades per jugar la pitjor partida que es podia esperar. La seva fixació per un objectiu precís i ben definit el salvà.

LA LITERATURA COM A VIA D'ESCAPAMENT

Al llarg de la història, la literatura ha hagut d'assumir la funció de taula de salvació. Ha servit per a l'evasió de lectors i lectores que buscaven una resposta o senzillament una distracció a les inclemències dels temps que els havia tocat viure. Ha exercit de teràpia emocional, per superar situacions complicades o entendre la millor manera de resoldre afers quotidians. La lectura també té un component formatiu, per modelar caràcters i personalitats, com sabem per la *Bildungsroman*. Tot plegat, evasió, teràpia i formació, també es pot aplicar als autors.

La literatura com a salvació, tant l'escriptura com també la lectura, és un tema recurrent. Són les lectures fetes des de la clandestinitat, la reclusió, la quarantena o la convalescència. També Bunker és un lector àvid; llegeix tot el que li cau a les mans en les diverses reclusions que viu. Durant l'estada a la Preston School, «un libro era un libro y un camino a lugares lejanos y a aven-

turas maravillosas». A la presó, les distraccions són limitades: gimnàs, escola, coral. Ell opta per quedar-se a la cel·la i llegir.

Diaris escrits des de la presó, des de l'exili, des de l'opressió o des de la desesperació. Ismail Kadaré, l'autor albanès, també explica que l'escriptura té aquell punt de redempció ambivalent. A *El palau dels somnis* revela la por que tenen les autoritats per les fantasies dels seus súbdits, obligats a relatar els somnis de la nit anterior. Un batalló de lectors intenten localitzar i interpretar cada dia qualsevol conat de rebel·lió, amb l'excusa que l'estat ha de garantir el futur i que en els somnis individuals sempre hi pot haver un missatge ocult, enviat per alguna autoritat divina, que pugui alertar de les catàstrofes que han de venir. Alhora, el cansament dels lectors, obligats a llegir relats absurds, sovint inventats, que cremen les parpelles del menys experimentat, deixa passar molts d'aquells somnis. La lectura també com a rutina.

Bunker s'afegeix a la llista dels que troben la salvació en la literatura. La seva angoixa és no poder explicar als altres les seves històries. Lector compulsiu, només desitja convertir-se en escriptor. Té moltes coses per explicar i intueix, però encara no ho sap, que ho pot fer bé. Tant li fa, relativament, fer-ho des de dins o des de fora de la presó. No anhela res més que explicar històries: «¿Quién hubiera imaginado algo así en mis cuarenta primeros años de vida? Mi metamorfosis quizá no iguala la de san Agustín, pero resulta ciertamente inesperada. Veinte años antes, cuando salí de la prisión, no podía imaginar que las cosas acabarían así». Una mecenes, Louise Wallis, antiga actriu de cinema mut i dona del productor de cinema Hal B. Wallis, li compra la seva primera màquina d'escriure:

Le conté que quería hacerme escritor y le pedí si podía hacerme llegar una máquina de escribir portátil. [...] Un preso de Educación me dio un manual de mecanografía. [...] Aprendí el teclado. Una vez conseguido, me olvidé del manual. Lo único que necesitaba era práctica. [...] En lugar de empezar con un simple «érase una vez», vendí sangre para pagarme un curso por correspondencia de la Universidad de California. Esto sucedía en la breve época en que la sociedad consideraba la educación un camino de la rehabilitación.

Tenia temps, per escriure, allà dins. Idees, també, moltes. El primer relat que va fer, no obstant això, seguia els cànons esperats i complia les expectatives: «Érase una vez un par de adolescentes que entraron a robar en una licorería [...]». El seu referent literari immediat a la presó va ser Caryl Chessman (1921-1960), condemnat a mort el 1948 i centre d'una polèmica important sobre la pena capital, que el va tenir prop de dotze anys al corredor de la mort.

Chessman va estudiar la carrera de dret a la presó per defensar-se ell mateix com a advocat i va publicar quatre llibres que serien rècord de vendes a la dècada de 1950, un cop executat. Bunker el va prendre com a model i, segons explica, el va tenir ben a prop a San Quentin: «El pacto de Fausto me habría tentado: dame conocimiento y quédate con mi alma porque, al fin y al cabo, Dios es conocimiento».

Bunker no va pactar amb el diable per ser més savi, i encara menys per viure més anys. El seu pacte era més simple: volia la rehabilitació plena. No entenia que el món s'hagués girat en contra seu. Amb vint anys, pensava que alguna cosa al seu cap no rutllava bé. Llegia llibres de psicologia i buscava la font del seu problema. La societat l'havia tractat molt malament, l'havia castigat, humiliat i desnonat. Era una guerra declarada i ell n'era la víctima dèbil: «Era una locura emprenderla con el mundo aunque fuese este el que hubiera comenzado la pelea. En la jerga de los psiquiatras, yo tenía un ego permeado de ello y un superego atrofiado». El jo, el superjò i l'allò en la mateixa salsa. Realment, els mecanismes d'autoregulació i control no els tenia gaire fins. A la primera baralla que veia, s'hi apuntava, el castigaven, se n'adonava i se'n tornava a penedir. Per tant, li calia un pacte per rehabilitar-se. No volia ser un figurant més a la pel·lícula de la seva vida.

I, efectivament, en sortir de la presó, Bunker es va rehabilitar. Es va casar, va tenir un fill i poc abans de morir es va divorciar. Havia començat a escriure novel·les mentre era a la presó i el 1973, poc abans de sortir-ne, es va publicar el seu primer èxit: *No beast so fierce*. Aquell llibre va acabar a Hollywood, en forma de pel·lícula protagonitzada per Dustin Hoffman. La producció literària de Bunker va continuar: fins a set obres i alguns guions per a Hollywood. Va fer d'assessor de pel·lícules d'acció i va tenir papers secundaris en algunes produccions. Potser el més conegut el va tenir a *Reservoir dogs* (1992), de Quentin Tarantino, expressió recent del cinema negre nord-americà, en què interpretava Mister Blue, un dels sis gàngsters que pretenen assaltar un magatzem de diamants i el destí els juga una mala passada.

Bunker ha esdevingut una mena de figura de culte de la novel·la negra. Un dels grans escriptors actuals d'aquest gènere, James Ellroy, el té com a autor de referència, i les seves novel·les, poques però profundes, relaten un temps que no tornarà, quan els delinqüents tenien valors: «Hoy las habilidades delictivas de los jóvenes se limitan a pegar tiros y a pasar crack. En el 57 aún había suficientes adeptos como para encontrar gente de fiar: carteristas, revientacajas, desvalijadores de pisos, timadores y rateros». Tot un repertori per triar models. Perquè aquest és el seu tema recurrent, el de la falta d'ètica dels delinqüents actuals, de la mateixa manera que es lamentarà l'Omar, també de la sèrie *The*

Wire, que sap que no s'ha de robar a la gent honesta que paga els seus impostos. San Quentin potser va perdre el glamur que havia aconseguit a l'època daurada i va fixar en l'imaginari col·lectiu i en l'educació d'una generació que els dolents sempre acaben pagant la seva culpa i que la gent honesta i treballadora té el cel guanyat només per ser així. Una ensenyança que l'escola repeteix però que la vida al carrer contradiu a cada cantonada, on els corruptes campen com volen.

L'EDUCACIÓ POSTHUMANA: ELS RECANVIS D'ISHIGURO

Enmig d'aquesta immensa confusió, una sola cosa queda clara: estem esperant Godot.

SAMUEL BECKETT, *Tot esperant Godot*

Art, ciència i política no solen caminar de braçet. El cas de Steve Kurtz exemplifica una paranoia col·lectiva en què s'apleguen aquestes tres esferes. Professor d'art a la Universitat de Buffalo, a l'estat de Nova York, el maig de 2004 va ser detingut arran de la mort, aparentment per causes naturals, de la seva dona, Hope Kurtz, editora i poeta radical. La investigació de la policia va descobrir que Steve disposava a casa seva d'un laboratori amb plaques de cultiu biològic, segons els primers informes. La detenció, inicialment moguda per les sospites d'una mort accidental com a conseqüència indirecta d'una manipulació biogènica, va donar pas a una imputació per bioterrorisme, en aplicació de la controvertida Patriot Act decretada per Bush el mes següent als atemptats de l'11-S, que anul·lava part dels drets civils de la ciutadania. Kurtz havia estat cofundador el 1986 del Critical Art Ensemble (CAE), un grup d'artistes de disciplines variades que conflueixen en la seva denúncia social i l'activisme polític per mitjà de l'art. La finalitat del grup era «desenvolupar tàctiques i eines de resistència en contra de les tendències autoritàries de la situació cultural donada», segons va manifestar en una entrevista el 2005. El CAE, en el fons, no es posicionava en contra de la manipulació genètica: en un text de 2002 en què expressaven el seu rebuig dels aliments transgènics per les demostrades alteracions que provocaven en el medi natural, també reconeixien els beneficis de l'enginyeria genètica. De fet, el grup s'autoproclamava divulgador legítim de les certeses científiques per mitjà de l'art i volia mostrar les dificultats del gran públic per arribar a entendre les conseqüències de tot plegat, enmig d'un batibull de mots científics indesxifrables per a la majoria. L'art servia perfectament, segons aquests activistes, per fer difusió popular dels riscos associats a les modificacions genètiques dels organismes. El lector avesat ja deu haver detectat la sinistra coincidència del cognom de l'artista amb el protagonista d'*El cor de les tenebres*, de Joseph Conrad.

El terme *enginyeria genètica* va aparèixer el 1974. En el camp de la salut, des del principi de la dècada de 1960 es va començar a parlar de la genètica per al

tractament de trastorns, malalties i medicina preventiva, i el 1956 ja s'havien començat a fer les primeres amniocentesis per detectar el sexe del fetus. Evidentment, la publicació del genoma humà el 2003 va obrir una nova era en el tractament de les malalties, i sobretot en el control dels beneficis econòmics d'un mercat l'abast del qual encara és inimaginable. La clonació va tenir un punt àlgid el 1996, amb la «creació» de l'ovella Dolly, una operació que no va rendir els fruits comercials que se n'esperaven i que va generar especulacions de tota mena, tant comercials com paranoïques. En robòtica, els avenços no han quedat enrere, i el projecte Geminoid, del professor japonès Hiroshi Ishiguro, causa sensació pel seu realisme i especialment per les funcions dels seus dobles robòtics.

Ens hem instal·lat, potser sense pensar-hi gaire, en una societat ortopèdica. Les pròtesis inunden la vida quotidiana i arriben a ser imprescindibles perquè puguem arribar a donar la talla, en el terreny personal i també en el professional. Des de les ulleres fins a les crosses, des de les ampliacions de penis fins als vibradors, les extensions tecnològiques per arribar allà on no podem, o no podríem, arribar s'han instal·lat entre nosaltres i van creixent. Comença a ser versemblant que la vida humana aviat superi els cent anys amb solvència i de manera generalitzada, amb el permís de les diferències geogràfiques i de classe social. Els reptes són molts i no només en el terreny ètic, i és cert que la posició moral sobre aquests fenòmens remou consciències i omple pàgines de ficció literària, que normalment planteja el doble repte de tractar amb humans sense ànima o, al contrari, de fer-ho amb ànimes que no tenen humanitat, tot i que les darreres reformes educatives ja faciliten aquest darrer escenari eliminant les humanitats dels plans d'estudi. La pel·lícula de Steven Soderbergh *Sex, lies and videotape* (1989), que explica la feliç i quasi perfecta combinació entre un home impotent i una dona frígida, explora les conseqüències de convertir les funcions sexuals en una simple permuta emocional, que des del punt de vista moral es pretén superior al tocament i a l'intercanvi de fluids corporals, com una versió actual de l'èxtasi místic. Una anticipació d'una vida que serà llarga en els aspectes biològics i que es farà interminable en el terreny de les emocions i la moralitat. Una vida postissa, diu la pel·lícula, exigeix socis també postissos.

Però, davant d'un destí que està escrit, tot sembla indicar que no hi ha escapatòria. Casualment, també un altre Ishiguro, Kazuo Ishiguro, que no té relació amb l'enginyer de robòtica que hem esmentat, ho deixa anar a *No em deixis mai* (2005). El relat remet a Kafka, per l'opressiva atmosfera que pretén dibuixar la narració, i també a Beckett, per uns personatges que no saben què han de fer amb les oportunitats que la vida els va presentant i que, potser no tan innocentment, van deixant escapar. És la història d'uns joves que es des-

viuen pels altres. No es tracta de solidaritat ni de caritat; senzillament han estat formats i educats amb aquesta finalitat. És el seu destí.

A Hailsham, un centre privilegiat d'Anglaterra, una mena d'escola d'elit, els nois i les noies són educats per uns tutors (*guardians* en la versió original en anglès, *custodios* en la traducció espanyola; la diferència és important) que els han d'ensenyar les arts de prestar el seu especial servei a la humanitat. Aquesta missió tan singular és subtilment camuflada per la narradora, una de les noies, durant un terç de la novel·la; així, durant les primeres cent pàgines, l'autor juga amb el lector amb petites dosis de pistes que van creant un quadre impressionista i impressionant. Certament, el descobriment de la seva tasca, que es fa simultània al lector i als nois, no deixa indiferent, tot i que les pistes han estat clares i no admeten cap dubte. Les donacions marquen la vida dels nois i les noies, que tenen uns cuidadors que atenen les seves necessitats, i aquestes donacions s'acabaran, o arribaran a completar-se, segons la terminologia emprada pel llibre, quan les autoritats ho decideixin.

La història està explicada amb una mirada retrospectiva de vint anys enre, entre les dècades de 1980 i 1990. La narradora, la Kathy H., fa de cuidadora i és una de les més eficients en la seva feina. Des que tenia vint anys, al cap d'un temps de sortir de Hailsham, aquesta dedicació ha donat sentit a la seva vida i li ha permès tornar a connectar amb excompansys de l'escola. La Ruth i en Tommy completen el triangle protagonista, que també esdevé amorós. Els detalls de l'internat ocupen la primera part de la novel·la i s'hi van succeint anècdotes que basteixen un edifici de relacions complexes entre els joves, potser no gaire diferents de les que poden experimentar els de la mateixa edat a qualsevol part del món, però molt singulars quan són observades després de la revelació central de la novel·la. Les converses entre el grupet d'amigues, per exemple, adopten una nova dimensió quan es coneix la seva funció en aquesta vida. És de les novel·les que tornes a començar un cop l'has acabat perquè la perspectiva lectora serà una altra.

El to intrigant de la novel·la comença a les primeres pàgines i no s'abandona en tota la narració. La relatora té trenta-un anys i en fa onze que es dedica a cuidar, una tasca que alguns només són capaços de resistir dos o tres anys; els destinataris de les seves atencions són joves que han fet donacions, no sabem de què, i que només en poden fer quatre. Quan fan la darrera donació, només han d'esperar a «completar». La tasca de la cuidadora és essencial i no està exempta de riscos i d'una forta càrrega personal. «Els cuidadors no som màquines», reivindica la Kathy ja a la segona pàgina. Fan una feina que requereix «paciència i energia», dues facultats que també tenen el seu límit, segons ella. Entre l'atenció psicològica i els consols de capellà de poble, les pràctiques que

relata la Kathy remetent a una feina de molta proximitat amb el donant, de molta sensibilitat i tacte, que han de permetre un acompanyament tranquil i assossegat. L'activitat està ben planificada i no és fruit de la improvisació. No és una novel·la a favor de la donació d'òrgans, precisament.

Una decisió estratègica, de caràcter polític i tècnic alhora, justifica la història que se'ns explica. Com s'ha dit, al final de la dècada de 1990, Anglaterra havia vist com a l'Institut Roslin, de la Universitat d'Edimburg, a la veïna Escòcia, s'havia clonat l'ovella Dolly a partir d'una cèl·lula adulta. El mateix any 1996 es començaren a comercialitzar els primers aliments transgènics al Regne Unit i explotà l'enèsima guerra comercial amb la Unió Europea a propòsit dels casos d'encefalopatia espongiforme en bovins, la famosa malaltia que feia embogir les vaques. Per tant, en aquell 1996 la sensibilitat de la població era extrema amb tot el que estigués relacionat amb la manipulació genètica. La localització i la temporalitat de la novel·la no podien estar més ben triades.

L'ALLIBERAMENT A TRAVÉS DE L'ART

L'aplicació de les tècniques de manipulació genètica als humans obre molts interrogants. En particular, el que es coneix com a diagnòstic genètic preimplantació és un procediment que permet analitzar l'estructura genètica dels embrions en els casos de fecundació *in vitro*. Aquesta tècnica ha estat àmpliament emprada per detectar trastorns cromosòmics coneguts en embrions i darrerament també en la selecció embrionària a fi d'establir possibles donants per al tractament de determinades malalties que requereixen trasplantaments de membres de la mateixa família. El grup dels nadons-medicament, nadons-disseny o nadons a la carta, entra en aquesta categoria. Es tracta de nens fecundats *in vitro*, gràcies a aquestes tècniques de manipulació genètica, que serviran com a donants compatibles per a germans seus que puguin necessitar òrgans o el trasplantament de medul·la òssia per superar alguna malaltia congènita immunitària. La instrumentalització d'un ésser humà per salvar-ne un altre planteja un dubte ètic complex.

My sister's keeper, una novel·la de l'escriptora nord-americana Jodi Picoult, explica la història d'Anna Fitzgerald, una adolescent de tretze anys que havia estat concebuda per salvar la vida de la Kate, la seva germana, malalta de leucèmia. La novel·la va ser portada al cinema pel director Nick Casavetes el 2009. L'èxit dels trasplantaments durant els primers anys de vida de l'Anna, però, no va ser suficient i més endavant la Kate va continuar tenint problemes de salut de tota mena. En una recaiguda severa, que va requerir un nou trasplantament

de medul·la, a l'Anna, ja adolescent, se li desperta el dret a decidir per ella mateixa i planteja l'emancipació mèdica de la seva família, una figura legal reconeguda als Estats Units. L'argument és malèvol amb l'Anna (atenció, *spoiler*): guanya el judici, però mor en un accident de trànsit i els seus òrgans seran trasplantats a la germana.

Un món feliç, d'Aldous Huxley, ja formulava també el repte que significa arribar a un paradís terrenal a canvi de perdre les llibertats individuals. La inquietud venia de lluny: Paracels i els homuncles que creava i se li escapaven; o Mary Shelley, amb un Victor Frankenstein que renega de les pretensions del seu monstre, o fins i tot els redactors de la Bíblia, que treuen la dona d'una costella de l'home i li atribueixen tots els pecats de la creació, resseguint el mite de Prometeu. L'evolució tecnocientífica no ha fet més que actualitzar aquests debats, però amb la tensió entre creació i llibertat mirant de cua d'ull. Certament, els debats ètics són de molta més amplitud i les posicions crítiques abraquen un camp enorme. Les tècniques de manipulació embrionària obren encara més interrogants: sobre la destinació dels embrions produïts i no emprats, probablement «sans», que hauran de ser destruïts; sobre la reducció de la diversitat genètica que es deriva d'anar eliminant determinats trets de l'espècie; sobre la possibilitat d'un ús indegut de les tècniques, o sobre el fet mateix de poder escollir les característiques particulars dels fills per part de les famílies, com una mena de depuració genètica tecnològicament sofisticada. La cosa, per tant, ve de temps enrere, quan els defensors de l'eugenèsia de fa dos segles proposaven el sacrifici i l'explotació d'individus considerats inferiors, des del punt de vista estrictament físic o biològic, en favor dels més sans. Ara, en un context socialment complex i ideològicament envitricollat, l'enginyeria genètica ha disparat els somnis dels eugenistes.

Per a l'educació, les conseqüències no són menors i els interrogants se situen en plans diversos. Des de l'òptica personal, tant el receptor com el donant saben, quan ho saben, que la seva existència està directament relacionada amb la d'un altre ésser humà. El vincle emocional forçat, en el cas dels nadons-medicament o germans salvadors, prové de la decisió d'uns tercers, uns progenitors que han optat per salvar un altre fill o filla, la qual cosa no pot amagar el sentiment d'aquell nadó, ja gran, quan aprofundeix en la raó de ser de la seva existència. La planificació estratègica de tenir un fill per salvar el germà genera sentiments contradictoris, els de satisfacció, vinculats a la missió vital que l'ha portat al món, i alhora els d'intranquil·litat, provocats per la instrumentalització de què ha estat objecte amb la seva vida: un ésser creat per solventar la vida d'un altre ésser. En aquests casos, l'educació familiar ha de ser molt curosa i l'acompanyament ha d'estar també planificat. La cosa és complicada.

Però la novel·la d'Ishiguro no entra en aquests paisatges d'ordre psicològic que serien propis de la intimitat de cadascú. Les seves preocupacions deuen ser unes altres perquè —raons del guió— amaga el context familiar dels nois i les noies. Tots els protagonistes són coneguts pel seu nom i la inicial del cognom. Se'ns oculta el seu llinatge. Són uns orfes privilegiats, que gaudeixen de les millors atencions perquè puguin complir adequadament, i sense perill, la missió que han de dur a terme quan siguin adults. Necessiten un entorn protector sense caure en l'opressió. L'escola opta per oferir una formació rica en activitats educatives que donen sensació de llibertat: art i esports, a més d'un bon clima de convivència. Efectivament, l'art hi té un paper central, en aquell pla d'estudis, fins al punt que la seva presència abassegadora sembla apuntar que Hailsham és una escola d'artistes bojots que utilitzen la creativitat i l'expressió plàstica com a teràpies per a malalties rares, o bé que és obra d'una secta estranya que pretén canviar el món a través de l'art com a eina per penetrar l'ànima dels joves. L'error podria ser creure que l'ànima, si existeix, només s'educa per la via de les emocions. Sembla que la novel·la vulgui insistir que l'educació de l'ànima a través de l'art ha d'anar més enllà de les emocions i ha d'arribar també als sentiments.

El zombi és l'ésser que està mancat de sentiments i emocions, si més no amb el significat que li donen els humans. La narradora amaga moltes coses, però no les emocions dels protagonistes. Per exemple, explica que en Tommy, de petit, en un atac de ràbia perquè els altres nens no el trien com a company per jugar a futbol, perd els nervis i acaba plorant, i les nenes, que s'ho miren des de la finestra, se'n riuen. Són unes emocions que a Hailsham semblen en tot moment controlades, com les relacions sexuals, que no estan prohibides, tot i que tampoc les encoratgen a l'estil d'una comuna hippy. En poden tenir, amb les precaucions necessàries per qüestions d'higiene i no tant per evitar embarassos, ja que els nois i les noies són estèrils, i ho saben. Per tant, tenim orfes aparents que, a més, no poden procrear.

Els enamoraments adolescents, a la novel·la, tenen més a veure amb l'exploració de l'altre i la satisfacció corporal que no pas amb la necessitat de tancar vincles emocionals amb algú, sigui del sexe que sigui. Les relacions sexuals són «funcionals», com explica la Kathy, i les relacions de parella busquen assemblar-se als models de referència externs, apareguts en pel·lícules o sèries de televisió. Aquesta necessitat de localitzar i repetir models externs és una preocupació de la Ruth, l'amiga íntima de la Kathy, que, amb el seu afany per semblar més adulta del que és, cau en el ridícul, sempre segons la Kathy. Es fa passar per adulta sense ser-ho. Per això l'art esdevé un element que, segons els responsables de l'escola, pot expressar realment la profunditat de l'ànima.

Els alumnes de Hailsham han de tenir una sensibilitat especial per l'art. En Tommy ho demostra amb una pintura infantil, traçada amb una tècnica que encara el fa més infantil, de gargots senzills i feta sense esma, com de manera mecànica. Quan es desveli el secret, just a l'adolescència dels protagonistes, al mateix moment per a ells i per al lector, ni abans ni després, es podrà intuir que la importància de l'art també és funcional, com el sexe que relatava la Kathy. Tot i la seva funcionalitat, o potser precisament per aquesta raó banal, la factura és important: tant en l'art com en el sexe, fer-ho bé és decisiu. El domini de la tècnica, en cada cas, demostra que s'han assolit determinats llindars de competència, i això no implica mai que hi hagi alguna cosa més al darrere, una intenció, una vivència emocional buscada, tant si parlem de l'expressió artística com si parlem de la relació sexual. Els responsables de Hailsham esperen que aquesta emoció no aparegui en cap de les produccions dels seus alumnes. La narradora ho compleix en tot moment, en un relat desapassionat i alhora ple d'emoció i de sentiment reprimits.

Una espècie humana capaç d'expressar-se a través d'un art sense ànima o, en altres paraules, una espècie humana sense emocions, podria ser la conclusió fatal d'un relat sobre una civilització amb éssers humans creats amb procediments artificials i manipulacions genètiques. Aquesta podria no ser la pretensió de Kazuo Ishiguro. Les implicacions ètiques de l'art enfronten, de fa segles, els qui afirmen que l'obra d'art és transmissora de valors, i vehicle de l'educació moral, i els anomenats autonomistes, que afirmen la independència de l'art de qualsevol intenció moralitzadora. Els primers també es poden desdoblar: els uns, amb Plató al capdavant, consideren que l'obra d'art, pel sol fet d'increpar les emocions, és perjudicial per a l'educació moral perquè anul·la la raó; els altres, amb Aristòtil com a referent, pensen que la novel·la, el teatre i qualsevol forma d'expressió artística *realística* traspuen una dimensió moral, latent o explícita. *Triumph des willens* (*El triomf de la voluntat*, 1935), la famosa pel·lícula de Leni Riefenstahl que mostra la celebració del congrés del Partit Nacionalsocialista Alemany dels Treballadors de 1934, organitzat a Nuremberg, és un exemple clar per contraposar aquestes teories. Els interrogants sobre si es pot valorar la peça fílmica al marge de les connotacions ètiques, a vuit dècades de distància, no deixen indiferent ningú. La bellesa estètica de les imatges queda reforçada per la perfecció tècnica i tot plegat contrasta amb la maldat moral del missatge, la qual cosa provoca més estupor en l'espectador actual, coneixedor de les conseqüències del nazisme. Que Hitler aparegués als guions i que fins i tot suggerís el títol de la pel·lícula, no va ser obstacle perquè el documental rebés la medalla d'or a Venècia el 1935 i la del Festival de París el 1937. Poques veus han gosat rebatre que *El triomf de la voluntat* sigui una obra d'art del gènere docu-

mental, així com que és una obra que repugna des del punt de vista moral. Però, en certa manera, posa en evidència que l'ús de l'art per a la transmissió de valors no passa desapercebut als poders dominants. El professor Josep Puig ho explicaria millor.

Segurament, el segle actual ha trastocat considerablement aquestes categories d'anàlisi. Després de l'estructuralisme i la capbussada postmoderna, la publicitat sembla que ha ocupat l'espai que abans podien tenir altres arts: des dels retaules del romànic, que explicaven la vida dels sants, fins a les peces de publicitat de vint segons que volen vendre estils de vida moderns associats a tal marca. En qualsevol cas, es pot preguntar a Steve Kurtz, artista radical i manipulador biogenètic amb qui hem obert aquest capítol, sobre les relacions entre art i moralitat.

JUSTÍCIA TERRENAL: INJUSTÍCIA DIVINA

El desenllaç de la novel·la d'Ishiguro se situa a la regió d'East Anglia, un paisatge conegut per l'autor des de la seva època universitària. Les terres al voltant de Norwich, al comtat de Norfolk, són extensions immenses creuades per l'aigua i sense cap prominència: el seu punt més alt no passa dels cent metres sobre el nivell del mar. Un terreny pantanós i, com a *El país del agua*, de Graham Swift, susceptible d'amagar i alhora despertar les històries més abruptes, en contrast amb la uniformitat d'aquells paisatges plans. Un secretisme que Ishiguro fa servir de manera magistral com a tècnica narrativa, una argúcia dramàtica que obliga el lector a afinar els sentits.

L'ocultació de les famílies forma part d'aquest joc de secrets de la novel·la. La narradora ens ho deixa anar en un parell d'ocasions i l'autor vol que no dediquem gaires esforços a preguntar-nos sobre l'entorn familiar dels nois i les noies; a més, ja ha deixat clar que no poden tenir descendència. La cosa va per una altra banda. Des d'una òptica pedagògica, podria plantejar-se Hailsham com una opció escolar progressista. La resposta és molt complicada. En el context de l'obra, no en queda cap dubte. Hailsham vol fer un pas endavant i innovar en el terreny social i de l'educació per donar resposta als reptes tecnocientífics. Però no sempre la innovació és encertada i sovint no és convenient. No ho és, d'innovadora, l'escola, quan vol fer una fugida d'estudi per demostrar a la societat que és capaç d'encarar els desafiaments que li posin al davant sense els pressupostos clars. Encara és pitjor quan vol fer callar les crítiques pels baixos nivells aparents dels seus resultats, i encara ho és més quan es doblega als capricis d'un mercat voluble de desitjos i anhels de pares i mares,

per convertir l'escola en un supermercat d'ocasions, normalment perdudes. En aquests casos, és com si l'escola es tirés a una piscina amb poca aigua, o amb molta aigua però plena de taurons. No hi ha gangues, tampoc en educació.

La novel·la podria ser una crítica a l'escola i als sistemes preocupats per encarrilar precoçment els joves. Hailsham és una preparació peculiar per a una vida no menys peculiar, que no s'allunya gaire dels models que arrengheren massa aviat, que posen en la filera del destí joves amb un futur promès ple de recompenses, cosa que coneixen molt bé nens i nenes pianistes, futbolistes o metges, que no han tingut gaire possibilitat d'elecció perquè algú ja ha fet la tria i ha pres la decisió per ells o per elles. Una lectura fàcil de la novel·la, en la línia orwelliana de *1984*, amb la qual presenta molts paral·lelismes, ens diu que la llibertat individual queda enterbolida quan el sistema resulta absorbent. El text diu el que diu i no estem legitimats a llegir el que l'autor no ha escrit. Crítica velada a l'escola, potser sí, i mirada amoinada a una societat que permet sostenir una vida sobre una mentida, o que segurament ajuda a sostenir la mentida que pot ser la vida, com sabrà trobar el lector més audaç.

La finalitat de l'educació no s'acaba amb el descobriment de la vida per mitjà del contacte amb el saber. La narració també pot ser una reivindicació de l'amistat, tot i que en realitat les relacions entre els protagonistes no encaixen bé en aquest concepte. Potser són més companys d'aventures que amics, perquè les seves confidències es mouen en l'epidermis d'un secretisme institucional que tot ho inunda. No és ben bé el secret, el que manté la farsa, sinó la trama d'especulacions i mites que els mateixos interns van ordint sobre el seu futur. Una convicció compartida és que l'escola és una iniciació al saber. El que no és tan compartit és que el saber sigui una porta d'entrada a la vida. Segurament a Hailsham no és ni una cosa ni l'altra, perquè el saber no els fa cap bé, als nois. Potser tampoc els fa cap nosa, i tanmateix ningú s'arrisca a arribar a les últimes conseqüències, llevat de la Lucy, una de les guardianes.

Cap al final del relat, la Kathy està cuidant en Tommy, ja adult, que ha fet algunes donacions però encara no ha completat, a diferència de la Ruth, que sí que ha completat. Segueixen enamorats i aquesta condició, l'enamorament, els pot estalviar el destí que els espera, segons han sentit a dir a altres exalumnes més veterans. Han passat uns quants anys des que van marxar de Hailsham i l'escola ha estat desmantellada. La Ruth també havia alimentat l'esperança de canviar el seu destí i amb aquesta motivació va indagar la situació de les antigues responsables de l'escola, ara ja dones jubilades. En va descobrir la identitat i el lloc on vivien. La Kathy, amb aquesta informació recopilada per la Ruth, convenç en Tommy d'anar-les a veure i demanar-los si, en cas d'estar enamorats i demostrar-los realment que ho estan, poden modificar el seu destí.

La Madame és la persona que semblava tenir una responsabilitat externa important a l'escola, i la senyoreta Emily era l'encarregada. Les localitzen juntes a Norwich i els pregunten sobre la possibilitat esmentada. Elles ho neguen i admeten que, en certa manera, a Hailsham hi havia un excés de protecció dels alumnes. De fet, un cop van haver d'acomiar una professora, en realitat una guardiana, la Lucy, perquè volia que els nois i les noies estiguessin assabentats del seu futur. L'Emily, en un atac de sinceritat, ho confessa tot:

La Lucy anava amb tota la bona intenció del món; però, si hagués fet la seva, la felicitat amb què vivíeu a Hailsham hauria quedat feta miques. Mireu-vos! M'enorgulleix veure-us. Heu edificat la vostra vida sobre el que us vam donar. No seríeu els qui sou avui si no us haguéssim protegit. No us hauríeu concentrat en les classes, no us hauríeu submergit en les vostres creacions artístiques i literàries. Per què ho hauríeu hagut de fer, sabent el que us esperava a cada un? Ens hauríeu dit que tot era fútil, i com us ho hauríem pogut rebatre? Per això la senyoreta Lucy se'n va haver d'anar.

És una història de protecció i esperança, però també de desencís i ressentiment. L'educació de Hailsham es basa en les dues primeres premisses, però desemboca en les segones. Miren d'evitar una rebel·lió que en tot moment sembla latent i mai acaba de despertar-se, com si els protagonistes acceptessin amb resignació el seu destí. L'educació de Hailsham no és de resistència, sinó de vocació de servei, en el silenci que imposa el secretisme. Les guardianes, llevat de l'excepció de la Lucy, miren de sostreure's a la realitat que tenen al davant i apunten a fites superiors per justificar la seva feina. La narradora, això, no ho explica.

El que sembla indiscutible és que a Hailsham no importa gaire el que sàpiguen els nois i les noies, sinó que no sàpiguen segons què. A Hailsham, els amaguen el seu destí real, als joves. O, si més no, no l'acaben d'explicar amb tots els detalls ni els expliquen les conseqüències que se'n deriven. I, de fet, resulta difícil saber si els nois i les noies poden arribar a ser conscients de per a què els estan preparant. La dimensió teleològica de l'educació, les finalitats d'aquella missió, queden ofuscades per una veritat que trenca qualsevol previsió. No els preparen per morir, però tampoc per viure. Els eduquen perquè es desvisquin pels altres.

A l'escola no els expliquen «tota» la veritat. Potser és que els seus responsables, els tutors o guardians, no poden, o no saben, fer-ho millor. La novel·la diu que els aprenentatges importants, allò que serveix de debò per a la vida, o per a la mort, s'apren de manera informal, a batzegades, quan menys s'està bus-

cant, com li passa a l'Edward Bunker. Com el sexe, que no s'aprèn ni a l'escola ni a casa, la finalitat de la vida es va descobrint amb revelacions sovint inoportunes, però sempre desitjades. I aquests descobriments fan mal, sobretot quan enfonsen anhels o esbossos de projectes de vida. Hailsham no és una iniciació al saber; el destí el coneixen per canals informals i de manera incompleta. L'escola, si aspira a alguna cosa, no pot pretendre la reproducció de desigualtats basades en un accés poc equilibrat al coneixement. En tot cas, ha de mirar d'equilibrar aquests desajustos que ja es troben a la societat.

Precisament, Nancy Fraser, la politòloga de Baltimore, ha incidit en la idea profunda d'injustícia que expressa Ishiguro. El fragment final de l'obra en dóna testimoni: la humanitat reduïda a brossa; o, més aviat, la carn humana com a recanvi, com la brossa del sistema. Una interpretació de la novel·la pot entendre, segons Fraser, que en la societat liberal la individualitat és una arma de doble tall, alhora un subjecte de culte i un impediment per assolir la justícia, ja que l'individualisme, com a forma ideològica dominant, obliga a assumir les responsabilitats individuals i a posar una part nostra per complir el deure col·lectiu. Potser per aquesta raó la revolta és absent de la novel·la. Cap dels protagonistes lluita contra la predestinació de les seves vides, sinó que tots accepten la seva «funció» amb naturalitat, encara que la natura aquí no hi tingui res a veure. Fraser indica que la genialitat de la novel·la és que mostra de manera contundent la justícia per mitjà de la seva negació, la injustícia, ben clara en la narració. A més, també la nítida distinció entre no-donants i donants, entre guardians i cuidadors, reforça la idea que la democràcia no ha sabut bandejar els estaments socials que naturalitzen els servilismes. Segons el seu criteri, Ishiguro mostra que l'enginyeria genètica funciona com a element que reforça encara més les desigualtats, com també ho expressava la novel·la de Picoult. Ontologitzar la diferència, diu Fraser, és una estratègia de control que Ishiguro explica perfectament quan evita el contacte entre donants i no-donants i fa que la cuidadora dels donants hagi de ser una futura donant. Si el no-donant detecta que no hi ha diferències substancials amb els donants, que són persones *normals i corrents*, que fins i tot són capaces d'expressar sentiments a través de l'art, es pot ensorrar l'edifici social. En canvi, si es naturalitza la diferència, ens estalviem problemes de consciència, com acostuma a fer el racista amb la pudor dels negres o la tendència natural dels gitanos a robar. Per tant, Fraser insta a desconfiar de les construccions socials derivades de les megadiferències i buscar les relacions d'independència que expliquen l'estructura bàsica de la societat. En el seu al·legat sobre la justícia, Fraser explica que els instruments d'interpretació de la realitat estan sotmesos a unes dinàmiques preapreses, normalment amb l'educació. Segons això, l'oprimit és incapaç de

percebre la seva situació d'explotació perquè ha naturalitzat la seva condició d'inferioritat. El discurs dominant, per mitjà de l'educació, no ha fet res per evitar-ho, sinó que sovint l'ha reforçat. Naturalment, Fraser crida a desconfiar de les proclames a favor de les panacees individualistes, que idolatren l'amor i la vida privada, que promouen la salvació particular i obliden o amaguen les condicions materials per estendre aquesta possibilitat a tothom. Aquí sí que hi ha una crítica profunda dels mecanismes formals i informals d'educació, que prolonguen l'explotació i usen el llenguatge com un suavitzant de roba: a la novel·la, la donació substitueix l'extirpació d'òrgans, i la compleció reemplaça l'eutanàsia provocada; en l'educació, la llibertat es limita a poder triar l'escola, i la igualtat, a repartir el mateix currículum a tothom.

L'ESCOLA ENCARA ESPERA GODOT

Never let me go —l'original en anglès— és un títol promiscu que ha encapçalat molts temes musicals. La frase, fet i fet, no diu gaire cosa però ho resumeix tot, i pretén anticipar una sensació de neguit que segurament es pot traduir en una sintonia melancòlica que transporta a un ambient d'intimitat, amb un toc de tristesa i, alhora, de desig no amagat. Així ho expressa la versió cantada per Dinah Washington, que també va ser instrumentada pel pianista Bill Evans. Aquest títol l'encapçala també un àlbum del saxofonista Stanley Turrentine, sense relació amb la cançó de Dinah Washington, que recull un tall escrit per la seva dona, una de les poques organistes de jazz de tots els temps, Shirley Scott (1934-2002), que també participa en el disc. A la novel·la, el títol fa referència a una cançó interpretada per una fictícia Judy Bridgewater, que la Kathy conserva en una casset. Com no podia ser d'altra manera i per tancar el cercle, Ishiguro també ha posat lletra a temes de jazz.

Per al filòleg i humanista alemany Ernst Curtius, el jazz, com l'expressionisme, responia a modes artístiques de principi de segle. També el fanatisme visionari era una passa que havia quedat enterrada, segons ell. La seva predicció era que la política entraria en una fase que deixaria enrere un període de «solucions il·lusòries». Això va escriure el 1932 al pròleg del seu llibre *L'esperit alemany en perill*, just quan Hitler acabava d'encarrilar la recta final de la presa del poder. Curtius es va mantenir en els seus càrrecs acadèmics a la universitat, sense mostrar cap simpatia pel règim nazi, amb el qual guardava una distància prudencial, sense col·laborar-hi però sense plantar-hi resistència, tot i algunes crítiques del nazisme que han quedat recollides en cartes escrites a les seves amistats residents a l'estranger. L'esperit alemany i europeu, en el seu argumen-

tari, necessitava refer-se per oposar-se amb claredat a les escomeses del materialisme bolxevic. Per fer-ho, calia superar les modes del moment, en què intercalava l'expressionisme i el jazz, moviments o gèneres que encara ara arrosseguen alguns seguidors, amb el fanatisme visionari i l'objectivitat, perspectives ideològiques o filosòfiques que també tenen encara els seus defensors, especialment la primera, amb noms ben diversos orientats normalment a salvar els altres i el món. La proposta de Curtius consistia a evitar el camí que havia seguit la política recent, els fruits de la qual quedarien expressats el 1933 d'una manera alarmant quan Hitler va guanyar les eleccions. El diagnòstic de Curtius, anterior al nazisme, era que calia recuperar les humanitats, sobretot a la universitat; calia una educació humanista que increpés directament la raó il·lustrada i que estigués basada en la tradició cristiana i grecoromana. A banda dels pobres dots futuristes de Curtius, especialment amb el jazz, la seva interpel·lació a les emocions com a base de l'argumentari nacionalsocialista significava un atac directe a un model educatiu que allunyava els joves de l'humanisme i els llançava als braços de la lleugeresa i la inconsistència romàntiques.

També l'educació posthumana que denuncia la novel·la d'Ishiguro necessita unes guardianes o tutores, no unes professores, per mirar d'evitar que els alumnes intentin trobar un sentit no només a l'educació que reben, sinó a la vida mateixa. Menys humanitats, en una paraula. Quan els nois experimenten amb l'art, les tutores de Hailsham volen indagar si estan mancats d'ànima, una ànima que els podria carregar de raons per reclamar els seus drets. L'educació de l'ànima, que alguns inconscients redueixen a l'educació emocional, també intenta incidir en aquesta part més humana de l'individu, i ja hem vist, en Curtius, que aquesta tendència no afavoreix precisament les humanitats. Sembla com si pretendre una educació més humana ens allunyés de l'humanisme. En realitat, la humanització s'associa més a la Cultura, en majúscules, i ens separa de les passions i les emocions. Per a alguns, això seria com una educació sense ànima, una educació insulsa, sense pretensions. Els temps actuals, com diria Curtius, necessiten una educació carregada de referents forts, una educació sòlida, que apelli a la raó, sense oblidar els sentiments, però amb una base fonamentalment racional. Una educació perenne, que diria el professor Conrad Vilanou. Uns referents sòlids només tenen sentit quan es troba també un sentit a la vida, que Ishiguro sembla denunciar insinuant que ha desaparegut dels plantejaments educatius actuals.

L'imaginari retrofuturista de Hailsham, entre un internat britànic i un centre de recerca d'enginyeria genètica, exposa un model educatiu que ha d'atendre les necessitats d'una societat industrial amb solucions tècniques més pròpies de societats posthumanes. El que vindrà, gràcies a la ciència, serà «un món

més científic, més eficient, però més dur», confessa una de les seves promotores. L'escola no està pensada per a això. El seu disseny no la prepara per a escenaris durs i incerts. Però en temps de crisi i de confusió, els educadors no es poden limitar a esperar Godot.

EDUCAR EN TEMPS LÍQUIDS: SEMPRE QUEDARÀ VILA-MATAS

Il faudrait prévenir les gens de ces choses-là. Leur apprendre que l'immortalité est mortelle, qu'elle peut mourir, que c'est arrivé, que cela arrive encore. Qu'elle ne se signale pas en tant que telle, jamais, qu'elle est la duplicité absolue. Qu'elle n'existe pas dans le détail mais seulement dans le principe.

MARGUERITE DURAS, *L'amant*

Es fa difícil de definir la ironia. El coneixement autèntic, el de debò, sempre comença amb un comentari irònic per part d'algú que ens posa en alerta, una ironia que fa anar en orris les lliçons de la moral. Diu la tradició que els pagesos bretons es presentaven a Les Halles de París engiponats amb els seus sueters de punt, tricotats segurament per les seves dones, a vendre les hortalisses, les fines herbes i els alls que els feien famosos. Els jerseis que duïen aquells *marchands d'ail*, els distribuïdors d'all, van ser coneguts com els *chandails*, els nostres polivalents i alhora *poligoneros* xandalls, que fan les delícies de grans i petits. París té aquestes coses de la ironia. De l'alta costura al prêt-à-porter, amb permís dels xandalls, la Ciutat de les Llums ha servit de punt de referència fins i tot quan els referents s'havien perdut. Segurament, la complementarietat o —segons com es miri— la tensió que es produeix quan la modernitat ensopega amb la tradició podria ser l'explicació d'aquests fenòmens, com altres tensions o contradiccions dels temps actuals que ja fa molt que duren: urbà-rural, global-local, *hipster-hippy*, Stones-Beatles, Justin Bieber-Lou Reed, lleuger-feixuc.

Ja Milan Kundera expressava, a *La insostenible lleugeresa del ser* (1984), que «la contradicció feixuc-lleuger és la més misteriosa i ambigua de totes». Una tensió que també Italo Calvino desenvolupà en la primera de les seves lliçons americanes: «La mia operazione è stata il più delle volte una sottrazione di peso», diu quan parla de la seva pròpia obra de ficció. Per a Calvino, la literatura, i potser també molts altres terrenys artístics, conté dues *vocazioni*: la que busca de minorar el pes del llenguatge i la que fa recaure precisament en el llenguatge tota l'espessor possible. Els fets quotidians són per a la vida el que el llenguatge implica per a la literatura, una vida que inclou un final. I la immortalitat és mortal, ens alerta Duras, a la citació de capçalera d'aquest capítol,

en un llibre famós publicat el mateix any que el de Kundera. Paraules extremes que també serveixen per avisar de l'opressió que poden arribar a generar les creences quan les prenem seriosament. No deixa de ser una ironia que el destí hagi posat en connexió Kundera, Duras i Orwell en un mateix any.

I, malgrat Charlie Hebdo i Bataclan, París també és Hemingway. Una altra ironia de la història. Per als desesperats i els buscadors d'inspiració, París ha pogut significar el punt de trobada per arrencar amb il·lusions renovades, el lloc on artistes de totes les menes han cercat els referents necessaris per a la seva feina, potser amb la clarividència suficient de saber que, si els troben, els referents només serveixen per criticar-los, desestimar-los i crear-ne de nous, com el mateix Hemingway va fer amb Gertrude Stein, la seva protectora. Des de Freud, per poder evolucionar cal matar el pare. Després de viure a París, va dir John Ashbery, ja no es pot viure en cap altre lloc. I aquest era el París de Hemingway, una festa de les emocions i els inputs, memorat de gran, quan era pobre i feliç, com recorda Vila-Matas. Quan no surten les paraules, sempre queda París, o el diccionari.

París no se acaba nunca explica l'aprenentatge primerenc d'un escriptor, i també podria ser el relat dels primers passos d'Enrique Vila-Matas, el qual signa i percep els drets d'autor del llibre. També podria ser el de qualsevol que s'introdueix en el tenebrós i incert món de la creació artística, amb tots els dubtes i tabús que acostumen a acompanyar aquests processos iniciàtics tan reverenciats i sovint revisitats manta vegades. Com no podia ser d'altra manera, en aquell aprenentatge la desesperació hi és present, real o simulada, com pertoca a un que vol aprendre l'ofici d'escriptor, i encara més quan la que fa de propietària de l'apartament que li lloga és tota una Marguerite Duras, un apartament en ple barri de Saint-Germain-des-Prés que havia servit de refugi per acollir els resistents durant l'ocupació nazi, com Mitterrand. I a París segur que devia ser del tot desmoralitzador no donar la talla, no tenir la resposta a punt quan es presentava l'ocasió: «Mallarmé o Rimbaud?». El dubte el deixa anar la Duras una nit de juny per esbrinar l'ideal de vida literària que busca un jove Vila-Matas i, per tant, el seu destí com a escriptor. Entre el sedentarisme de Mallarmé, que no es va moure mai del seu domicili a París, i el nomadisme de Rimbaud, la inclinació immediata del novell era apostar pel risc i l'aventura, que l'acostaven més a Hemingway, el seu primer heroi. La prudència incipient, com l'alopecie i els abdominals, ajuda a frenar els ímpetus egòlatres i evitar de creure's el que encara no s'és ni es podrà arribar a ser mai.

Els referents pesen, poden significar una càrrega feixuga i t'obliguen a retre comptes, però també alliberen perquè et treuen les responsabilitats de sobre. A males, tot serà culpa dels referents, tot i que els malvats ens faran creure que la

culpa és nostra perquè ho hem copiat malament. És un principi estructuralista d'anar per casa, no dels que va impulsar Lévi-Strauss, l'antropòleg. A males, la còpia, el plagi o, en termes postmoderns, la intertextualitat són recursos fàcils que sempre estan a l'aguait per atrapar el novell desprevingut i alhora carregat de referents. Truman Capote, amb tota la sang freda, va consolidar el gènere de la novel·la de no-ficció, que molts altres han desvirtuat fins a la vergonya, com Roberto Saviano i les seves sospitoses cròniques mafioses. Quan no es tenen idees o la mandra frena, acostar-se a models, exemples o referents, assemblar-s'hi, repetir el que funciona per trobar la manera de tirar endavant, pot fer de desllorigador o llevataps per gaudir d'uns efluis quasi eterns. Això del plagi és massa temptador i sovint inevitable, i pot servir de motor pedagògic, si s'hi posen les condicions adequades. Ho hem vist a propòsit de les pedagogies competitives a *La vella escola*. La força dels referents, i la seva necessitat no només per als novells, no admet discussió. Tampoc per a Vila-Matas.

MATAR L'ALUMNE

París no se acaba nunca es un *fake*, un text que es mou sobre uns falsos apunts trobats al seient d'un avió d'una no menys falsa conferència que algun fals i despistat intel·lectual havia de pronunciar en un suposat fals auditori. El tema de la conferència: la ironia. El mecanisme de la ironia funciona quan la narració és capaç d'aconseguir que l'audiència capti allò que el protagonista del relat no pot captar, afirma Thomas C. Foster a *Llegir com un professor*. Foster recorda el mecanisme dramàtic de la comèdia grega, amb els dos personatges principals, *eiron* i *alazon*: el primer és aparentment ignorant, dèbil i submís; el segon, en canvi, és arrogant i pompós. Evidentment, el primer es riu tota l'estona del segon, sense que aquest se n'adoni. El públic agraeix que algú desemmascari el personatge prepotent i altiu, odiós per naturalesa, i més si això provoca la seva deshonra pública. La ironia, en literatura, és atractiva perquè trenca les expectatives sobre la realitat. Es basa en la paradoxa, el pensament lateral, el doble sentit, la doble vida. El lector intel·ligent no pregunta què passarà a l'escena següent, sinó per què ha passat el que se li acaba de narrar. La ironia li dóna els elements necessaris per fer-ho.

Per a l'escriptor, com per al jove adolescent, la desesperació pot ser real o simulada, trobada o buscada, innocent o intencional, i es cura amb la ironia adulta, que tampoc ho resol tot però serveix per pair millor les incerteses desesperants.

Desde luego, es más bien complicado ser joven, aunque eso no implica ni muchísimo menos que uno deba andar desesperado. Claro que la madurez tampoco es que sea una maravilla. En la madurez conoces la ironía, sí. Pero ya no eres joven y la única posibilidad que te queda de serlo un poco estriba en resistir, no renunciar demasiado, con el paso del tiempo, a aquella húmeda imaginación del arcón de Neauphle-le-Château.

De jove, tens salut, si en tens, però et falten els diners. De gran, tens diners, si en tens, i comença a fallar la salut. El bagul era a les golfes de la casa d'estiu de Marguerite Duras, a Neauphle-le-Château, al nord de la monàrquica Rambouillet, prop de París, i Vila-Matas fantasieja amb la possibilitat que hi pugui trobar el manuscrit, «manchado de humedad», de la novel·la que està intentant escriure, *La asesina ilustrada*. La por del fracàs tortura les seves inquietuds i, novament, la desesperació per donar la talla com a escriptor el va acorralant. Li faltava, de jove, la ironia que la maduresa li aportarà, una ironia que permet desenvolupar «una prudència egoïsta que per fortuna nos inmuniza contra la exaltación sentimental». L'escriptor jove encara no ho sap. Fer-se escriptor és com l'adolescent que vol fer-se gran i no sap que el pas del temps no dona res més que experiència i ironia o cinisme, segons la deriva personal. L'escriptor necessita trobar-se a ell mateix, reinventar-se, refer els referents, si no vol quedar ancorat com una mala còpia o, en els pitjors dels casos, com una bona rèplica de vells coneguts.

L'ambició de fer-se un lloc en l'univers literari vindrà més endavant, perquè al principi només es tracta de trobar el punt d'arrencada. Trobar l'originalitat i la genuïtat, en el fons i en la forma, esdevé la batalla iniciàtica del principiant, que no sap encara que aquest dubte no l'abandonarà mai. *La asesina ilustrada* és un llibre que acaba matant tot el qui el llegeix. Això pretenia el novell Vila-Matas. Una preocupació textual, literària i existencial. L'escriptura com a exercici per operar en el món de les vanitats amb el risc de mostrar les vergonyes. Per aquesta raó, el lector ha de morir, com a expressió màxima de la seva implicació en la història que s'està narrant. De passada, matarem els autors.

La pretensió de liquidar el lector, d'eliminar-lo físicament, és una intenció que Marguerite Duras no acaba d'entendre, cosa que desespera el jove escriptor un dia que se la troba a l'escala i intenta explicar-li això mateix. Matar els lectors, els testimonis de les mostres públiques de les penes i limitacions que l'autor va escampant a les seves obres, serà comparable, segons Vila-Matas, amb el gest de Miles Davis quan tocava d'esquena al públic. Matar el públic, o potser oblidar-se'n, com Bill Evans quan fraseja *On Green Dolphin Street* inclinat en angle recte sobre el teclat, en un acte de reverència per l'instrument,

o com el saxofonista que somnia que és Lester Young i s'aparta del públic però segueix tocant sense imaginar que algú pugui estar pendent del que fa. El neòfit és incapaç de distingir entre la concentració i el menyspreu.

Eliminar l'alumne és, curiosament, l'argument del text teatral de Carles Mallol *Mata el teu alumne*, el relat d'un professor que es veu embolicat en una marmota kafkiana. En la realitat quotidiana, l'alumne és liquidat metafòricament per docents incapaçs de mirar-los a la cara. Just el contrari del que va fer el mestre d'un petit Albert Camus, segons el que recull a la seva obra autobiogràfica *El primer home*, publicada per la seva filla trenta-cinc anys després de la mort de l'autor. El llibre també conté unes cartes inèdites. Pocs dies després de rebre el Premi Nobel, el 1957, Camus escriu a un mestre seu d'escola, el senyor Germain, i li diu que va ser la segona persona, després de la seva mare, en qui va pensar quan li van concedir el guardó. La resposta del mestre és antològica i cal llegir-la amb deteniment, per les reflexions que conté sobre l'educació i l'escola. Només una línia: «El pedagog que vol exercir a consciència el seu ofici no descuida cap ocasió de conèixer els seus alumnes», i aquestes ocasions es presenten a cada cantonada. Conèixer l'alumne no vol dir perdre-s'hi. El pedòfil s'hi perd, en l'infant. A *El nom de la rosa*, Umberto Eco també mata els lectors que gosen obrir el llibre prohibit, i sense que calgui llegir-lo, sinó només fullejant-ne les pàgines. Les pàgines escrites per no ser llegides són la ironia de la literatura. Vila-Matas també vol matar els lectors com un acte d'ironia final de l'escriptor. Sense lectors l'escriptura no té cap sentit, no hi ha espai per a l'escriptor. Queda alliberat el vell escriptor de Kertész, a *Fiasco*, com també queda alliberat l'aprenent de Wolff.

Com a *opera prima*, *La asesina ilustrada* sembla un farol de pòquer, una catxa. Com l'adolescent que vol demostrar i demostrar-se que ja no ho és, l'ànsia per destacar amb un tema i una estructura diferents, amb contingut i formes originals, és una obsessió malaltissa del novell. Potser perquè trobar referents sòlids no és senzill i emprendre un camí a cegues presenta molts riscos en una societat que espera la mínima ocasió per clavar-li el primer cop.

Vila-Matas troba el camí literari amb una pel·lícula, *F for Fake*, escrita, dirigida i protagonitzada el 1973 per Orson Welles, un documental de ficció en què es barreja constantment realitat i fantasia. Aquesta mescla és també la que desconcerta l'infant de pocs anys, quan regna la innocència i no hi ha lloc per a la incredulitat. L'escriptor, ara el cineasta Welles, com un infant ingenu i confiat, es prepara per esdevenir, en un no-res, l'adolescent descregut i prepotent. El film comença a l'estació d'Austerlitz (un altre cop París), on el prestigiador Welles fa precisament a un nen el truc de transformar una clau en una moneda. La fascinació del nen té la mateixa força que la de l'aprenent

d'artista quan va descobrir les millors habilitats dels seus déus i és inversament proporcional al desencís que produeix la revelació dels seus enganys, dels *fakes*, quan s'adona, de gran, que tot era un simple joc de mans. L'escriptor té la mateixa temptació, la de deixar-se endur pels seus models, que tard o d'hora haurà de liquidar per avançar quan algú li tregui la bena dels ulls.

Borges ve a socórrer Vila-Matas i li fa veure les debilitats de Hemingway, l'heroi de joventut, en una comparació que també té Orson Welles de protagonista. *Ciudadà Kane* se sosté sobre dos arguments, escrivia Borges el 1941, mig any després de l'estrena de la famosa pel·lícula escrita amb Herman J. Mankiewicz. Dels dos arguments que esmenta Borges sobre la pel·lícula, el més banal explica la revelació final d'un milionari moribund que ho ha tingut tot menys una vida amb sentit i es deleix, moribund, per un trineu de la infantesa, com allò més preuat que ha tingut en la vida i manté present encara en el racó més recòndit de la memòria. El relat segueix la trama, ja presentada molt abans, per l'Eclesiastès, en què el rei explica que els plaers de la vida no tenen cap sentit perquè la mort ens iguala a tots. Però l'argument superior, que diu Borges, enllaça amb Kafka i Conrad, i expressa les dificultats de trobar-se a un mateix, de descobrir el centre o la raó d'una vida mirada des de la perspectiva que proporciona el seu final, com qui intenta recompondre un trencaclosques. L'opinió de Borges sobre aquesta obra de Welles també és demolidora: pedant, tediosa i laberíntica, passarà a la història perquè no és una pel·lícula intel·ligent, és genial «en el sentido más nocturno y más alemán de esta mala palabra». Un altre dels seus enigmes semàntics. Welles no vol quedar enrere i, en la seva resposta a Borges, relaciona l'acusació que la seva obra era laberíntica amb la mitja ceguesa de l'escriptor argentí.

El laberint dels referents, propis i aliens, interns i externs, marca la pauta de construcció de la personalitat de cadascú, ens diu el llibre de Vila-Matas, i determina, en particular, la seva vida literària, que no ha deixat de moure's en la frontera entre ficció i realitat a partir de pedaços, com els d'un trencaclosques o un mirall trencat que en cada una de les seves obres es va recomponent i va generant noves històries. *F for Fake* va tenir una important influència en aquell avenir literari: «La sombra de aquella película iba a ser alargada, iba a cambiar los pasos del principiante que yo era». La pel·lícula es va presentar al Festival de Cine de Donostia de 1973, que finalment va guanyar *El espíritu de la colmena*, de Víctor Erice, un altre relat sinuós i intrigant que també busca la complicitat entre la fantasia i la realitat, ara la d'unes nenes atrapades per un monstre, el que crea el doctor Frankenstein, després de veure'n la pel·lícula. Sobre la dificultat de distingir entre fantasia i realitat, Nabokov remet a *La transformació*, de Kafka. Gregor Samsa és un personatge absurd en un entorn

absurd: el context i la intenció defineixen, segons Nabokov, la mirada sobre la realitat. Per això, no és la mateixa mirada sobre un paisatge rural, diu, la que projecta un home de ciutat que hi passa uns dies de descans, que la del botànic professional que busca alguna varietat vegetal que li pot interessar, o la del pagès que treballa la terra. Són realitats ben diferents.

En una realitat plena de ficcions, una mena de patchwork en què es van integrant esquitxos d'aquí i d'allà, la dificultat per construir un relat propi pot congelar les ànsies dels menys agosarats. No es tracta només de paciència, ni de calmar la desesperació, la mateixa que Vila-Matas atribueix a Samuel Beckett, l'autor que, segons Adolfo Arrieta, company de Vila-Matas al París dels setanta, havia estat capaç de mostrar que la desesperació pels temps que vivim és tan gran que costa d'expressar amb paraules. Convé cremar etapes, deixar caure llast, que per a Vila-Matas encarna la poesia. A *La asesina ilustrada*, Vila-Matas mata un poeta i mata la poesia. L'escriptor jove, inundat inicialment d'imaginació i de «mons poètics propis», només pot avançar a cop de perdre aquesta imaginació i d'agafar-se a una realitat que se li presenta còmoda: fa el pas de l'exquisida fantasia poètica a la prosaica vulgaritat d'una realitat ficcionada.

No obstant això, l'escriptor està atabalat perquè vol descobrir les raons profundes que el mouen a escriure. Ho pregunta a la Duras i queda atònit amb la seva resposta: «Escribo para no suicidarme», li engalta quan se la troba un dia al carrer, prop de casa, potser per desfer-se'n. I realment Vila-Matas queda descol·locat, perquè s'esperava una resposta més propera a la seva quotidianitat. En aquells dies —gener de 1976— mor Agatha Christie i una ressenya biogràfica a la premsa destaca que l'argument d'una de les seves obres, *L'assassinat de Roger Ackroyd*, s'acosta perillosament a la trama de la seva *asesina ilustrada*. No inventem res, es diu el jove escriptor, i els més reconeguts li fan veure, com ara Beckett a *Molloy*: «Creemos inventar cuando en realidad nos limitamos a balbucear la lección, los restos de unos deberes escolares aprendidos y olvidados». Per tant, si no inventem res i no aprenem res, perquè tot ho oblidem, les produccions humanes no són més que còpies: només hi ha un text. Ja ho diu Terry Eagleton: «Tota obra literària remet a una altra». I abans que ell ja ho havien manifestat molts d'altres, com Thomas C. Foster: «No existeix una obra literària completament original». A l'antiga Roma, el *plagiador* era el que robava els esclaus; avui, el que plagia, roba idees. En tots dos casos, l'esforç per l'originalitat és absent, una originalitat que demana ser trobada i que el plagi estalvia de buscar perquè la posa a tocar i només cal que el que vol plagiar estiri els ulls.

Amb la pèrdua postmoderna de referents, també es perd l'oportunitat de plagiar. Tot s'ha de reinventar, com les pedagogies innovadores, que aparenten

més del que acaben assolint. Probablement, els horrors viscuts per la generació perduda amb la Gran Guerra els fan emmudir de sobte. Fitzgerald, Dos Passos, Pound, Faulkner o el mateix Hemingway, que coincidiren a París a la dècada alegre de 1920, els *roaring twenties*, van ser contaminats pel pessimisme expressat per l'amo del taller on Gertrude Stein duia el cotxe a reparar: «Sou una generació perduda», diu només per reforçar la mala reparació del motor que havia fet un empleat seu. Stein ho aplica a tota una generació brillant de la literatura nord-americana, no tant per l'èxit fàcil que havien assolit, sinó per la deixadesa rutinària en què ofegaven les seves vides. Després de la guerra de 1914, aquella generació tira de la pròpia experiència per omplir pàgines i pàgines de tempestuoses històries: des del *Gatsby*, de 1925, fins al vell del mar, publicada el 1952. La lluita que estableix el vell amb el peix que se li resisteix, expressa, segons els crítics, la mateixa que tenia Hemingway, i la seva generació, amb la sequera d'arguments que s'havia instal·lat amb les guerres. Era la lluita d'una generació, com la que expressa Forster a *Aspectes de la novel·la* quan comenta l'obra de Melville, un referent de la generació perduda: «Res no es pot dir sobre *Moby Dick*, sinó que és una lluita. La resta és música». Mentrestant, aquella generació es veu alliberada amb l'entrada al bar de l'Hotel Ritz, utilitzat com a comandament general de la Lutwaffe, un cop els nazis n'han estat expulsats. París torna a ser lliure i esdevé una festa. Hemingway entra al bar de l'hotel, que ara porta el seu nom, i en requisa les begudes. La imatge és clara: després dels horrors, només queda la beguda. El suïcidi de Hemingway no fa més que alimentar el mite.

La veritable erudició és rara i, en tot cas, no es pot explicar, és incomunicable, argumenta Edward M. Forster. Potser per això un dels seus personatges més destacats, Leonard Bast, a *La mansió* (1910), busca inútilment en els llibres els patrons necessaris per escalar socialment. La generació perduda va deixar empremta i Hemingway, que potser ho va intuir, en va deixar constància en la citació de capçalera del seu primer llibre, *The sun also rises* (1936). Al costat del comentari de la Stein, hi posa una cita de l'Eclesiastès: «Una generació se'n va i una altra generació ve, però la terra sempre roman».

LA PEDAGOGIA I LA TEORIA DE L'ICEBERG

El Vila-Matas jove vol escapar de qualsevol encasellament i ser original amb els referents més genuïns. Com a estudiant espanyol antifranquista que és, toca relacionar-se amb els resistents de París. S'hi sent incòmode i s'apunta a posicions més radicals, de la línia situacionista del filòsof Guy Debord (1931-

1994). Se sent oulipià, seguidor de l'Ouvroir de Littérature Potentielle (Oulipo), un taller al qual assistien Perec, Calvino i Queneau. Descobreix que un tal André Blavier s'assembla molt a ell: la mateixa pipa i el mateix pentinat. Li diuen que Blavier és patafísic. Entre oulipians, patafísics i situacionistes, calia decidir-se per alguna cosa perquè era important demostrar, quan tornés a Barcelona, la seva adscripció a alguna causa.

La pedagogia també reclama referents. Es preguntava el figuerenc Joaquim Xirau, impulsor del Seminari de Pedagogia a la Universitat de Barcelona durant l'etapa republicana, on «podem trobar una orientació sòlida» per a l'educació. Ja el 1933 escrivia: «Religió i art, art i ciència, ciència i moral, economia i dret, es contraposen i es neguen. Els conflictes són freqüents i, a voltes, tenen una violència enorme». Sense que serveixi de precedent, les pàgines següents estan farcides d'autoplàgis, d'idees expressades, amb les mateixes o amb altres paraules, en altres textos ja publicats, normalment per canals acadèmics. És un text autoreferencial, a falta de referents externs.

Vila-Matas relata sardònic com, en la seva primera estada a París, acabat d'arribar en un dia plujós i fred d'hivern, es veu obligat a refugiar-se en un cafè del bulevard Saint-Michel, on repeteix l'escena inicial del *París era un festa* de Hemingway. Com a la novel·la, Vila-Matas demana un cafè amb llet, treu llapis i paper i es posa a escriure una història que passa a Badalona. La de Hemingway passa a Michigan i el nord-americà, a diferència de Vila-Matas, després del cafè amb llet demana tres gots de rom. Novament, una altra coincidència: una noia entra al cafè i s'asseu tota sola prop de la finestra. La de Vila-Matas treu un llibre. El 1974 era impensable, recorda el barceloní, una situació així en qual-sevol bar de Barcelona o Badalona: una noia sola llegint un llibre en un bar. Com també explica Vila-Matas, Hemingway diu que allò el posa calent i aixeca un tel d'incertesa: l'escalf pot venir del rom que s'està fotent, del conte que va fluïnt tot sol o de la figura de la noia. La incorpora al seu conte i Vila-Matas surt del cafè del bulevard Saint-Michel fet un Hemingway. Els referents li han funcionat, parcialment i provisionalment, i ha salvat un matí fred de pluja. Hemingway sabia novel·lar la realitat viscuda i Vila-Matas ho acaba de captar.

En certa manera, Vila-Matas fa seva la liquadora de Bauman. En un doble sentit. Deixa fluïr les idees i les posa a la màquina que destria el suc de la polpa. El sociòleg Zygmunt Bauman, al seu llibre *Modernitat líquida* (2000), planteja que la líquidació és la característica definidora de la societat actual. La societat líquida dóna pocs referents als individus, que s'han d'espavilar per agafar-se on puguin i seguir el corrent del riu. O ens deixem endur pel corrent, que és el que Bauman pronostica com a opció majoritària, o mirem de trobar amarratges fermes, que sempre seran provisionals i molt sovint, il·lusoris o enganyosos.

A *Una trobada* (2009), Kundera ho expressa d'una manera més tràgica, com correspon a un *mittleuropeu*. En una societat de control, la consolidació d'un discurs dominant favorable als poders de tot tipus està en consonància amb la capacitat de crear-se referents propis. Però aquests referents depenen desgraciadament dels mecanismes de dispersió de la veritat. Kundera posa el cas de les llistes negres, de les ordres suposadament secretes, que coarten la llibertat d'expressió. La seva reflexió és oportuna perquè s'interroga sobre l'origen d'aquestes llistes negres. Els salons parisencs en són l'exponent: un espai petit on «tota l'elit intel·lectual del país s'amuntega i fabrica les opinions», consolida sentències i escampa referents. En altres indrets passa el mateix amb mecanismes diferents i conseqüències semblants: «Els països descentralitzats dilueixen la maldat, els centralitzats la condensen». Sempre París.

Torna la tensió entre feixuc i lleuger. L'educació és, amb poques reserves, el fenomen que millor expressa la tensió llançada per Kundera. Feixuc i lleuger es donen la mà en un procés educatiu inacabable i inacabat, i en la pedagogia, com a reflexió de l'educació, és on això es nota més, perquè la seva crisi permanent, si existeix, ho és de creixement, d'expansió, de canvi i permuta constant. La pedagogia sembla que ha de servir, si té alguna funció en aquesta vida, per decidir què és recomanable i què cal rebutjar, i la dificultat prové del seu pecat original: no és fàcil cantar missa i alhora alertar el personal amb la campana. La clara confusió entre l'objecte i el subjecte de la pedagogia fa complexa aquesta tasca. Ens veiem capaços d'explicar i de disposar alhora, de descriure i de prescriure; ens pensem que podem combinar una funció explicativa, d'anàlisi de la realitat, amb una funció normativa, de caràcter ordenador. I no ens adonem que la descripció ja és valoració en si mateixa. Només descrivim allò que ja té un «cert» valor, positiu o no. És per això que la pedagogia a vegades es fa pesada, a banda que també ho siguin els seus practicants, pedagogs i pedagogues que d'alguna manera s'han de guanyar la vida, tot i que la pedagogia també és practicada amb molta lleugeresa i poca reflexió. L'educació és una altra cosa.

La modernitat va desbordar somnis i passions. La postmodernitat ha posat el fre de mà en ple revolt i ha provocat una virolla. La pedagogia tenia, en la modernitat, un bon coixí per descansar: descartada la religió, la ciència marcaria el camí, sobretot de la mà de la psicologia. Ja ho preguntava Xirau. I la postmodernitat ha descobert que el coixí era de punxes. El debat entre absoluts i relatius, entre referents tancats i pèrdua de tot referent, no ha fet més que començar. Entre els defensors de la necessitat de relativitzar el coneixement, potser encara més des d'aquesta nova uniformització del saber que ha vingut amb Internet, fins als que reclamen que de coneixement, com de cultura —la

que fem els humans i les humanes—, només n'hi ha un, en els darrers dos segles la pedagogia s'ha decantat per la segona i ha fet moixaines als primers. La rigidesa de totes dues actituds, fins ara, queda reflectida en l'allunyament progressiu dels practicants de l'educació: docents i mestres, en general, fugen d'aquest debat per les pregones i banals contradiccions o dubtes que implica tot plegat. I això explica la prematura data de defunció de la pedagogia. Això no exclou que n'haguem de parlar, sobretot a causa del panorama que ens ha llegat el pensament pedagògic de les darreres dècades i, no ho oblidem, la cansada política educativa d'aquest mateix període.

Davant de la dicotomia entre modernitat i postmodernitat, Bauman considera més oportú pensar en termes de modernitat pesada o feixuga i modernitat lleugera. Torna la tensió feixuc-lleuger. Torna Kundera. El projecte de la modernitat basada en el progrés no ha caducat, sinó que ha canviat els seus elements d'anàlisi. El progrés com a aspiració hi és present, potser amb altres formes i circumstàncies, i amb altres referents, però la necessitat d'amarratges no ha desaparegut. Els temps que corren, i molt en pedagogia, no semblen favorables al pensament sòlid i consistent; més aviat s'imposen les solucions a curt termini, amb poca reflexió teòrica, o gens, sense lectures històriques ni projecció al futur. Les innovacions esdevenen una fugida endavant quan no van acompanyades de l'anàlisi, la valoració i la crítica. Tot robant l'adjectiu, l'etiqueta de pedagogia líquida escau d'allò més a una manera de fer i de pensar l'educació marcada per la provisionalitat, la inconsistència i l'anar fent; una pedagogia que es pot identificar en moltes de les reflexions i també les actituds d'un bon grapat de professionals de l'educació. Amb tot, la pedagogia líquida també pot ser la solució realista a molts dels mals que afecten el sistema educatiu: davant de la rigidesa o inoperància de les administracions, s'imposa la flexibilitat del dia a dia; davant de la feixuguesa teòrica, cal lleugeresa en l'acció; davant de l'encarcament de la càtedra, cal la plasticitat i l'elasticitat que exigeix l'aula. El professor Xavier Laudo no hi estaria gaire d'acord; ho discutirem en una altra ocasió.

Tot això és Bauman, que destil·la els temes amb una paraula fàcil i un raonament ordenat i senzill. Gairebé podríem dir que s'aplica a ell mateix la condició de pensament líquid, provisional, de posar i treure quan calgui. És una característica que no s'ha d'entendre només en sentit negatiu, sinó al contrari: en moments de manca de certeses, sobreviuen els més flexibles, els més adaptables i els menys especialitzats. Ja ho va dir Darwin. Aquestes capacitats són netament educables.

Vila-Matas vol liquidar el lector; Bauman es limita a fer-lo líquid. La seva liquidadora metafòrica es fonamenta en cinc pilars: la idea d'emancipació, la

d'individualitat, la relació espai-temps, la idea de feina i la noció de comunitat. L'emancipació és la pastanaga que atreu els illusos. Viure en la ignorància, com Tàntal, significa gaudir de la felicitat i la innocència, ser lliure; viure en el compromís, com Elpenor, despertat per Ulisses, significa viure ple de dubtes i de raonaments: l'alliberament tant pot ser una benedicció com una maledicció. L'educació orientada a l'emancipació significa ajudar l'individu a construir la seva personalitat en un marc delimitat per la societat: les habilitats socials proporcionen unes rutines degradants per a l'individu, des del punt de vista de la llibertat, i summament eficaces des de l'òptica de la protecció davant de les inclemències de l'entorn. Bauman es mou en la dicotomia entre seguretat i llibertat, com a extrems que estiren la mateixa corda: com més control, menys llibertat. L'exaltació del «jo, primer», la caiguda cíclica del compromís polític, el poc interès per la cosa social i el bé comú, s'expliquen per la transformació profunda que ha experimentat l'espai públic. En contra de tothom, Bauman afirma que la cosa pública penetra en tots els racons de la privacitat, i no al revés, perquè l'espai públic serveix avui per confessar els secrets privats, com es pot comprovar en molts programes de televisió o obrint l'ordinador. Alhora, la privacitat va ocupant quotes més grans d'espai públic, i la mateixa condició d'individu reemplaça la de ciutadà, una idea que remet a una etiqueta política que ja cansa. L'educació per a la ciutadania perd pistonada davant de les proclames d'atenció individualitzada, autèntica promotora de l'emancipació, i del relançament i la reemergència de les particularitats, culturals, religioses o ludicofestives.

Precisament la individualitat, el segon argument de Bauman, s'acostuma a mostrar com a alternativa al creixent control polític de les grans corporacions i la benedicció dels governs, fins i tot democràtics, amb una deformació intencionada del concepte de llibertat. La visió orwelliana d'aquell germà gran que tot ho veu i controla, no és una societat opressora, sinó una societat en què la participació de l'individu és equivalent a zero, per ignorància o indolència. Per això tenen tant d'èxit els llibres d'autoajuda basats en la fórmula «si no es vol tornar boig, preocupi's de vostè mateix i despreocupi's dels altres». L'individu, ara, necessita exemples i receptes per viure, més que líders i criteris. Els referents són útils per copiar-los, i punt. Des de fa dècades, la societat de consum ha ofert aquests exemples i receptes per mitjà de la televisió, amb un missatge força penetrant de seducció i convicció. Ara les xarxes socials han substituït la televisió. Han desaparegut les necessitats i han estat recanviades pels desitjos; no cal «estar sans», només convé «estar en forma». La salut i la cura del cos són símptomes de la modernitat líquida: les proclames a favor del cos no han derivat en moderació i austeritat, sinó en més abús i laxitud consumistes. El consumidor no

corre darrere de les sensacions tàctils, visuals i olfactives que exhibeixen els objectes de consum, sinó que fuig de la por d'equivocar-se, de sentir-se sol, de no ser atès. La compra no és una elecció lliure, sinó que es veu limitada a una simple tria dels estàndards presents a les prestatgeries. L'originalitat esdevé engany i autoengany, i altera la relació amb els altres, que esdevé també uniforme i estandarditzada.

Bauman segueix reflexionant sobre el temps i l'espai a partir de les construccions urbanístiques creades per protegir-nos de l'exterior, com ara les urbanitzacions selectes, les colònies o els condominis, tancats en si mateixos, amb reixes sovint electrificades, aïllats de l'exterior i gairebé autosuficients en termes de consum i, en època del teletreball, de dedicació professional. Aquestes construccions són el paradigma de la comunitat tancada en si mateixa que se'ns acosta. La Défense de París és el símbol de l'extrema peremptorietat que tenim els humans d'ocupar l'espai: un espai de no-residència que convida a ser visitat per marxar tot seguit i no romandre-hi. Els edificis són construïts per ser contemplats, no per viure-hi; el plaer és extern, superficial, dels sentits enfora. Ningú no podria passejar per la Défense; tampoc Vila-Matas. No hi ha possibilitat d'espais públics dissenyats per compartir; són impersonals i buits de contingut. L'altre exemple vibrant d'ocupació privada de l'espai públic és el centre comercial, ple a vessar els caps de setmana com a lloc d'esbarjo per si mateix, sense més ni més, que insta «a l'acció, no a la interacció» i on, a més, s'endevina una alteració important pel que fa a la noció de temps: la seguretat que proporciona un espai obert on podem passar hores i hores, tot i la presència d'estranyes que arrossegueu històries privades que alhora increpen la nostra privacitat. No són només temples del consum, sinó catedrals de la individualitat més accentuada. El geògraf Francesc Muñoz parla de la *urbanalització*, l'espai urbà que s'ha banalitzat, s'ha fet lleuger, per sortir per als turistes, que escapen de la feixuguesa i es deixen per la frescor de la trivialitat i el tòpic. Una altra vegada la tensió de Kundera. Urbanalitza qui pot, no qui vol, perquè calen uns referents, mínims si es vol, per poder tematitzar d'alguna manera l'entorn. A falta d'aquests referents, també es poden inventar, com els falsos edificis gòtics del casc antic de Barcelona, un altre *fake* postmodern *avant la lettre*. En els espais públics privatitzats no cal evitar els estranyes, només cal ignorar-los. Per aconseguir-ho cal que tot el que diguin esdevingui irrellevant i insubstancial, cal que incrementem la interacció fins a avorrir-la per rutina. En un sentit semblant, les escoles poden emmirallar-se en els centres comercials, llocs banalitzats com a espais assistencials, amb aparadors de varietats, on imperen la superficialitat i sovint la mediocritat, la instantaneïtat, amb productes etiquetats amb una data de caducitat perfectament visible.

Si l'ocupació de l'espai, i també de l'espai mental, és una de les obsessions de la modernitat feixuga, encara ho és més l'obsessió de la feina per sempre, estable i lliure de pena. Se sap com comencen els estudis, però no se sap amb certesa el recorregut laboral posterior. Res ja no és el que era. El món d'ahir s'ha enfonsat, diu Zweig. La noció de feina, i el lloc que ocupa en les escales de valors contemporànies, ha experimentat modificacions violentes amb el pas a la modernitat líquida. La imatge del laberint que fa servir Bauman expressa el conjunt de sensacions que poden tenir en aquests moments els que estan a punt d'obtenir qualsevol diploma universitari. Aquí també s'ha acabat el planejament a llarg termini. La lluita de classes no centra l'atenció en la batalla entre capital i treball, sinó en l'equilibri entre consum i oci. No és que capital i treball s'hagin divorciat, sinó que el matrimoni s'ha transformat en una parella de fet en què els vincles duradors ja no es basen en les promeses, sinó en les obres. La precarietat de la feina, la deslocalització, la desregulació i altres símptomes d'un suposat desballestament capitalista, no són més que epifenòmens en el fons dels quals es produeix un lamentable procés de transformació del capitalisme. La crisi del capitalisme és de creixement, per eixamplament i estirament a tots els racons del planeta, sense traves ni fronteres. Per primer cop en la història, cap país se n'escapa, ni Corea del Nord. També l'escola sembla caure en el parany quan defensa que cal dirigir els esforços a formar consumidors crítics del temps lliure. Consumidors, en definitiva. La pedagogia sembla perduda en un mar de liquiditats que amenacen de capgirar els referents constantment amb etiquetes noves que, de fet, només reinventen el passat.

No només com a simples referents o amarratges, Hemingway, Duras, Pèrec, Dubord, Roussel, també Marsé, tenen la funció de simplificar-li les coses. Vila-Matas s'aferra a la teoria de l'iceberg, que havia sentit a Hemingway en un documental. Aquesta teoria diu que només veiem escrita una desena part del que l'escriptor vol reflectir. Les al·lusions i els sobreentesos, tot el que no està escrit, és molt més voluminós que el que es pot llegir. La teoria dóna ales als exegetes i glossadors que busquen i remenen, per trobar l'essència de l'obra, el missatge ocult que l'escriptor ha deixat amagat en algun lloc, primer entre línies i després entre els fets de la vida real de l'autor. És el mateix que passa en l'educació, sotmesa a crítiques i anàlisis de tota mena: els observadors miren de trobar-hi la substància definitiva. Els referents són importants també en educació perquè la comparació resulta inevitable: entre països, entre escoles, entre mestres, entre companys. També les pedagogies es volen comparar les unes amb les altres i la manca de referents sòlids fa saltar pels aires qualsevol comparació. En el fons, també a l'educació li és aplicable la teoria de l'iceberg: amaga més del que ensenya. Bauman té raó.

UNA EDUCACIÓ REINVENTADA: LA IRONIA PEDAGÒGICA

L'educació és un afer complex i una tasca a llarg termini. No és senzill, això d'educar, i no es pot reduir a quatre brometes ben explicades per algun espavilat venedor de fum. L'educació no hi entén, de mirades curtes, i requereix moltes dosis d'imaginació on intervenen diverses parts interessades. Si ara costa de trobar una finalitat clara de l'educació, d'imaginar els mecanismes i dispositius que la fan possible, potser és perquè s'han capgirat totes les categories utilitzades fins al moment: ens costa endevinar com són avui els educands; tenim poques certeses sobre la idoneïtat de l'educador; intuïm futurs inabastables i som incapços de projectar cap esperança certa.

Com en el joc de la marmota, en educació s'estan tornant a imposar dues tendències contradictòries, ara amb paraules noves: la de recuperar mons perduts i la d'intentar obrir-ne de nous. Mantenir la situació actual és un suïcidi, sense ironies. Europa ha estat un territori impulsor i exportador d'innovacions pedagògiques de tota mena. Àsia ha destacat, en canvi, per la còpia compulsiva de models d'èxit. Torna a ser el debat entre les pedagogies confucianes i les socràtiques: entre la repetició i la crítica. França va aportar una educació per a tothom; Anglaterra, una educació de proximitat; Alemanya, una potent formació professional. Ara Finlàndia aposta per una educació propera als infants. Però les pressions internacionals són molt potents per imposar un altre model: el que els països asiàtics demostren que funciona, amb una dedicació exclusiva a l'estudi, durant hores i hores i sense descans, a la recerca del test perdut. La *testitis* pedagògica és un trastorn que alegra la vida dels gestors i és aplaudida per moltes famílies, com podem comprovar amb les proves PISA, que estan bandejant les humanitats, com hem apuntat en un altre lloc.

En aquest context de testitis, els models centrats en l'alumne poden significar un altre suïcidi, el de les pedagogies dèbils, les que aposten per aportar la solució adequada a cada situació: expulsen el concepte de *problema* i el substitueixen pel de *repte*, més líquat; canvien *finalitats* per *objectius* i després per *competències bàsiques*, que semblen més païbles, i transformen els *mitjans* en *recursos*. I dels *canvis* en diuen *innovacions*.

De fet, la pedagogia de la modernitat, racional, laica i científica, ja havia tingut una primera reacció, encapçalada per romàntics i naturistes. Una pedagogia centrada en les humanitats, com a valor universal, deixava pas a una educació bolcada en les emocions que provenen de mirar el paisatge immediat. Calia tocar de peus a terra. En lloc d'una raó universal, poc abastable, la cultura de fireta esdevenia el fetitxe que servia d'amarrador. Entre l'universalisme

dels primers i el particularisme dels segons, l'educació mirava de nedar i guardar les vergonyes. Amb el canvi de mil·lenni, el projecte modern tornarà a rebre un altre embat, ara per part dels postmoderns, que negaran qualsevol possibilitat d'un coneixement estable. Això implica entrar en un món absolutament relatiu que els permet reivindicar novament el lloc de la sensibilitat per defensar l'educació de les emocions, com una recuperació dels postulats més hitlerians, en què les emocions tenien un paper cabdal. Es torna a qüestionar el projecte racionalista, científic i laic, com van fer els romàntics, i es reclama la presència de les emocions, la *vulgata* i la religiositat.

La polèmica ja no és entre hardware i software, perquè tampoc el software resisteix les escomeses del consumisme; la tensió se situa entre permanència i instantaneïtat. El dubte principal de l'educador actual és precisament intentar endevinar el temps que el coneixement après resistirà en l'educand. És una taula de salvació preemptòria i fràgil per a l'educador, perquè la fulgurant desaparició de les seguretats afebleix el seu poder i, en conseqüència, la seva autoritat. Aquesta radical crítica de les fonts legítimes del coneixement barrina el rerefons de la modernitat: la fallàcia dels principis universals, com a cultura en majúscula, que l'escola s'ha d'encarregar de transmetre. Sense aquests principis universals no hi ha possibilitat de compartir, no hi ha possibilitat de pensar en termes de bé comú i de ciutadania.

La sociologia ens ha ensenyat que els conceptes de societat i comunitat no són sinònims. La societat exigeix consens, mentre que la comunitat es fonamenta en l'acord entre els seus membres, un acord que pot ser donat o imposat. Adscriure's a una causa és el contrari d'elegir-la. De l'antropologia cultural sabem que la societat és capaç d'acollir comunitats diverses, i aquí la diversitat admet el significat de divergència i discrepància, però també el de diferenciació exòtica. Avui, en termes de mundialització i de deslocalització econòmica, i també de globalització i de desconcentració ideològica, el concepte de comunitat emergeix com la garantia davant dels excessos i els dèficits de la societat: la comunitat és el «paradís perdut», segons Bauman, novament una comunitat com a espai agradable que ens inspira confiança; el cercle càlid que acomboia l'infant. La ignorància de Tàntal, que el fa feliç i innocent, és la metàfora dels que defensen la comunitat: com una habitació tancada amb l'aire viciat i que necessita que l'obrin a fi que hi entri aire fresc. La invenció de la comunitat ha desembocat en la reivindicació d'identitats imaginades, que deia l'historiador Benedict Anderson (1936-2015). Aquesta reclamació d'identitat es tradueix ara en la necessitat de destacar, d'esdevenir singular, de ser cridat a l'altar de les diferències: ara la identitat pot servir més per separar que per unir. I, curiosament, la identitat, com a succedani de la comunitat, esdevé garantia de la se-

guretat, la seguretat que dóna aixecar murs a cada cantonada. Reclosos en les seves comunitats selectives, en forma de condominis, es preserva la llibertat interior. A diferència de la literatura, l'educació pateix el mateix mal: busca seguretats i compromet les llibertats.

Per aquest motiu i perquè s'ha partit de la convicció que sense integració no hi ha cohesió, la pedagogia ha estat, en el darrer mig segle, molt atenta a la diversitat i a saber incloure-la en la societat, amb més o menys èxit. La pedagogia de la diversitat, afectada de multiculturalisme, ha perseguit la igualtat en detriment de l'autonomia i ha prioritzat la seguretat que ofereix la comunitat per sobre de la llibertat. El professor Xavier Besalú ens recordaria que això ha estat una càrrega de profunditat per als defensors de la interculturalitat: la resposta a la incertesa existencial generada per la fragilitat i la fluïdesa dels vincles socials ha estat la incomunicació, la por de l'estrany, a l'estranger. La comunicació ja no és una necessitat bàsica dels humans perquè les tecnologies de la informació, tot i que permeten el contacte a distància, no apropen els individus, sinó que consoliden la llunyania. Arrabassada aquella funció científica pròpia de la societat de la ignorància, l'escola queda encarregada d'educar per a la convivència, sense més ni més.

El panorama sembla descoratjador per a la pedagogia: si l'educació ha de ser l'avenç progressiu cap a la llibertat, i avui la llibertat és incompatible amb la seguretat, és probable que l'educador es refugii en la comunitat per afermar la seva posició. Una reclusió perillosa perquè limita l'abast de l'educació. Una altra vegada, adscriure's a una causa és el contrari d'elegir-la. La reivindicació del particularisme i del context, en versió nacionalista o en versió culturalista, com a referència primera i última per educar, és més habitual del que ens pensem. I les humanitats, com a expressió de la humanització que significa l'educació davant del salvatgisme, en són les primeres perjudicades.

Evitar els universals significa mirar els particulars. Ara es proposa que cal treballar a partir dels interessos dels alumnes, però els alumnes no tenen clar què els interessa perquè la societat no ofereix cap interès per als alumnes. En la societat de consum, la llibertat consisteix a triar entre la marca, la cadena de televisió o el canal de Youtube. També algunes pedagogies fan de la llibertat d'elecció el seu pal de paller. Aquest reduccionisme liberal amaga una perversitat: ets d'aquest canal o de l'altre; estàs amb mi o en contra meu; amb la llibertat o amb els terroristes. L'assimilació és ràpida, contundent i eficaç, també per al pedagog despreviut.

Hi pot haver fronteres estretes entre una pedagogia líquida i una pedagogia dèbil i també entre la pedagogia líquida i la pedagogia única, de manera anàloga al pensament dèbil i el pensament únic. Probablement deu ser així i és cert

que la pedagogia líquida apostarà per esdevenir el mecanisme subtil que tranquil·litza consciències desmobilitzades o amb bioritmes baixos. La liquiditat remet a allò que no es deixa atrapar amb els dits i es relaciona també perillosament amb saldar, eliminar, com el docent que mata la creativitat i acaba matant l'alumne i l'escola. La mort del lector, que perseguia el jove Vila-Matas.

No hi ha dubte que l'escola sembla anquilosada en plantejaments antics i que cal desembussar-la una mica. Quan es tractava de transmetre el saber, per a l'escola la cosa era fàcil. Es podria resoldre amb quatre saberuts i una dotzena d'incultes. Quant tothom esdevé instruït, no hi ha espai per als erudits, i una institució del saber que ja no té l'exclusiva del saber, perd molt el seu sentit. El projecte modern inventa l'escola; la postmodernitat no la tanca, però li fa el pitjor favor: li atribueix tots els mals de la societat; si no pots ensenyar, educa, li diu. En cas contrari, la societat farà sortir altres invents del barret i arraconarà l'escola.

La desaparició del lector vaticina el final de la literatura de la mateixa manera que la desaparició del deixeble anuncia el destí de l'educació. La ironia és que en una societat postinformacional s'ha invertit la proporció de lectors i narradors: tothom escriu i ningú llegeix. En una societat posteducativa, s'ha invertit també la proporció de deixebles i mestres: tothom educa i ningú és educat. Hem matat els lectors i ara els alumnes. Ara tots som narradors i mestres. La ironia és «un potent artefacte per desactivar la realitat», diu Vila-Matas, una manera de marxar, de fer-se absent, remata. L'absència definitiva es transforma ràpidament en pèrdua, mentre que l'absència temporal permet la proliferació dels interins. També hi ha una pedagogia irònica, o que ironitza amb la realitat, que intenta camuflar-la i fer passar bou per bèstia grossa. Tenim pedagogies interines que es pretenen permanents, com si vinguessin de lluny. La ironia de la història fa que l'escola, una institució que va aparèixer en la societat de la «ignorància», estigui a punt de desaparèixer en la societat del «coneixement».

Hemingway decideix marxar del món amb un tret al cap; Duras es tanca a la seva closca i oblida aquest món. Vila-Matas acaba la seva primera novel·la i se sent important. No té les sensacions que —diuen— sent l'escriptor quan acaba el seu llibre. Cap solemnitat ni cap emoció que ho certifiqui. Escriu la darrera frase, que és la primera del llibre. Se sent lliure. Però la realitat se li planta en forma de deute amb la companyia elèctrica. Acompanya la Duras per resoldre l'embolic i no entén la conversa amb els empleats de la companyia. De tornada a casa, només entén el consell de la Duras: «Usted escriba, no haga otra cosa en la vida». Després d'això, no veu mai més l'escriptora i mestressa: «Salí de su vida como se sale de una frase». El darrer homenatge a París consisteix a menjar-se un *croque-monsieur* amb un licor de móres. Al final, cauran els referents, deixarà París i sempre ens quedarà Vila-Matas.

A TALL D'EPÍLEG. QUAN EL RELAT ES RENDEIX A L'ESTIL

Escriu el professor Martí Monterde, a *El far de Løndstrup* (2015), que la «utilitat darrera de la literatura ja només pot ser íntima», un «ja» que indica el punt de no-retorn assolit per l'escriptura: «Penetrar en les coses i, alhora, deixar-se penetrar per elles; fecundar les coses, deixar-se fecundar per elles, sempre a la recerca d'un esdeveniment on no tot estigui perdut: l'escriptura». Curzio Malaparte ho podria subscriure amb poques reserves. Malament aniríem si diguéssim el mateix de la pedagogia, però ens hi acostem de manera perillosa. Quan la pedagogia ja només pugui ser íntima, quan quedi reduïda a la particularitat del detall, quan hagi perdut tota pretensió d'universalitat, només quedarà l'anècdota. Però potser l'anècdota serà més interessant que la categoria.

Les pàgines següents reproduïxen un article de 2015 aparegut al número 49 de la revista *Temps d'Educació* i signat amb el professor Conrad Vilanou, el seu director. Publicada per la Universitat de Barcelona, *Temps d'Educació* és una revista acadèmica que, després de mig quart de segle, reivindica la necessitat de pensar pedagògicament, més enllà de l'activisme brut. Dues idees s'arrossegueu a l'article: la tècnica ha vençut les idees i Europa s'ha venut l'ànima. En síntesi, la política es rendeix a l'economia. I les seqüeles es fan notar en l'educació.

Curzio Malaparte va ser un personatge de la seva època, o, més aviat, de les diverses èpoques que li van tocar viure. Entre un diletant sense arts i un esnob sense novetats, Malaparte posa el dit en la nafra de les vel·leïtats polítiques entregades als il·luminismes dels venedors de fum, ara disfressats de banquers de les idees pedagògiques. L'educació faria bé de quedar al marge d'aquests que creuen tenir visions del més enllà i que amb aires renovadors imposen estils i s'obliden del relat.

El text s'ha mantingut íntegre amb les referències erudites que pertoquen a un document acadèmic. Bona lectura.

EL RETORN DE MALAPARTE: UNA MEDITACIÓ SOBRE EL DESTÍ D'EUROPA EN TEMPS POSTMODERNS

Enric Prats i Conrad Vilanou

No descobrirem a aquestes alçades la polifacètica personalitat d'algú com Curzio Malaparte (1898-1957), originari de Prato —la Manchester italiana—, població a tocar de Florència, capital cultural del país transalpí en molts anys. Fill de pare saxó i mare llombarda, progenitors de qui va renegar tota la vida —potser menys de la mare, que l'acompanyaria en els seus exilis recurrents—, el canvi de nom —nascut Kurt Erich Suckert— reivindica el seu arrelament toscà. Probablement per això, Malaparte sempre es va sentir a prop de França i allunyat d'Alemanya, a la qual va censurar la crueltat que es deriva de la seva concepció metafísica de la vida. Al capdavant, el nihilisme alemany prové del cristianisme i de la filosofia, que, sumats, confereixen aquest rerefons metafísic.

La famosa crueldad alemana es, como la de los españoles, una crueldad de orden metafísico, que presupone una costumbre, por llamarla con este término común, de referirlo todo a cuestiones metafísicas. (Malaparte, 2014, p. 201)

De fet, ha estat a Prato on s'ha mantingut viva la memòria de Malaparte, amb el fons recollit per la Biblioteca Comunale Lazzerini d'aquella ciutat i l'organització d'actes i certàmens sobre la seva obra, que han donat peu a la publicació de catàlegs i llibres. Entre altres i sense voler ser exhaustius, esmentem els següents: *De Malaparte a Malaparte: Malaparte fotografo*, 1987; *Malaparte scrittore d'Europa, atti del convegno (Prato 1987) e altri contributi*, 1991; *Curzio Malaparte: il narratore, il politologo, il cittadino di Prato e dell'Europa*, 2000; *Il boulevard delle diversità: da Parigi a Pechino, uno scrittore intorno al mondo*, 2007; *La bourse des idées du monde: Malaparte e la Francia*, 2007, amb l'aparició l'any següent del llibre corresponent; *Viaggio tra i terremoti: Malaparte e il giornalismo*, 2008, amb edició de les actes el 2009.

És clar que la commemoració, el 2007, del cinquantè aniversari de la seva mort va propiciar aquest tipus d'esdeveniments. Així, aquell mateix any va tenir lloc un curs destinat als docents per abordar la «Prospettive malapartiane», amb l'afegit següent: «Corso di aggiornamento per insegnanti su Curzio Malaparte e il Novecento». El programa estava destinat als professors d'història, filosofia i literatura, amb una anàlisi antològica dels textos malapartians que convenia llegir, tot confirmant l'actualitat de la seva obra en una doble direcció. D'una banda, per tal que els joves estudiants de secundària i univer-

sitaris copsin el sentit de les aportacions i reflexions que travessen bona part del segle xx, amb les dues guerres mundials, l'ambient de crisi dels anys d'entreguerres i l'atmosfera nihilista que va seguir el 1945. D'altra banda, i al marge del seu innegable interès didàctic, la lectura de l'obra malapartiana pot ser vista d'una manera panoràmica, des d'una perspectiva internacional i comparada, i encara més encara si tenim en compte que molts dels mals que ell va veure i comentar (la crisi, la crueltat, la barbàrie, el nihilisme, la identitat europea, etc.) són ben presents en el món d'avui.

En conjunt, aquests actes i cursos —canalitzats a través de la Biblioteca de Prato— posen de manifest el caràcter polifacètic (escriptor, periodista, pensador, escenògraf, fotògraf, corresponsal de guerra, viatger, polític, agitador cultural, etc.) d'un autor que, malgrat el seu *diletantisme*, constitueix un important referent per analitzar el que ha succeït a la vella Europa en els darrers decennis. A més, cal afegir-hi l'exposició —al Museu del Tessuto de Prato, del 6 de novembre de 2010 al 30 de gener de 2011, organitzada pel Comune di Prato i la Biblioteca di Via Senato di Milano— «Malaparte arcitaliano nel mondo», que, a banda d'editar un catàleg amb un treball titulat «Malaparte: volti e maschere di un esteta armato», del seu biògraf, Maurizio Serra, presenta la vida de Malaparte en quatre fases: foc (1898-1920), que correspon a l'etapa de les passions i dels ideals; el moment d'aire (1921-1941), del modern que avança; terra, que correspon al període de la Segona Guerra Mundial, quan es destrueix la civilització, i aigua (1950-1957), que simbolitza la purificació.

Un intel·lectual solitari i polifacètic en un context polític decadent

Els catàlegs destinats a revisar l'obra malapartiana dibuixen un personatge contradictori, solitari i polifacètic. En realitat, tot aquest reguitzell d'actes, exposicions i publicacions, evidencia l'actualitat d'un autor que podem considerar un intel·lectual d'avantguarda, per bé que sempre va romandre al marge del món acadèmic. Això recorda altres coetanis, com ara el francès Henry de Montherlant —que ell tractaria a París— i el nostre Eugeni d'Ors, sempre amb un mal encaix a tot arreu: intrús a Madrid i traïdor a Catalunya. Aquell to d'avantguarda, de voler ser sempre incòmode al poder establert, conferia a la creació literària un nou aire, atès que aquests autors —que no accepten fàcilment la vida grisa del professor universitari— arriben a crear, tal com correspon a un món teatral, el seu propi personatge. Així ho va fer Eugeni d'Ors amb Xènius i, naturalment, Kurt Erich Suckert amb Curzio Malaparte, de manera que es fa difícil dir on comença l'un (Suckert) i on acaba l'altre (Malaparte), si

bé l'any 1929 va oficialitzar el canvi de nom. Al final, la màscara (Malaparte) va foragitar la identitat inicial, la derivada del cognom alemany Suckert, amb la qual mai es va sentir còmode.

Es dóna, doncs, una metanoïa, un canvi que obre un hiatus entre l'autor i la seva rèplica, la seva creació plàstica, és a dir, el seu propi personatge. Per tant, la seva vida es converteix en una mena d'espectacle estètic, un pèl decadent, que necessita garantir la seva presència arreu. D'aquí la importància de la presència de la seva obra a la premsa de l'època, encara que la seva incidència apuntava vers les classes socials dirigits, els ambients diplomàtics, els sectors benestants burgesos i, fins i tot, aristocràtics.

En aquest punt, també podem establir un paral·lelisme entre Malaparte i el comte Hermann von Keyserling, aquell pensador de bona vida (viatges, estíueig, vestits, sibaritisme, etc.), d'un prestigi extraordinari, que freqüentava els ambients selectes —dels grans hotels als millors palaus— i que entabanava tothom amb les seves idees, sempre agosarades, a través d'unes gires mundials on impartia conferències que es pagaven a preu d'or. Així, les fosques aules universitàries —que s'havien fet petites per a aquella generació d'intel·lectuals europeus tocats per una estètica decadent pròpia del Novecento— van ser substituïdes per les pàgines impreses dels grans diaris (*La Stampa*, *Corriere della Sera*, etc.) i acollits per les més afamades editorials, amb seus a París, Londres i Berlín. Sorgia, doncs, un nou tipus d'intel·lectual —un xic frívol— que, en més d'una ocasió, perseguia *épater le bourgeois*, amb una voluntat d'escandalitzar que ultrapassava els límits de l'etern masculí que representaven altres intel·lectuals —burgesos i gent d'ordre— com André Maurois a França, i Carles Soldevila, a Catalunya. Recordem, a tall de simple il·lustració, com començava el prefaci del llibre de Keyserling *La vida íntima*:

Después de las conferencias dadas por mí en el Palacio del Trocadero, de París, en marzo de 1931, una francesa desconocida me escribió: «Lo que usted nos da no es ingenio, es pan». Ninguna apreciación me ha producido tan vivo placer. (Keyserling, 1934, p. 11)

Ras i curt: aquells intel·lectuals s'havien convertit en veritables estrelles, *vedettes* de la vida pública, tot combinant el periodisme amb la literatura, la conferència amb l'espectacle de la vida pública. Si fa no fa, com ara, però als platós de televisió i les xarxes socials.

Així, doncs, l'ambient cultural de l'època d'entreguerres —lluny de ser un temps de felicitat, per bé que per als joves nord-americans i canadencs instal·lats a París fos una autèntica festa (Glassco, 2008)— va permetre que, enmig

de les propostes d'avantguarda i modernitat, sorgís un nou perfil d'intel·lectual (Zweig, Maurois, etc.) que es mou perfectament en els ambients elitistes, amb molta presència femenina que segueix el deixant de l'etern femení de Goethe, i que aconseguia grans audiències i, al seu torn, destacats índexs de venda de llibres. Mentre alguns vivien si més no dins d'un aparent ordre, d'altres —i aquí Malaparte i Hemingway ocupen un lloc destacat— es van instal·lar en el límit, que van transgredir en més d'una ocasió, tot convertint la seva vida en un espectacle. Ben bé es pot dir que Malaparte respon a aquest perfil, més tost si fem cas al que comenta Indro Montanelli en la nota necrològica que va dibuixar després del seu traspàs: «Ese hombre que tuvo tantos adoradores y sobre todo tantas adoradoras, jamás ha tenido un amigo al que confiarse» (Montanelli, 1966, p. 451).

A banda de romandre al marge de l'ensenyament universitari, llevat d'algun curs escadusser, aquests intel·lectuals noucentistes que van flirtejar amb tot enmig d'una atmosfera d'avantguarda, utilitzaven la corresponsalia i el periodisme, la crònica de guerra i l'assaig filosòfic, la glossa sintètica i la narració novel·lística, per donar compte i raó d'un món que, gràcies a la tècnica i a les comunicacions, es feia cada vegada més petit i que es veia sumit en una profunda crisi des de les darreries del segle XIX.

Tal vegada es tractava de la crisi o decadència després de l'ensorrament del món d'ahir (Zweig) el 1919, que va comportar la caiguda dels imperis centrals europeus (germànic i austrohongarès). Al capdavant, es posava fi a una determinada idea d'Europa, sorgida de la pau del Congrés de Viena (1815), que havia ordenat el mapa continental després de les guerres napoleòniques, una Europa que —després de la unificació del Segon Reich alemany (1871)— s'estructurava al voltant de l'hegemonia germànica, després dels seus brillants triomfs militars. Alemanya havia estat vencedora dels danesos el 1864 en la guerra dels ducats, guanyadora davant dels austríacs a Sadowa (1866) i causant de la derrota francesa a Sedan (1870). Tot i aquest prestigi, Malaparte mai va sentir una especial predilecció —com bé demostra la seva història familiar— per la cultura germànica.

Per contra, sempre es va sentir un italià, proper a França, amb la qual cosa agombolava els vells idearis garibaldins —un signe de revolta— amb la tradició republicana francesa. No debades, va estar mobilitzat durant la Gran Guerra a favor dels aliats, fins al punt de patir unes lesions pulmonars (pel llançament dels gasos químics), que quedarien com a seqüeles i anticiparien la seva mort. Per consegüent, es considera un home de la generació del 1914, una generació destruïda per la guerra, que va ser liquidada el 1919, poc després de finalitzar aquella contesa bèl·lica, quan l'1 de maig la policia francesa no va dub-

tar a carregar contra els veterans que reclamaven un lloc a la societat. «Aquel día sentí oscuramente que mi generación había perdido la guerra» (Malaparte, 2014, p. 43). De fet, aquest sentiment de pèrdua no només va ser militar, sinó també social.¹ No és estrany, doncs, que Malaparte —decebut amb la marxa dels esdeveniments— ingressés el setembre de 1922 en el partit feixista, tal com havien fet molts dels antics *arditi*, que havien combatut en la Gran Guerra (1914-1918) i que van engruixir les columnes de la marxa feixista sobre Roma (octubre de 1922).

Es tracta, per tant, d'una generació que va assumir el paper d'intel·lectual des d'una posició a voltes frívola i burgesa, que no es pot comparar amb el paper que d'altres —com Gramsci a l'esquerra i Gentile a la dreta— van assumir en la història d'Europa. Si Gramsci va morir a la presó perseguit pel feixisme, Gentile —el pensador i educador més rellevant del règim de Mussolini, que des de posicions idealistes postulava l'estat ètic— va perdre la vida en un atemptat partisà dins del seu cotxe quan sortia de casa seva, a Florència, l'abril de 1944. Ara bé, res d'això va succeir amb Malaparte, que va sobreviure a tot i a tothom, conscient que el món és un gran teatre on cadascú fa el seu paper. Mentrestant, l'any 1947 comparava Bartali —el campió religiós i pietós nascut a la Toscana, que representava la Itàlia agrària, la Itàlia del Sud, un home antic i metafísic— amb Coppi, el ciclista modern nascut al Piemont, l'home màquina, l'home del Nord, la Itàlia de la FIAT.

Coppi ne croit qu'en l'homme, la «Machine homme», sa force morale et physique. Il sait que l'homme est seul : seul dans la nature aussi bien que dans la Société, seul en face de sa destinée. (Malaparte, 2007, p. 48)

Comptat i debatut, Malaparte —que també sap que està sol— va optar, com Coppi (primer classificat en el Tour de 1952, enfront del quart lloc de Bartali, tal com explica Mario Fossati en un llibre d'enguany), per la via del

1. Recordem que l'etiqueta «une génération perdue», aplicada als joves que van concórrer a la Gran Guerra (1914-1918), va sorgir en els cercles de Gertrude Stein, al París de la postguerra. Ernest Hemingway —que pertany a la mateixa generació que Malaparte, a banda que ambdós van participar en aquella contesa bèl·lica— es va fer ressò d'aquesta etiqueta en el llibre *A moveable feast* (*París era una festa*). Segons sembla, les paraules van ser pronunciades pel patró del garatge en què Gertrude Stein —que va guiar els anys de formació de Hemingway— va portar el seu vell Ford a reparar. Si fem cas del que diu Hemingway i davant de les dificultats d'un jove mecànic per aconseguir el seu propòsit, el propietari del garatge va pronunciar aquestes paraules, que s'han convertit en un lloc recurrent en la història europea dels anys vint: «tots vosaltres sou una *génération perdue*» (Hemingway, 2015, p. 66). Sobre aquesta qüestió, consulteu l'article de Jordi Solé Blanch a *Temps d'Educació*, núm. 39.

guanyador, del protagonista que, tot i les ferides, surt indemne de totes les batalles, ja sigui en els preàmbuls introductoris, en el nucli o en el desenllaç de la representació de la comèdia humana que a voltes assoleix trets certament dramàtics. Amb altres paraules: Malaparte es va voler deslligar del pes de la tradició de la Itàlia catòlica (representada per Bartali) i, alhora, no va confiar mai —com a bon solitari— en el poder de l'educació, tal com va fer —sota un entramat neoidealista, inspirat en la filosofia de Gentile— el feixisme de Mussolini. En aquell temps, com bé recorda Carlo Levi, Itàlia «estava en mans dels mestres d'escola» (Levi, 1964, p. 59).

D'aquí, doncs, que la seva vida sempre fluctués entre la realitat i la ficció, fins a l'extrem que la màscara del personatge —Malaparte— es va acabar per imposar. Resulta lògic, per tant, que inventés no només el personatge, sinó també les històries. Així, doncs, va ser un contista, algú que explica històries i, per aquest camí, arriba a un punt on la ficció es converteix en realitat. En relació amb aquesta capacitat inventiva, Montanelli descriu perfectament aquesta fenomenologia, que va mantenir fins al darrer instant de la seva existència, inclús en el moment de la mort: ell mai no es va treure la màscara (Montanelli, 1966, p. 452).

Per al seu darrer biògraf, Maurizio Serra, Malaparte fou un dels últims intel·lectuals d'aquella avantguarda decadent en què es combinaven elements futuristes i inequívokes conviccions polítiques totalitàries que apuntaven cap a la conquesta de l'estat, títol de la revista que va dirigir entre 1924 i 1928, en una línia d'actuació que ideològicament recorda l'Action Française (Maurice Barrès) i el sindicalisme revolucionari de Sorel. Amb tot, al *Diario di uno straniero a Parigi* —que correspon al període que va viure a la capital francesa, entre 1947 i 1948, volum que ha estat últimament reeditat— es defensa de l'acusació de col·laboracionista, alhora que intenta desmuntar el mite de la Resistència que els francesos van fer seu, en una espècie de maniqueisme que Malaparte intenta desfer. Ni tots els francesos es van oposar a l'invasor alemany, ni tots els italians —com sospitaven els francesos— havien estat col·laboradors del feixisme.

Altrament, resulta evident la seva tendència a l'exageració, potser a la hipèrbole, obligat a ser testimoni d'un temps ja prou carregat d'esdeveniments. Així, després d'una joventut inflamada pels ideals garibaldins, es va posar al servei del feixisme, que després abandonaria, decebut o per oportunisme, de manera que canviaria de jaqueta per abraçar a l'ensems el liberalisme nord-americà i el comunisme soviètic. En efecte, després d'ajudar Mussolini a sortir de l'atzucac desencadenat pel cas Matteoti (1924-1925), on va testificar falsament, Malaparte es va convertir en una mena de dandi que mantenia lligams

amb gent com Galeazzo Ciano —amb qui freqüentava el Club de Golf de Roma, protector aparent atès que el veritable defensor sempre va ser el mateix Mussolini, fins i tot quan el toscà caigué en desgràcia— o el mateix Giorgio Napolitano, quan aquest començava la seva carrera política al final de la Segona Guerra Mundial a les files comunistes. De fet, hi van tenir una relació especial: s'havien tractat a Capri, en la *Casa come me* que Malaparte tenia en un lloc privilegiat de l'illa, i li va dedicar la primera edició de *Kaputt*: «A Giorgio Napolitano, que mai perd la calma, ni durant l'Apocalipsi».

Aquest desastre apocalíptic, tot fent referència a la devastació de Nàpols durant la guerra, recuperaria una alarmant actualitat a la vista del que ha vingut succeint a la tempestuosa política italiana en els darrers vuitanta anys, tal com ha palesat en les seves memòries un periodista de la categoria d'Indro Montanelli. Ambdós —Malaparte i Montanelli—, a banda de toscans i periodistes, van ser oficials de l'exèrcit italià i corresponsals de guerra.

Anotem que, segons Montanelli, la història moderna d'Itàlia s'aixeca sobre dos mites que són igualment d'enganyosos. Es refereix, en concret, al *Risorgimento* —procés a través del qual es va assolir la unitat italiana el 1861— i el de la Resistència, segons el qual tothom que se sentia d'una o altra manera allunyat de Mussolini ja es considerava membre d'aquell moviment que es va oposar al totalitarisme i que té en figures com ara Primo Levi, referents ineludibles i ben estimables. Sempre segons Montanelli, el mite de la Resistència és encara més fals que el del *Risorgimento* (Montanelli, 2003, p. 100, 160 i 220-221). Al capdavall, sobre aquests mites s'ha bastit la història d'Itàlia, abans i després de Mussolini, per bé que el mite de la Resistència també va fer forat a França. Però no abandonem el cas italià, ja que si d'una banda es va intentar enllaçar el feixisme amb l'obra del *Risorgimento* (construcció ideològica en què Giovanni Gentile, primer ministre feixista d'Instrucció Pública, va tenir un paper important), de l'altra el naixement de la República —sorgida del referèndum de 1946 que va enderrocar la monarquia dels Savoia, després del seu paper galdós amb el feixisme— és sovint presentat com un fill directe de la resistència contra el feixisme i el nazisme.

El desgast de la República italiana, sota la direcció de la Democràcia Cristiana («el partido de los tejemanejes y de la ineficiencia», segons Montanelli), ha estat creixent fins al punt que la política italiana es va convertir en una mena d'opereta que —adés i ara— va afavorir l'espectacle. Recordem el que va escriure Pasolini sobre el discurs interminable d'inauguració dels Jocs Olímpics de Roma (1960) per part de Giulio Andreotti (1919-2013), president del comitè organitzador i futur primer ministre, un discurs que acabaria entre xiulets (Pasolini, 2015, p. 102).

De fet, i segons sembla, el concepte de «casta» aplicat a la política ja va ser utilitzat per Luigi Sturzo (sacerdot, polític demòcrata-cristià i impulsor del Partit Popular a Itàlia) durant els anys cinquanta. A partir de 1948, els escàndols polítics i les denúncies per corrupció van afectar molts diputats de la nova República italiana, en un procés d'erosió interna que va afectar totes les formacions polítiques, fins i tot el Partit Comunista (PCI) (Battaglia, 2014). Tot i el retrat amable que Guareschi va fer d'aquesta situació política a *Don Camilio*, una nissaga literària que va començar el 1948, la cosa no era ben bé així: tots —el capellà que personifica Don Camilio, els comunistes com Peppone— es van embrutir les mans en el dia a dia de la política republicana, poc després que la República comencés la singladura el 1946.

La irrupció de Berlusconi —que Montanelli descriu amb detall, atès que va passar del negoci de la construcció al món mediàtic a través de *Il Giornale*, el diari que el periodista dirigia a Milà— no va fer més que augmentar aquest ambient de deteriorament de la política a favor dels interessos partidistes amb l'augment de la corrupció. Montanelli ho té clar: amb la caiguda del mur de Berlín (1989), la política va abandonar la ideologia per transformar-se en una altra cosa, en una lluita pel poder, o —el que és bastant semblant— va convertir la conquesta del poder polític en un espectacle. En una paraula: la conquesta de l'estat que persegueix la tècnica del cop d'estat (Malaparte) s'ha transformat en una vulgar lluita en què sovint fa la impressió que tot s'hi val. Així de fàcil i senzill, però també així de grotesc i patètic.

La conquesta del poder, pel poder

Els llibres de Malaparte —en especial *Kaputt* (1944) i *La pell* (1949), sense oblidar *El Volga neix a Europa* (1943)— han tingut un gran èxit i s'han editat molta vegades, fins i tot en llengua catalana. D'alguna manera, podem dir que els retorns a Malaparte —l'altra cara de Bonaparte, aquell que havia configurat l'estat modern— s'han donat de manera repetida i intermitent al llarg de la història. El conjunt de la seva obra va tenir un notable ressò, per bé que la *Tècnica del cop d'estat* (1931), apareguda inicialment en francès, no va ser traduïda a l'italià fins després de la guerra, amb un pròleg signat a París el 1948 i que encapçala la darrera edició espanyola (2009).

Al capdavant, Bonaparte, Mussolini i Malaparte tenen en comú la seva condició d'italians. Amb el primer, a més, compartiria el fet de ser exiliat o confinat a una illa mediterrània (Lípari), per ordre del segon, Mussolini, de qui s'havia anat distanciant. En relació amb aquesta topada, Dionisio Ridruejo,

l'any 1957, escrivia el següent: «Espíritu libre, insumiso, original, Malaparte choca con el régimen fascista cuando éste —como todos los de su especie— evoluciona hacia formas cerradas, regimentales y camarillescas, mostrando los flacos de su filosofía» (Ridruejo, 1973, p. 96). De fet, el confinament va ser una estratègia que va seguir Mussolini per apartar tots aquells que li feien nosa, per bé que després d'un cert temps a l'ostracisme tornaven sovint a la vida, si més no privada. Aquest és el cas, també, de Cesare Pavese i molts altres italians que serien allunyats de la seva residència habitual com a mesura repressora. No obstant això, no tots els confinaments eren iguals, ja que foren més suaus per als feixistes dissidents, com Malaparte, que per a aquells com Carlo Levi (1964), que es van oposar obertament al règim. Així, doncs, primer es produïa el confinament —que, com hem vist, oscil·lava pel que fa a la seva duresa— i després, l'empresonament, que en molts casos —i aquí Gramsci n'és un bon exemple— conduïa a la mort.

Si el *Risorgimento* i la Resistència són dues farses per a Montanelli, què podem dir de Mussolini, que es va convertir, finalment, en una mena de paròdia d'ell mateix.

Unos más, otros menos, fascistas habían sido todos, de grado o por fuerza. Mi error, y el de muchos otros de mi generación, fue no haber entendido que el fascismo no era una ideología, sino solamente un hombre: Mussolini, con su carácter, sus contradicciones, sus humores y sus malhumores. (Montanelli, 2003, p. 95)

Als ulls de Malaparte, Bonaparte i Mussolini són esperits moderns, encara que responen a dues tàctiques conspiratòries ben diferents per conquerir l'estat: la tàctica napoleònica combina l'oportunisme, el parlamentarisme i la força militar, mentre que Mussolini —educat en la tradició marxista— representa la tàctica insurreccional. Malaparte escriu a *Técnicas del golpe de estado*: «La existencia del Parlamento es la condición indispensable del golpe de Estado bonapartista» (p. 106), per afegir tot seguit: «El principio fundamental que regula la táctica bonapartista es la necesidad de conciliar el uso de la violencia con el respeto a la legalidad» (p. 106). Aquest respecte a la legalitat constitueix un element clau per a aquells que volen aconseguir la conquesta de l'estat sense caure en la via insurreccional, que es defineix més per qüestions tècniques que no pas ideològiques. Els paral·lelismes amb la nostra actualitat són potser massa evidents.

Tampoc podem oblidar que un dels òrgans de difusió del nacionalsindicalisme espanyol, liderat per Ramiro Ledesma Ramos, responia al títol de *La Conquista del Estado*, que va ser el fi perseguit per Mussolini (Malaparte, 2009,

p. 230). A més, aquesta revista —que porta el mateix títol que la fundada per Malaparte el 1924— va sorgir el 1931, tot coincidint cronològicament amb la publicació del llibre de Malaparte sobre la tècnica del cop d'estat. El manifest polític de *La Conquista del Estado* de Ramiro Ledesma Ramos, signat el febrer de 1931, presentava una dogmàtica en 17 punts, entre els quals destaquen: tot el poder correspon a l'estat; l'home ha de ser capaç de conviure civilment amb l'estat; cal combatre i superar el marxisme; difusió imperial de la política hispànica; potenciació del paper de la universitat sense oblidar la cultura de masses; eliminació dels focus regionals; justícia social; expropiació dels terratinents; lluita contra l'internacionalisme de Ginebra, etc. Així, a través d'aquesta dogmàtica s'articulava el futur d'un nou estat amb un llenguatge que reclamava l'actuació revolucionària d'acord amb el principi d'actuació següent: «Método de acción directa sobre el viejo Estado y los viejos grupos político-sociales del viejo régimen» (Ledesma Ramos, 1940, p. 36).

Val a dir que aquest tipus de dogmàtica no va reeixir a Espanya d'una manera ràpida, a través de l'eficàcia del cop d'estat, tal com preconitzava Malaparte. Aquí es va seguir la tècnica dinovena del «*pronunciamiento*» contra la legalitat republicana, de manera que va ser necessària una cruel Guerra Civil, atès que l'aixecament militar de Franco de 1936 no va triomfar a les ciutats, requisit bàsic, segons Malaparte, per al seu èxit. Amb tot, el règim franquista va saber adaptar-se al canvi dels temps i així, després del desembarcament dels aliats al sud d'Itàlia (1943), on Malaparte faria d'oficial d'enllaç amb els americans, Franco va oblidar les declaracions dogmàtiques del nacionalsindicalisme per optar pel nacionalcatolicisme. Al seu torn, el nacionalcatolicisme seria escombrat per aquells polítics tecnòcrates que van arribar al poder a partir de la dècada de 1960, després de la signatura dels pactes amb els Estats Units (1953). En suma, tot i que Franco no va seguir fil per randa les indicacions de Malaparte sobre com cal donar un cop d'estat, ambdós van morir de llarga malaltia, en llits hospitalaris.

Sigui com vulgui, el cert és que la figura de Malaparte també va exercir una certa influència a Espanya, sobretot en ambients periodístics. Així, Corpus Barga va deixar constància l'any 1927, en les seves cròniques publicades a *El Sol*, de la «declaració d'un jove feixista», tot lloant la trajectòria malapartiana que als 25 anys ja havia estat rebut per Mussolini, a qui havia censurat la lletjor de les corbates que portava. Enllà de la facècia, Corpus Barga escriu:

Su historia es la del perfecto joven fascista: empezó por entrar en la guerra antes que Italia, se escapó del colegio para alistarse en la Legión garibaldina; fue condecorado en Francia; ha escrito versos terribles contra los franceses; ahora está sien-

do muy agasajado en París, donde va a publicar la traducción de su libro *Europa viva*; es el gerente de *La Voce*, la empresa de edición de los jóvenes. (Corpus Barga, 2003, p. 307)

No debades, Malaparte va establir excel·lents relacions d'amistat amb intel·lectuals falangistes. Molt abans de la Guerra Civil, Ernesto Giménez Caballero va traduir *En torno al casticismo de Italia* (1929), l'original del qual era *Italia barbara* (1925). A la llarga, Giménez Caballero —membre de la generació del 27— fou un dels principals col·laboradors de la revista *La Conquista del Estado* (1931), que va fundar i dirigir Ramiro de Ledesma Ramos, un dels líders del feixisme espanyol que volia frenar l'ascens del comunisme i, alhora, la influència ideològica del krausisme en els cenacles progressistes (Ledesma Ramos, 1968, p. 27-36). No hi ha, doncs, dubte possible: Malaparte va influir sobre els joves feixistes espanyols que van passar del pensament a l'acció, tot propiciant el cop d'estat del 18 de juliol de 1936.

Després de la Guerra, Dionisio Ridruejo traduiria *Donna come me* (amb el pròleg signat el 1957 esmentat més amunt), text de Malaparte que comentarem més endavant. Amb tot, va ser l'ambaixador Agustín de Foxá qui, en els ambients madrilenys de postguerra, va mantenir viva la personalitat i l'obra de Malaparte, tal com va reconèixer Mariano Tudela en la dedicatòria de la seva biografia, que inclou una selecció antològica de textos: «A la memoria de Agustín de Foxá, que me habló muchas tardes de la personalidad y la obra de su amigo Malaparte».

Entre altres aspectes, Tudela —periodista que va treballar a Ràdio Nacional i a Televisió Espanyola— recorda que Malaparte (que va escriure àcidament sobre Foxá a *Kaputt* i també al *Diario di uno straniero a Parigi*) va morir acompanyat pel jesuïta Rotondi, davant del qual «se convirtió al catolicismo, se confesó y comulgó» (Tudela, 1971, p. 129). Posats a triar, els que estiguin més a prop del poder. També Ridruejo, en el pròleg de 1957, es va fer ressò d'aquesta conversió que, al seu parer, comporta un retorn a les fonts de l'humanisme europeu, que no pot negligir les aportacions italianes.

Precisament per això és fàcil entendre que Malaparte es declarí cristià en més d'un lloc de la seva obra, per bé que el seu cristianisme adopta aspectes un pèl cínic. «Porque soy cristiano, profundamente cristiano, y el cristianismo me dispensa de rezar ante las tumbas de quienes pretenden haber muerto por mí, por mi libertad» (Malaparte, 2014, p. 64). Justament, al costat d'aquesta afirmació, en trobem d'altres en què afirma ser marxista, una filosofia on detecta una bellesa fascinant. «Todos vivimos en el marxismo, incluidos aquellos que ignoran o combaten el marxismo» (Malaparte, 2014, p. 129). Es fa difícil

pensar que Malaparte pogués deixar de ser alguna cosa, fins i tot que fos, alhora, cristià i marxista, una difícil conjunció abans del Concili Vaticà Segon (1962-1965). A tot estirar, es pot pensar que Malaparte —després de participar en la «revolució fallida» que va representar l'avantguarda futurista, amb un deixant cap al feixisme— retornés a les fonts humanistes, que es palesen no només en el cristianisme, sinó també en el marxisme.

A dir veritat, Malaparte —en les últimes pàgines del *Diario*— posa en la boca del pare Bianchi l'afirmació que «hi ha un ateisme cristià», una mena d'hipocresia cristiana que també ha fet forat en aquests temps postmoderns. A parer del pare Bianchi, el cristià ha de començar per un mateix, i només després s'ha d'ocupar del proïsme, més tost si es té en compte quin és l'ofici de Crist. «El oficio de Cristo no es curar a los hombres de sus sufrimientos. Sino enseñarles a sufrir como debe sufrir un verdadero cristiano» (Malaparte, 2014, p. 237). Sens dubte, que el final de Malaparte —acompanyat i confortat espiritualment— sembla quelcom ben pertinent per a algú que havia fet tots els papers de l'auca i que havia expressat poques simpaties pel catolicisme, encara que —com hem dit— es va declarar cristià més d'una ocasió.

En realitat, Malaparte mereix una lectura pausada però integral de la seva obra, a voltes incongruent, sovint incompresa, i admirada a dreta i esquerra de l'espectre polític. A més de les *Tècniques del cop d'estat*, també *Kaputt* i sobretot *La pell* ens informen d'un pensament polític de cara sempre a Europa, un europeisme protoimperial (no deixa de tenir predilecció pels grans dictadors amb afanys expansionistes, com Hitler, Mussolini i Stalin, a banda del seu *alter ego*, Bonaparte), però sempre mirant més les persones que les estructures. En canvi, el seu pensament filosòfic queda palès en el *Diario di uno straniero a Parigi* (1947-1948), publicat després de la seva mort i on aborda el tema del nihilisme europeu. En aquelles pàgines, considera que la crueltat que ha sacsejat la història europea recent (amb dues guerres mundials) és fruit d'una Europa en què predominen els pobles metafísics. Així, la violència i la mort que apareixen a les pàgines de *Kaputt* i *La pell* són una conseqüència de la metafísica continental, sobretot germànica. Ara, quan es compleixen 70 anys de l'alliberament per part de les tropes soviètiques d'Auschwitz, sembla oportú recordar el passatge malapartià següent. «El proceso de Núremberg se ha olvidado de juzgar a Kant, a Hegel, a toda la metafísica alemana, fuente de crueldad acaso solo comparable con la metafísica judía» (Malaparte, 2014, p. 170).

En els textos de Malaparte —que mai va caure en l'antisemitisme— sí que es detecta un distanciament crític vers la tradició jueva, que —com és ben sabut— va tenir una presència significativa a les ciutats italianes, tal com Giorgio Bassani descriu en les seves novel·les ambientades a Ferrara. De tota manera, el

Diario di uno straniero a Parigi conclou amb la descripció de la festa que va organitzar el comte Pecci-Blunt l'estiu de 1938, a la qual —després de la promulgació de les lleis antirracials d'aquell any i tot seguint les indicacions de Galeazzo Ciano, el gendre de Mussolini— només va assistir ell mateix que va acompanyar la princesa Jane Bourdon del Monte di San Faustino. En resum: una festa per a només quatre persones, dues parelles, la dels amfitrions i la dels amics convidats, que van acceptar la invitació sense fer cas de les disposicions contra els jueus.

En fi, a les pàgines del *Diario di uno straniero a Parigi*, Malaparte reconeix que Europa es descristianitza i que el nihilisme és un fenomen general, global, que no es pot concretar en un país, sinó que constitueix quelcom supranacional. «El nihilismo, este nihilismo, nuestro nihilismo, es una forma de cristianismo, es la forma moderna, contemporánea, del cristianismo» (Malaparte, 2014, p. 203). L'actual Europa no és més que un fruit tardà d'aquell nihilisme, de manera que, davant de la tecnocràcia de Brussel·les, Malaparte arrugaria el nas; davant dels embats de la troica (FMI, Comissió Europea i Banc Central Europeu), es faria el britànic, per bé que, més que un *gentleman*, era un dandi.

Malaparte, una lectura postmoderna

Tot fa pensar que va ser després de la mort de Malaparte, esdevinguda el 1957, quan les seves obres van circular a bastament, sobretot durant la dècada dels seixanta, quan *Kaputt* (1944) i *La pell* (1949), i amb menor incidència *El Volga neix a Europa* (1943), que ha estat reeditada recentment, es van convertir en èxits editorials importants arreu del món. Després del maig del 1968 —quan l'existencialisme i el marxisme es van convertir en les ideologies de la gent d'esquerres— Malaparte va romandre en l'oblit, en una mena d'ostracisme que el feia políticament incorrecte, molt probablement pel fet d'haver col·laborat amb el feixisme. Ara bé, després de la caiguda del mur de Berlín i de la fi de la Guerra Freda, el seu nom va tornar a aparèixer en la memòria col·lectiva dels italians a partir de 1987, quan van tenir lloc a Prato les primeres exposicions per recuperar la seva obra. De llavors ençà, i sobretot des de l'any 2007 —tot coincidint amb el cinquantenari de la seva mort i l'esclat de la crisi financera—, el seu nom torna estar present en la cultura europea.

En efecte, ha calgut esperar a la crisi financera de 2007 (la fi del Palau de Cristall, per a alguns) perquè es produeixi aquest retorn a Malaparte, un pensador que adquireix nova actualitat després de la darrera crisi financera i política. D'aquí que la lectura que fem d'aquestes referències bibliogràfiques mala-

partianes (*Técnicas del golpe de estado*, 2009; *Muss. El gran imbècil*, 2013; *Diario de un extranjero en París*, 2014; *Don Camaleón*, 2015; *El Volga nace en Europa*, 2015) s'enfoca des de la recepció postmoderna, és a dir, situats en una època que segueix la crisi de la modernitat.

A més, considerem que això és factible atès que el toscà va saber copsar el sentit de la crisi de la modernitat que Europa va viure enmig de dues guerres mundials, dues guerres fraticides, d'uropeus contra europeus, de germànics contra eslaus, de llatins contra anglosaxons, de germans contra germans. Aquell desenllaç de violència i barbàrie —que el seu amic Alberto Moravia també va saber reflectir a *La camperola* (1957), que Vittorio de Sica portaria al cinema tres anys més tard— ens va abocar a una Europa descristianitzada i nihilista, una Europa fatigada per les guerres i els cadàvers, una Europa cansada de la crueltat que ha estat fruit de la metafísica alemanya, que —en assumir la defensa de Crist— ha imposat la seva *Kultur* com una creuada a favor d'una determinada concepció de la civilització. «Son (creen que son, y si lo creen, lo son), son la civilización contra la barbarie, la *Kultur* contra el estado salvaje de los pueblos inferiores o condenados. Intentar explicarles, convencerlos de que son culpables, es perder el tiempo» (Malaparte, 2014, p. 202).

De fet, durant els anys compresos entre 1914 i 1945, el món modern —amb la pretesa fortalesa de la raó moderna— va palesar les seves febleses, i va donar lloc a un nou estat d'esperit, un nou esperit d'època que alguns han anomenat postmodernitat, per seguir —des d'un punt de vista cronològic— la crisi moderna. No debades, Joseph Roth, en el llibre *Judíos errantes* (1927), que va marcar l'inici de l'amistat amb Stefan Zweig, va escriure —en relació amb un vell jueu pietós, savi i pobre, que es guanyava la vida com a escriptor de la Torà— les paraules profètiques següents: «El viejo no sabía que la humanidad ya no es moderna» (Roth, 2008, p. 101). No és casual que el professor Fullat (2002) hagi vist en la mort de Nietzsche —autor de l'*Anticrist* (1888) i traspassat el 1900— l'inici de la postmodernitat.

Per tant, la desintegració o crisi de la modernitat i el sorgiment de la postmodernitat —allò que segueix la crisi de la modernitat— és una cosa antiga, que podem situar en el període d'entreguerres. Ara bé, i en un intent de dur les raons de la modernitat a una altra dimensió, la postmodernitat també s'ha entès, per extensió, com a hipermodernitat, ultramodernitat o alta modernitat. Ens conformem amb el primer mot i, per tant, les nostres consideracions cal situar-les en aquest terreny postmodern, tot evitant cap parany, i encara menys, mirant de no caure en els vells estereotips de masclisme, misogínia i un cert racisme —com hem vist, la seva actitud amb els jueus a voltes resulta un xic equívoca— que traspuen les pàgines de Malaparte.

Algú podria afegir que Malaparte —inicialment un esperit modern que va lluitar al costat dels francesos contra els imperis centrals durant la Gran Guerra— ha estat un autor que ha viscut directament la crisi de la modernitat i la seva repercussió més immediata: la conquesta de l'estat, aspiració central de la tàctica revolucionària comunista —Trotski l'havia dut a terme amb èxit l'octubre de 1917—, plantejada més com una qüestió tècnica que no pas ideològica i política. Al capdavall, Mussolini va reeixir en el seu intent d'aconseguir el poder l'octubre de 1922, cinc anys després de la Revolució d'Octubre.

A la llarga i segons llegim a *Muss. El gran imbècil*, Mussolini no va ser més que un home modern —«un hombre moderno, frío y audaz, violento y calculador» (p. 237)— format en l'educació marxista («no hay que olvidar que la educación de Mussolini era marxista», p. 227). Paga la pena significar que Mussolini —com recorda Malaparte— va arribar a Roma en ferrocarril, ben al contrari de com el representaven les habituals escultures —a cavall— (p. 58), motiu de mofa en el seu llibre. A *Técnicas del golpe de estado*, Malaparte escriu: «A lo largo de las vías férreas, cada doscientos metros, había un camisa negra» (p. 209). Amb altres paraules: Mussolini va ser un mecànic que va conèixer la maquinària de l'estat, «que supo entender que un hombre solo, un solo mecánico, puede hacer funcionar esa compleja máquina bastante mejor, y con mucha mayor facilidad, que un numeroso equipo de mecánicos» (p. 60). A més a més, Mussolini ho va tenir fàcil: l'estat no es va defensar, l'exèrcit tampoc i el rei —garant del règim parlamentari— va claudicar. La tècnica per damunt de tot.

Resulta simptomàtic que el 2009 l'editorial Planeta publicqués *Técnicas del golpe de estado* en plena crisi dels sistemes polítics europeus, assetjats per les institucions supranacionals (la famosa troica, que, si més no des d'un punt de vista de nomenclatura, recorda la integrada per Stalin, Zinoviev i Kamenev). Segurament no és casual aquesta edició, com tampoc resulta gratuïta la traducció del títol (*Technique du coup d'état*), en plural —*Técnicas*—, que no apareix a les dues edicions anteriors en castellà (1931, 1959).² Sigui com sigui, l'edició de 2009 s'ha fet sobre la versió apareguda després de la Segona Guerra Mundial a Itàlia i França, que incorpora un prefaci de l'autor signat a París el 1948, aspecte ja comentat. Com hem esmentat, l'obra encara era desconeguda en italià, de ben segur perquè no tenia el plàcet de Mussolini, amic de Malaparte

2. L'any 1931 van aparèixer les versions francesa (*Technique du coup d'état*, París, Bernard Grasset) i espanyola (*Técnica del golpe de estado: Bonaparte, Lenin, Trotsky, Mussolini, Hitler, Kapp, Pilsudski, Primo de Rivera*, Madrid, Ulises). L'any següent, el 1932, es publica a Nova York la versió anglesa: *Coup d'état: the technique of revolution*. La segona versió espanyola (Barcelona, José Janés, 1959) va mantenir el títol en singular, de manera que aquesta tercera edició (2009) és la primera en plural: *Técnicas del golpe de estado*.

en un primer moment i del qual el nostre pensador es va distanciar fins a l'extrem que li va dedicar un parell d'escrits poc agradables que han estat traduïts en els últims temps: *Muss. El gran imbècil* (2013) i *Don Camaleón* (2015).

Justament en aquesta darrera obra, inspirada en la biografia de Mussolini, s'equipara l'art de la política amb l'art del camaleó (Malaparte, 2015a, p. 85). L'educació d'un camaleó esdevé l'argument d'una obra en què, finalment, l'animal s'identifica amb el Duce, fins a l'extrem que no se sap on comença l'un i on acaba l'altre. El camaleó i Mussolini són el mateix perquè —en darrera instància— la tradició política camaleònica ho abraça tot, ja es tracti de sectors liberals o bé reaccionaris. De la mateixa manera que succeeix amb el camaleó, quelcom semblant esdevé amb la història italiana, tal com escriu Malaparte: «La historia de Italia no es más que una competición entre el pueblo y los tiranos para ver quién cambia antes de color» (Malaparte, 2015a, p. 223). Amb altres paraules: la història d'Itàlia és plena de camaleons, de polítics que canvien de color, és a dir, d'idees i de partit. Mussolini, que procedia dels rengles socialistes, ho va fer; Malaparte, que venia del feixisme futurista, també.

Enmig d'aquestes edicions recents ens ha arribat una de les biografies més arrodonides de Malaparte i que podríem considerar canònica, en atenció a la informació garbellada i a la profunditat d'anàlisi. Ens referim, en concret, al treball del diplomàtic Maurizio Serra, *Malaparte. Vidas y leyendas*, en què es fa una aproximació a la tècnica del cop d'estat, un llibre inspirat en Maquiavel i que seria llegit per gent de diferent índole: el Che Guevara i la seva dona i, al seu torn, els coronels grecs que van donar el cop de 1967. Com dèiem, dreta i esquerra es trobaven còmodes amb Malaparte, perquè explica com conquerir el poder i preservar-lo.

Maurizio Serra posa l'autor toscà en connexió amb Ernst Jünger, el tinent Sturm [tempesta], que va veure en les pluges de foc i les tempestes d'acer de la guerra una manifestació de la mecanització de la vida humana, fulminant com la pesta, que va transformar Europa en un desert, en una civilització destruïda per la barbàrie (Jünger, 2014, p. 95 i 102). Ara bé, mentre Jünger —que a partir del seu diari va redactar *Tempestes d'acer* (1920)— va focalitzar la seva atenció literària en la Gran Guerra (per bé que trobem també descripcions de la Segona en altres llocs de la seva obra, per exemple en els apunts caucàsians de 1941 i 1943), Malaparte va plasmar literàriament els horrors de la Segona Guerra Mundial, sobretot pel que fa als fronts orientals, des del Bàltic fins a Ucraïna, tot passant per la Polònia ocupada pels nazis. A més, a *El Volga neix a Europa* (1943) va saber copsar com pocs no només l'ambient bèl·lic d'un continent que es dessagnava, sinó també la moral obrera soviètica, que es fonamenta en una pedagogia social que vol refermar l'esperit de pertinença a una col·lectivitat que

advoca, sense reserves, per la tècnica industrial. Quan descriu la campanya dels alemanys i romanesos a Ucraïna, no deixa l'ocasió per descriure l'organització social soviètica i, així, visita cooperatives, sindicats i escoles:

De una pared cuelga un cartel con el horario de las clases en ruso. Para tratarse de una escuela rural, es un horario bastante complicado. Dedicamos muchas horas a la semana a la «moral proletaria». (Malaparte, 2015b, p. 47)

Però, malgrat aquest interès literari per la Segona Guerra Mundial, que es basa en un penetrant esperit d'observació, Malaparte —com Jünger, que va copsar el sentit de la mobilització i de la guerra total— formava part d'aquella generació que va arribar a la joventut, tot sortint de l'adolescència, quan va esclatar la guerra l'1 d'agost de 1914. Ambdós —Malaparte i Jünger— es van presentar com a soldats voluntaris i van assolir el grau d'oficials, encara que van lluitar en exèrcits contraris.

Malaparte era conscient d'aquest estat de coses que va afectar tota una generació, la que ell va designar amb el nom de 1914 i que va escriure sota el signe de la crueltat: Kafka, Hemingway, Jünger, Moravia, etc. (Malaparte, 2014, p. 120). A dir veritat, Malaparte reconeix que li va agradar la guerra, de la qual va ser corresponsal. L'11 de novembre de 1947 escriu en el seu diari:

Condénese me si se quiere, pero yo soy un hombre y amo la guerra. No tengo la hipocresía de decir: «No amo la guerra». La amo, como la ama todo hombre bien nacido, sano, valeroso, fuerte, como todo hombre que no está contento con los Hombres, ni con sus fechorías. (Malaparte, 2014, p. 85)

Al seu torn, Serra insisteix en la distinció que el nostre autor va fer entre Mussolini —representant d'un tremp viril— i Hitler, que en més d'una ocasió el qualifica de «dona». Malaparte va ser autor d'un conte amb un títol interessant, *Una donna come me*, en què perfila el seu model d'un etern femení auto-suficient i egoista:

Querría por encima de todo que mi mujer se me pareciera en el desprecio por lo que los hombres temen, rehúyen, o envidian. Que no tuviera ninguna piedad de sí misma, y en esta ausencia de misericordia encontrara el único consuelo a su propio e inevitable egoísmo. Que supiera anteponer a todo y a todos no ya la propia persona, no el amor del propio amor, sino aquella fatalidad que cada uno de nosotros oculta en lo más hondo de sí mismo. Orgullosa, pero íntimamente insegura e infeliz. (Malaparte, 1983, p. 122)

Doncs bé, segons el seu darrer biògraf, «Mussolini es la figura masculina por excelencia, lo que le llama la atención en el alemán es su feminidad, o peor aún, el hecho de que no sea una mujer “como yo”, un ser realizado, liberado. La primera versión de este capítulo se titulaba, en efecto: “Una mujer: Hitler”, y solo después de debatirlo con Grasset y Halévy [els editors de Malaparte a França] se cambió a “Un dictador frustrado: Hitler”» (Serra, p. 155-156). Com a dona frustrada, allò que no va ser, Hitler simbolitza la crueltat i la brutalitat, la rancúnia de l'home feble..., la qual cosa explicaria la seva manera de fer, sempre defensiva. Lluny de caure en reduccionismes misògins, aquesta comparança també es pot trobar, formulada d'una manera semblant, en el llibre d'Emil Ludwig sobre els tres dictadors (Hitler, Mussolini i Stalin, amb l'afegit de Prússia), text redactat el novembre de 1939, quan la guerra ja havia esclatat, i també publicat recentment. Aquí Ludwig —que ja s'havia referit a Mussolini en altres llocs (Ludwig, 1935)— escriu que mentre que «Mussolini es hombre cabal, padre de una gran familia que aumenta constantemente [...] Hitler no practica ningún deporte, no sabe conducir; también en esto se venga de él su soñolienta juventud» (Ludwig, 2011, p. 90). Sigui com vulgui, Ludwig i Malaparte coincideixen en els seus retrets als alemanys, als prussians («el espíritu prusiano, que antepone la fuerza al derecho, y el arrojo a los escrúpulos», p. 175) en el cas de Ludwig, amb referències explícites a Kant, i a la metafísica germànica en el cas de Malaparte.

Certament, que a Europa el cop d'estat no és cap novetat des d'aquell 18 brumari (9 de novembre de 1799), quan Napoleó es va fer amb el control absolut del poder a França gràcies als bons oficis del seu germà Lluçia. Naturalment, sempre sota la influència de Bonaparte, un personatge que va generar una gran atracció entre els biògrafs, com Emil Ludwig o André Maurois, i que escolarment va arribar a ser una mena de geni militar on inspirar-se, Malaparte va analitzar els diversos cops d'estat esdevinguts a Europa (Itàlia, Polònia, Alemanya, Rússia) durant el primer terç del segle xx —com el del general Primo de Rivera (1923)—, ahora que va vaticinar que Hitler assoliria el poder democràticament. També Mussolini, durant la República de Salò —la República Social Italiana, entre 1943 i 1945, sota el domini de la Wehrmacht i amb els aliats entrant pel sud—, va llegir la biografia de Napoleó elaborada per Ludwig, que anys abans s'havia entrevistat personalment amb el promotor del feixisme, que —a parer de Malaparte— és un fruit tardà del catolicisme i, més en concret, de la Contrareforma que d'Àustria va passar per Baviera a Alemanya.

La tècnica per sobre de la ideologia

Però el que interessa posar de manifest en aquests temps postmoderns és, justament, algunes de les idees nuclears del llibre de Malaparte sobre les tècniques del cop d'estat, que —en resum— giren al voltant d'aquests dos punts: el cop d'estat és una qüestió tècnica («el problema de la conquesta y de la defensa del Estado moderno no es un problema político, sino técnico», p. 35) i que la defensa de l'estat davant d'aquest intent colpista no pot ser policial. Al capdavant, la modernitat no és més que una empresa tècnica que unifica totes les ideologies, ja sigui el capitalisme, el nazisme i el règim soviètic.

La figura de Fouché —tan ben descrita per Zweig— ja no tenia cap sentit al segle passat. Després de viure directament la crisi dels anys vint (al final dels quals, havia estat director entre 1929 i 1931 de *La Stampa* de Torí, lligat als interessos de la família Agnelli), Malaparte va estudiar els diversos cops d'estat que es van produir a diferents llocs d'Europa: Polònia (Pilsudski, que no va reeixir en l'intent), l'Alemanya de Weimar (Von Kapp, que va fracassar), Espanya (Primo de Rivera) i, especialment, el triomf comunista de 1917 i la desfeta —deu anys després— de Trotski a les mans de Stalin, que va imposar en el Moscou de 1937 un imperi de por i terror a través, justament, d'un estat policial (Schlögel, 2014).

Aquest autor —ens referim a Schögel— calcula que la purga stalinista de 1937 —quan es va commemorar el vintè aniversari de la Revolució d'Octubre— va afectar dos milions de persones, entre deportats, empresonats i afusellats. Si els Jocs Olímpics de Berlín a l'estiu de 1936 van plasmar tota la força del nazisme, quelcom similar es pot dir dels certàmens i manifestacions d'aquell Moscou de 1937. Al capdavant, el pacte de no-agressió entre Ribbentrop i Molotov de 1939 —que va portar la desgràcia sobre Polònia— es pot entendre a la vista d'aquest estat de coses.

Una de les grans aportacions de Malaparte estriba a fer veure la diferència que hi ha entre el criteri polític i el criteri tècnic. El fracàs dels defensors de l'estat contra la tècnica del cop d'estat rau —com li va passar a Kerenski davant de Trotski— en el fet que els primers van defensar els espais polítics (seus parlamentàries, assemblees polítiques) en lloc dels centres neuràlgics (centrals elèctriques, estacions del ferrocarril, antenes telegràfiques, fàbriques, etc.). És a dir, calia paraitzar la ciutat, cosa que sí que va fer el canceller Gustav Bauer contra Wolfgang Kapp el 1920, en els moments més tensos de la República de Weimar, quan el canceller va convocar una vaga general per aturar el cop. Amb tot, i com assenyala Malaparte a *Técnicas del golpe de estado*, «la huelga general

había derribado a Kapp, pero la guerra civil vencería a Bauer» (p. 79). Ara ocuparien Internet.

A l'univers malapartià, es dibuixa una manera viril de procedir en la consecució del cop d'estat —l'observada per Mussolini— i una altra de femenina que, al capdavant, és la que va seguir Hitler, una caricatura del Duce, que en opinió de Malaparte —tal com hem assenyalat— exercia de dona. L'argument apareix a *Técnicas de golpe de estado* en el capítol XVI, en què dibuixa Hitler com un dictador de tercera categoria. «Pero su táctica revolucionaria ha evolucionado lentamente hacia una solución parlamentaria del problema de la conquista de Estado» (2009, p. 246). Per això compta amb el suport de la burgesia i utilitza l'estratègia de la democràcia parlamentària.

En realidad, el espíritu de Hitler es un espíritu profundamente femenino; su inteligencia, sus ambiciones, su voluntad misma no tienen nada de viril. Es un hombre débil que se refugia en la brutalidad para ocultar su falta de energía, sus sorprendentes flaquezas, su egoísmo mórbido, sus orgullosos recursos. (Malaparte, 2009, p. 254)

No endebades, a *Kaputt* també trobem aquest argumentari amb un suport de caire filològic. En alemany, la guerra (*der Krieg*) i la mort (*der Tod*) són paraules masculines, mentre que el sol és femenina (*die Sonne*) per bé que la lluna (*der Mond*) és masculina. «La història del poble alemany no es pot comprendre sense tenir ben present que és la d'un poble per al qual el sol és del gènere femení». I afegeix: «Tot el que els alemanys tenen de misteriós, tot el que tenen de morbós, neix del gènere femení del sol: die Sonne» (Malaparte, 1965, p. 328). En aquest punt, es pot afegir que aquesta dualitat entre feminitat i masculinitat no és una cosa exclusiva de Malaparte, sinó que es troba en l'ambient intel·lectual de l'època i així, Karl Kraus —el director de la revista *Die Fackel* (*La Torxa*), que es va publicar entre 1899 i 1936— distingeix entre l'esperit femení, representat per la llengua, l'única possibilitat de salvació enfront del món tecnocientífic, i l'ideal masculí, que simbolitza el món intel·lectual (Santana, 2011, p. 14-15).

Sens dubte que la modernitat, en la seva pretensió per accedir a la conquesta de l'estat, ha imposat una lògica basada en una tècnica de nova planta (Napoleó, Trotski, Mussolini) que disputava la legitimitat de la via democràtica i, per tant, del debat polític i ideològic. En aquell moment, l'èxit d'un cop d'estat ja no depenia —a la dècada de 1930— d'una argumentació política, sinó d'una estratègia insurreccional de caire tècnic. Si hi afegim que la tàctica napoleònica combina la via parlamentària amb l'exercici de la força militar, s'afaiço-

na una estratègia tècnica i parlamentària que s'acaba imposant —per la situació límit d'un estat en emergència— als criteris de la disputa ideològica i de l'aritmètica parlamentària.

El que va succeir a Espanya el 27 de setembre de 2011, amb la reforma a corre-cuita de l'article 135 de la Constitució per tal de garantir l'estabilitat presupostària; el que es va viure poc després a Itàlia, on Mario Monti va ser nomenat primer ministre el novembre de 2011, casualment llavors pel president Napolitano, i la situació de Grècia, després de les eleccions generals de gener de 2015 vigilades pel Fons Monetari Internacional i el Banc Central Europeu, que no van aplaudir el triomf electoral de Syriza, donen fe —si més no parcialment— d'algunes coses de les que diem. Potser Malaparte —tot i la seva decadència i banalitat— va saber diagnosticar alguns dels mals de la modernitat i una de les cares de la seva crisi, de la cultura de la crisi, és a dir, de la crisi política (al costat de la qual trobem l'epistemològica, l'econòmica i l'axiològica). En darrer terme, la modernitat és sinònim de tècnica i això abraça tots els universos polítics i socials, liberals i totalitaris, democràtics i proletaris, occidentals i orientals, perquè Rússia també és Europa i la cultura occidental és la mateixa. Aquí rau un dels mèrits de l'observació de Malaparte de la Unió Soviètica en constatar que es tracta d'una moral obrera basada en la tècnica, la qual cosa havia d'afavorir l'aproximació d'intel·lectuals comunistes com Palmiro Togliatti després de 1945.

Tinguem present que Gramsci, en el quadern de la presó, a cavall dels anys 20 i 30, havia denunciat els perills que derivaven de l'americanisme, tema que, juntament amb la producció industrial i la infantilització de la cultura moderna, van passar a engruixir les pàgines de la seva alternativa pedagògica (Gramsci, 1976). Curiosament, en aquells escrits el pensador marxista italià es referia a la casta plutocràtica que era substituïda per un «nuevo mecanismo de acumulación y distribución del capital financiero fundado inmediatamente sobre la producción industrial» (Gramsci, 1976, p. 250). També Kundera incideix en el canvi de mirada d'Europa observat per Malaparte.

Els alliberadors van ocupar Europa i, de sobte, el canvi va ser ben clar: l'Europa que encara ahir (amb tota naturalitat, amb tota la innocència) considerava la seva pròpia Història, la seva cultura, com un model per al món sencer, va sentir la seva petitesa. Amèrica era allí, esplendorosa, omnipresent; repensar i remodelar la seva relació amb ella mateixa es va convertir per a Europa en la seva primera necessitat. Malaparte ho va veure i ho va descriure sense tenir la pretensió de predir el futur polític d'Europa. El que el va fascinar va ser la nova *manera de ser* europea, la nova *manera de sentir-se* europeu, que des de llavors serà determinada per la presència

cada vegada més intensa d'Amèrica. A *La pell*, aquesta nova manera de ser sorgeix de la galeria de retrats, curts, concisos, sovint graciosos, dels americans llavors presents a Itàlia. (Kundera, 2009, p. 201)

Davant les campanyes orquestrades per l'americanisme (que va recórrer, segons Gramsci, al Rotary Club, una maçoneria sense la mentalitat petitburgesa, i a l'YMCA, propagadora del bàsquet), el paper dels intel·lectuals europeus perdia intensitat, tot remarcant la seva pertinença a una casta al servei de la superestructura ideològica i sense cap funció crítica.

Los intelectuales europeos han perdido ya en parte esta función: ya no representan la autoconciencia cultural, la autocrítica de la clase dominante; se han convertido de nuevo en agentes inmediatos de la clase dominante, o bien se han separado completamente de ella, constituyendo una casta independiente, sin raíces en la vida nacional popular. (Gramsci, 1976, p. 271)

Més o menys al mateix temps que Gramsci, Husserl es va referir a la crisi de sentit (no d'operacionalitat) de les ciències, mentre que Scheler volgué salvar-nos de la crema amb l'axiologia o, el que és el mateix, amb una jerarquia de valors de regust platònic presentada a manera d'alternativa al nihilisme. Per la seva banda, Chaplin (1936) va denunciar sarcàsticament el Gran Dictador, mentre que Joseph Roth va anunciar que els mals moderns eren una conseqüència de l'arribada de *L'Anticrist* (1934), obra que també ha estat recentment traduïda. En aquella cruïlla històrica, Roth ja advertia del següent: «No reconocemos al Anticristo, porque se nos presenta con el ropaje del pequeño burgués, con el ropaje del pequeño burgués de cada país» (Roth, 2013, p. 29). En suma, l'Anticrist no ve de l'infern, sinó que és una construcció humana, fruit de la modernitat i del drama que representa la tècnica i el capital. Al cap i a la fi, així va ser com els invents, benedicció de l'Esperit, es van convertir en elements de l'Anticrist.

En les pàgines de *L'Anticrist*, Roth no dubta a criticar la Rússia soviètica —el somni de Gramsci— on s'afirmava que l'educació és poder. Llavors, quan només feia uns mesos que Hitler havia arribat a la cancelleria, Roth censura la cosmovisió soviètica, que considera que s'aguanta sobre un altre engany: «Se enseñó, pues, a la gente a formular preguntas, pero sólo las que ya tenían de antemano una respuesta» (Roth, 2013, p. 109). Així, des d'aleshores l'educació no implica cap poder o instància d'alliberament, sinó que, en ser obra de l'Anticrist, enganya i adoctrina: «Y el Anticristo hace que los seres humanos aprendan las letras y promete el poder sólo para que sean aún más impotentes»

(Roth, 2013, p. 121). D'alguna manera, Malaparte també va saber copsar aquest esperit del soldat-obrer soviètic que reuneix l'eficàcia tècnica i un seguit d'elements polítics, socials i ideològics. Si Roth parla d'Anticrist, Malaparte es refereix al diable quan descriu la força i obstinació amb què lluiten els joves —bona part pagesos i mongols, poc habituats amb les màquines del món industrial— enrolats a corre-cuita a l'Exèrcit Roig:

Hay algo diabólico, y al mismo tiempo terriblemente ingenuo, en estos soldados que combaten hasta el final incitados por el discurso de Stalin sobre la Constitución soviética, por el rosario de preceptos morales, sociales, políticos y militares de los «agitadores». (Malaparte, 2015b, p. 119)

Per tant, la crítica als metarelats (i la pedagogia entesa com alliberament del gènere humà és un d'aquests metarelats) —un dels punts forts de la denúncia que fa Lyotard (1979) de les pretensions de la modernitat— ja es troba en aquells autors que, com Roth i Malaparte, saben que la modernitat havia fet fallida des del moment que era presentada com una obra de l'Anticrist. Per a Roth, les coses són clares.

El lenguaje del Anticristo se ha convertido en la lengua materna de los seres humanos. En vez de sentir el temor al Anticristo, se tienen miedo unos a otros. El pobre teme al rico y viceversa; el judío al antisemita y viceversa; y lo mismo todos los demás. (Roth, 2013, p. 202)

No hi ha dubte que Roth va viure tot aquest procés de crisi d'una manera tràgica i, en assabentar-se del suïcidi del seu amic Ernst Töller, va morir d'un atac de cor en un cafè de París. Corria l'any 1939, quan les tropes alemanyes —amb el vistiplau dels soviètics— estaven a punt d'envair Polònia. No debades, en aquells anys, Paul-Louis Landsberg (deixeble predilecte de Max Scheler i que va dictar cursos en el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona durant els anys republicans) es va preocupar pel significat de l'experiència de la mort i, més tard, pel problema moral del suïcidi. Ell mateix —que va voler oposar al nihilisme de Nietzsche l'axiologia de Scheler, amb un rerefons agustinà— va morir víctima del genocidi nazi el 2 d'abril de 1944 al camp d'Oranienburg.

Mentre Roth alertava sobre el perill d'un món pervers sorgit de la malignitat de l'Anticrist, és a dir, de la cobdícia humana, Malaparte es va limitar a radiografiar un món que s'ensorrava des de la seva interioritat, des del seu dedins, d'un món que, com Stefan Zweig va deixar escrit en el títol de la seva autobio-

grafia (*El món d'ahir*, 1942), s'havia enfonsat finalment. Uns anys abans, en una carta del 9 d'octubre de 1933 dirigida a Zweig, Joseph Roth havia escrit: «La palabra ha muerto, los hombres ladran como perros. La palabra no tiene ya ningún significado, es decir, ninguno actual» (Roth & Zweig, 2014, p. 112).

Aquest fet —que els éssers humans no parlin, sinó que bordin com els gossos—, ens porta a considerar el gust que Malaparte va expressar per aquests animals, una constant en la seva literatura, on alguns —com Febo, el gos que el va acompanyar durant el seu confinament— adquireixen un gran protagonisme. En realitat, alguns crítics vinculen Malaparte a la figura del gos, tal com fa Astur (2013) i, fins i tot, *Il Corriere della Sera*, on Gian Antonio Stella titula «Malaparte, il cane sciolto» —el gos lliure o solt— quan comenta, el 31 de juliol de 2012, el llibre de Giuseppe La Greca, *Curzio Malaparte alle isole Eolie. Vita al confino, amori e opere* (2012). Això va ser, doncs, Malaparte: un gos solitari.

Un fet que crida l'atenció és que, justament, Malaparte insisteix —una i altra vegada— que té el costum de bordar durant les nits, la qual cosa provoca l'enuig dels veïns. «Para mí, cuando se ama a los perros, no hay nada más natural que ladrar con ellos» (Malaparte, 2014, p. 84). Afirmacions similars sovintegen en el *Diari* i així exclama: «Me gusta ladrar con los perros por la noche» (Malaparte, 2014, p. 103). En altres llocs podem llegir coses semblants: «Llamar a los canes por la noche y hablar con ellos es el único placer de mi vida» (Malaparte, 2014, p. 121). No obstant això, el gust pels animals no s'acaba en els gossos, sinó que els cavalls —molts dels quals va veure patir, morir i podrir en els fronts de guerra— també mereixen la seva simpatia. Clar i català: millor estimar els animals que els éssers humans perquè, senzillament, els primers són menys bàrbars i cruels.

Al marge de la facècia, el fet que Malaparte estimi més els gossos que els éssers humans indica en quin estat de prostració va quedar la condició humana després del període de barbàrie comprès entre 1914 i 1945. Trenta anys que van canviar el món, un món que va perdre aquella seguretat que desprenien els imperis centrals, ja fos el germànic o l'austrohongarès. L'Àustria dels Habsburg —com bé recorda Claudio Magris a *El Danubi*— es va convertir en un mite, en el «símbol d'una *koiné* plural i supranacional, l'imperi amb un sobirà que es dirigia “als meus pobles” i un himne que es cantava en onze llengües diferents» (Magris, 2009, p. 31). Després d'aquella debacle, quan hom va assumir la desfeta del món d'ahir, el 31 de març de 1936, Zweig escrivia des de Londres a Roth: «No olvide que vivimos en un fin del mundo y que podremos vernos contentos solo con sobrevivir a esta época» (Roth & Zweig, 2014, p. 272). Ells dos —Roth i Zweig— no van sobreviure; Malaparte, sí.

Si és veritat que vivim en un món emparaulat, sembla clar que les paraules —en aquells temps d'entreguerres— ja havien perdut el seu significat, si més no si fem confiança a l'afirmació de Joseph Roth, segons la qual els homes borden com gossos. En el transcurs dels anys s'imposaria el gir lingüístic i el gir hermenèutic, per intentar comprendre un món que havia devaluat el sentit originari de les paraules. Però el que va succeir amb els mots també va passar amb els conceptes i els discursos, i fins i tot amb les narratives, aquells metarellats denunciats per Lyotard pel seu abassegador dogmatisme i per significar una porta oberta als totalitarismes de qualsevol signe, ja es tracti del feixisme i de l'estalinisme. Als ulls de Malaparte, ambdós —el nazisme i l'estalinisme— coincideixin en més d'un punt: en la passió per la tècnica, l'exaltació de les màquines i, nogensmenys, en l'ateisme. El totalitarisme ha sentenciat la mort de Déu —anunciada per Nietzsche— i, en conseqüència, obre una porta a un món postmetafísic. Durant la campanya militar de l'estiu de 1941 a Ucraïna, Malaparte observa que els capellans castrenses (catòlics o luterans) són una raresa entre les tropes nazis, una mena de testimoni del món d'ahir, mentre que la joventut soviètica viu l'ateisme sense més (Malaparte, 2015*b*, p. 126 i 131). En darrer terme, el que ha succeït és molt senzill: a Alemanya la religió ha quedat reservada a l'esfera personal i privada, de manera que no té prou gruix per suportar una metafísica que en el cas del nazisme —que té moltes coses modernes i que es pot veure com un fruit tardà i desviat de l'idealisme— s'aguanta sobre la conjunció entre la *Kultur* (perversió de la *Bildung*) i la *Technik* diabòlica, una mena d'invenció de l'Anticrist des del moment que resta al servei de la destrucció de l'ésser humà.

Si Europa havia estat una història pedagògica, una veritable narrativa basada en els ideals formatius (*Paideia*, *Humanitas*, *Studium*, *Sapientia*, *Bildung*) que unien les lletres, les arts i les ciències, d'acord amb una doble tradició (clàssica-pagana i judeocristiana) que reivindicava que cada vegada l'home fos més humà, ara perdia aquestes senyes d'identitat des del moment que l'humanisme —després de la barbàrie— va quedar no només impugnat, sinó també anorreat. Per tant, la postmodernitat també pot ser considerada una època posthumanista, o, si es vol, el resultat d'un període antihumanista en què han predominat una sèrie de principis (horror, tedi, odi, repugnància, fàstic, mort) que desautoritzaven (o si més no posaven entre parèntesis) la visió humanista de l'home com a finalitat. I això més encara si fem cas a Moravia quan el 1959 afirmava que «l'humanisme és justament el gran vençut en aquesta primera meitat del segle» (Moravia, 1968, p. 175). Per tant, la barbàrie nazi no és més que la plasmació extrema d'aquest antihumanisme, sorgit de la revolució industrial i la producció en sèrie.

Els nazis, en efecte, han demostrat d'una manera irreparable que els valors de la humanitat, en aquests darrers quatre mil anys, només eren fum i que hom podia, si volia, dissipar aquest fum al vent, igual com el que sortia de llurs forns crematoris. (Moravia, 1968, p. 176)

Després de 1945 la qüestió de la crisi de l'humanisme i la crisi de la civilització es va convertir en un referent de primer ordre. Si l'any 1919 es va produir el *Finis Austriae*, ara arribava el moment del *Finis Europae*, que, al capdavall, representava la fi de la modernitat. Llavors Romano Guardini es va referir a la fi o l'ocàs de l'edat moderna, és a dir, *Das Ende der Neuzeit* (Guardini, 1958). Segons Guardini, la modernitat ens va portar l'individualisme que deriva de la idea romàntica de geni: «Nace el hombre que actúa, emprende y crea en forma autocrática, el hombre apoyado en su *ingenium*, conducido por la fortuna, retribuido por la fama y la gloria» (Guardini, 1999, p. 936).

No obstant això, després de 1945 feia la impressió que havia arribat l'hora de rehabilitar o restaurar l'humanisme. Aquest seria l'objectiu dels *Rencontres Internationales de Genève*, que van voler posar les bases d'un nou humanisme. Autors com ara Jean Guéhenno, declararien el 1946 que Europa representava el veritable humanisme, tot reivindicant un esperit cartesià —la França de Malaparte, al cap i a la fi— entès com a salvaguarda d'una racionalitat que l'americanisme (denunciat manta vegades per Gramsci) i el sovietisme (amb el terror estalinista) —dues deformacions europees— pervertien. Per la seva banda, l'existencialisme —que va quallar en el París dels anys cinquanta i que sempre va ser vist amb distància per Malaparte— criticava els excessos de la raó i així va posar d'actualitat temes com la indiferència i el menyspreu (Moravia), la nàusea (Sartre) i l'estranyesa (Camus). No debades, Moravia va escriure: «És així que el món modern és no tan sols el món del menyspreu, sinó també el món de la hipocresia i del conformisme» (Moravia, 1968, p. 179).

Enfront d'això, Georges Duhamel, als *Rencontres* de Ginebra (1955), va abordar la qüestió de la *Crise de civilisation*, en què va reclamar altra volta la restauració d'una racionalitat moderna. Al seu parer, el segle de Descartes no era el XVII, sinó el XX. Paradoxalment, es refermava l'humanisme quan feia temps que s'havia entrat en una època nihilista, postmetafísica i posthumanista, i, consegüentment, postmoderna, tal com corresponia a la crisi de la modernitat. No per atzar, Malaparte havia acusat la metafísica germànica de ser una de les causes del nihilisme europeu, la qual cosa implicava de retruc la mort també del vell humanisme liberal, ingenu i il·lustrat.

Malgrat tot, autors com ara Karl Jaspers —després de viure en carn pròpia la tragèdia europea— confiaven de nou en l'humanisme («Conditions et pos-

sibilités d'un nouvel humanisme», Ginebra) dins d'una aportació més global *Pour un nouvel humanisme* (1949). En qualsevol cas, Jaspers aspirava a recuperar la història bíblica, és a dir, la matriu monoteïsta, sense menystenir la tradició cultural europea. Una altra il·lusió després del fracàs de l'assimilació dels jueus durant la modernitat. Sigui com sigui, el cert és que l'humanisme i l'ideal modern vivien hores baixes i els signes dels nous temps postmoderns quallaven arreu. En aquest context, Daniel Bell —que va vaticinar l'arribada del món postindustrial— havia anunciat el 1960 la fi de les ideologies, plantejament que els teòrics del franquisme (Gonzalo Fernández de la Mora) van aprovar i que, malauradament, ha fet forat en els postmoderns, que, per a alguns, també són postcomunistes. Però encara quedava Malaparte després de la catàstrofe.

La impossible transmissió postmoderna

Tot aquest procés convindria rellegir-lo en clau postmoderna o, si es vol, hipermoderna, quan sembla que la modernitat s'ha comprat un vestit de la talla XXL. Ben mirat, el que ha succeït després de la crisi de la modernitat (quan ens trobem immersos en uns temps postmoderns) és que la modernitat no ha fet més que créixer. I això s'ha accentuat després de la caiguda del mur de Berlín, quan l'americanisme —denunciat per Gramsci— sembla no tenir cap altre contrafort que l'integrisme religiós. Si en un primer moment hom va aplaudir la caiguda del mur berlinès, ara ens adonem de les conseqüències de tot plegat: un món globalitzat, un mercat universal, un pensament únic que s'adiu amb una realitat més moderna que mai, alhora postmoderna (perquè es dona després de la crisi de la modernitat) i hipermoderna (perquè creix de manera desmesurada, sembla ser que sense cap límit ni aturador).

Si la creu cristiana es pot identificar amb la premodernitat i la creu gammada amb els anys més foscos de la barbàrie que va desencadenar la crisi de la modernitat, la postmodernitat es pot representar —en sentit metafòric— amb aquesta talla XXL. Una talla que correspon a una societat hipermoderna en què tot s'ha fet més gran, més brutal i més estratosfèric, com diuen els periodistes esportius: cinema X, esports Xtremes, la triple XXX com a símbol de la Sodoma europea, Amsterdam. La X marca una època en què la política és una qüestió tècnica que no depèn tant dels idearis dels partits com de les noves troiques que organitzen el poder financer en connivència amb altres estructures de poder que sovint romanen a l'ombra. La tècnica per sobre de la política, novament, els mercats per damunt dels partits, una situació, que segons Montanelli, no ha fet més que créixer després de la caiguda del mur de Berlín

(1989), esdeveniment desitjat pels anticomunistes, però que avui tothom amb dos dits de front —comunistes i anticomunistes— deplora perquè la caiguda del mur avala la fi del marxisme, l'acabament de la Guerra Freda, però que alhora anuncia la victòria —sense reserves ni límits— del capital, dels mercats, un fill de l'Anticrist, segons Joseph Roth.

Potser és que —com diria Malaparte— són instàncies «femenines», per bé que l'adjectivació sigui políticament incorrecta. Però en temps postmoderns, la lògica binària mascle/femella, homo/heterosexual, ha perdut la seva singularitat. Això és el que palesen si més no alguns corrents emergents de pensament, com la teoria *queer*. Probablement la postmodernitat serà masculina i femenina, tot cercant un tercer nivell en una mescla o aiguabarreig que hibrida políticament elements de diferent procedència: de la tàctica napoleònica, de l'enginyeria política moderna (Trotski), de la força viril (Mussolini) i de l'argúcia de Hitler per acabar amb el sistema de la República de Weimar (1919-1933), que no oblidem que va reflectir molts dels aspectes de l'americanisme que, finalment, s'ha imposat arreu.

Recordem la pregunta que va plantejar, fa uns anys, Gerhard Herm que, després de constatar que durant els anys vint els grans carrers de Berlín copia-ven les avingudes de Nova York, es preguntava si el nazisme no era res més que el resultat de l'americanització d'Europa.

Fue una época [es refereix als feliços anys vint, quan davant de la inflació de l'economia alemanya el dòlar constituïa la veritable unitat monetària] en que floreció el americanismo porque Europa no tenía un concepto espiritual mejor que oponerle y Europa misma era consciente de ello. (Herm, 1969, p. 209)

A finals dels anys seixanta, Herm aventurava que el Tercer Reich havia estat —en les ments retorçades de Hitler i Goebbels— una mena de super-Amèrica. No debades, Hitler va utilitzar sistemes de propaganda —com el *baby kissing*— que van ser copiats dels Estats Units, amb la qual cosa Hitler —en lloc de saludar obrers— es dirigia preferentment amb la seva mirada i els seus gestos a les dones, sobretot a les mares (Herm, 1969, p. 230). En la mateixa línia, un altre Roth, Philip Roth, feia un exercici d'ucronia política amb una novel·la (*Complot contra els Estats Units*, 2005) en què fabula amb la possibilitat que un feixista guanyés les eleccions presidencials de 1940 als EUA.

És cert que això de la feminitat en el món de la política pot semblar una mena de *boutade*, políticament incorrecte, que avui les diferències són (o haurien de ser) coses del passat, però ben bé podria ser que alguns d'aquests aspectes i estratègies, sovint perversos, s'hagin donat últimament a la vella Europa.

A Itàlia, sense anar més lluny, el president Napolitano —vell amic de Malaparte i antic ideòleg del PCI, que tocant els 90 s'ha retirat de la política— va haver de sortir a la palestra per defensar un estat que, després de més de 150 anys d'història, havia estat víctima d'una troica que ha pressionat des de l'exterior i d'una corruptela mafiosa-política des de dins. A això es pot afegir l'anorreament de les ideologies, la fi de la història, la devaluació i perversió del llenguatge, la globalització del capital, el rebot del totalitarisme i l'ascens de l'integritisme. A més, alguns atacs s'han canalitzat a través de la propaganda mediàtica (nova tècnica postmoderna, ja emprada per Goebbels, que es va inspirar en les retransmissions esportives nord-americanes i que va ser de nou utilitzada per Berlusconi, com comenta Montanelli, en passar del món de la construcció a la televisió) amb un únic objectiu: desestabilitzar el sistema parlamentari per tal de desprestigiar encara més una classe política afeblida pels escàndols de corrupció i les crisis persistents, que ara ja són endèmiques i, fins i tot, sistèmiques. L'abús de la televisió com a espectacle per amagar corrupcions i corrupteles també l'hem viscut aquestes dècades per casa nostra.

Som conscients que el cop d'estat reflecteix, a parer de Malaparte, una qüestió purament i simplement tècnica que ha imposat la seva lògica més enllà de si ens trobem davant d'una realitat masculina o femenina. De fet, en temps postmoderns, les identitats sexuals —quan els robots han donat pas als ciborgs— adquireixen significacions ambivalents i, per tant, andrògines. Al marge de les metàfores sexuals —un simple recurs retòric—, el que plana per damunt de tot sempre és la tècnica que la modernitat va entronitzar i que la postmodernitat o hipermodernitat no ha fet més que consolidar i eixamplar. Comptat i debatut, la qüestió de l'estat és —tot i la presència d'elements emocionals, històrics i ideològics— un tema tècnic, i no ideològic, més encara si considerem que Malaparte ho va tenir clar. Nosaltres faríem bé de no oblidar-ho.

La tècnica, per tant, no necessita ideologies. Els exemples abunden. Així, molts dels antics comunistes han notat com els fallava no el seu ideari, sinó l'estratègia. Ja no els preocupa la qüestió ideològica, que tenen clara. L'ideari és el mateix: la imposició d'un model i l'anul·lació sistemàtica de qualsevol altre. El pensament únic, estimat per la dreia ideològica, atreu amb força els antics intel·lectuals d'esquerres passats de bàndol. La tècnica de la dreia, per subtil, és menys agosarada: assolir el poder per mitjà dels procediments democràtics i anul·lar l'adversari polític, paraula encunyada per un altre estrateg del cop contra l'estat, Adolfo Suárez. Curiosament, les sigles del seu partit (UCD) coincidien amb les del partit d'Adenauer, Kohl i Merkel (CDU). Quan les esquerres són desbordades no pas per la ideologia, sinó per l'estratègia, s'enfonsa l'edifici. La tècnica esdevé *la* ideologia.

L'esquerra de la Transició espanyola va maldar per identificar els poders fàctics del franquisme que encara exercien la seva influència durant la Transició, però no van passar d'aquest exercici de localització. Per a alguns, potser molts i tot, aquells poders fàctics encara ara, amb quatre dècades pel mig, campen i dicten com abans. Un altre moviment, però, ha emprat la tècnica, ara en 2.0, per prendre l'estat, tot recuperant retòriques marxistoides. Amb l'empenta del 15-M, els de Podem han reinventat la lluita de classes, els de baix contra els de dalt, en un nou gir semàntic, i no sabem encara si també epistemològic, de la política. El final de les ideologies dóna pas a l'aparició de vells termes, ja utilitzat a la Itàlia dels anys cinquanta (Battaglia, 2014), per identificar l'enemic: la casta. Novament la tècnica combinada, entre el cibermàrqueting i el *telepanettone*, permet donar presència a aquests moviments. De política, de moment poca.

En què consisteix aquesta tècnica és el grial que han buscat els amants dels absolutismes i dels totalitarismes més recents. Els ressorts de l'estat, en una societat postindustrial i postmoderna, o, si es vol, hipermoderna, ja no es localitzen en els mecanismes de control polític. Com sabem, l'economia i els mitjans de comunicació han suplantat, amb la crisi de la modernitat, l'autoritat política. O, dit d'una altra manera, els polítics es vesteixen d'Armani però sense buscar aquell rerefons surrealista que Malaparte devia trobar en la dissenyadora Elsa Schiaparelli, la modista de procedència italiana assentada a París i a qui va tractar. Avui la moda és pura aparença, sense més connotacions, de la mateixa manera que el cop és contra l'estat del benestar, contra els avenços, en drets i llibertats, que els sectors privilegiats de la societat sempre han intentat aturar o apaivagar. La tècnica, ara financera i econòmica, ens dirà que no hi ha alternativa, i que dreta i esquerra s'abracen en la defensa del capitalisme.

La pell, de Malaparte, expressa aquest lament d'un estat, Europa, que ha venut l'ànima i ha quedat només amb la bandera, amb la pell. En un món postmetafísic ja no hi ha substància, ni ànima: tot és epidèrmic i superficial, simple accident.

Es la civilización moderna, esta civilización sin Dios, la que obliga a los hombres a darle tanta importancia a la piel. Nada hay seguro, tangible, irrefutable, sino la piel. *Es lo único que poseemos*. Lo único que es nuestro. Lo más mortal que hay en el mundo. ¡Ay, sólo el alma es inmortal! Pero ¿qué importa el alma hoy en día? Lo único que cuenta es la piel. (Malaparte, 2010b, p. 149; la cursiva és nostra.)

Mentrestant, Europa ha necessitat dels americans per salvar aquesta pell i la Nàpols de 1943 marca el camí: «El destino de Europa es convertirse en Ná-

poles» (p. 218), una Nàpols que prostitueix les filles amb els soldats negres nord-americans i els fills amb els *goumiers*, les tropes marroquines que acompanyaven l'exèrcit francès i que van entrar a Nàpols amb els aliats. Finalment, aquell americanisme que Gramsci havia denunciat, s'ha acabat imposant i nosaltres caldria que fóssim conscients d'aquesta fenomenologia que ha sacsejat la identitat europea. No per casualitat, en el seu diari de París, Malaparte anota el 14 de febrer de 1948 el pensament següent: «Darse cuenta de que la Europa "gloriosa" se ha acabado, es ya una muestra de libertad y de modernidad» (Malaparte, 2014, p. 109).

Entre cínic, visionari, camaleònic o merament supervivent del seu temps, Malaparte mostra la feble línia que separa la civilització de la barbàrie. No te'l pots creure, Malaparte: «—Quisiera saber —dijo Pierre Lyautey volviéndose hacia mí [a Malaparte] con elegancia e ironía— qué hay de cierto en todo lo que cuenta en *Kaputt*». La resposta serà contundent, macabra, però abans el seu protector de l'exèrcit americà dirà: «No tiene ninguna importancia —dijo Jack— si lo que cuenta Malaparte es cierto o falso. La cuestión es otra: si lo que hace es arte o no» (Malaparte, 2010b, p. 317).

Formulacions similars ens trobem al diari d'un estranger a París, quan, després d'esmentar la primera entrevista que va tenir amb Mussolini l'any 1923 —quan el Duce el va cridar per aconsellar-li que no el criticqués en públic, com havia fet al cafè Aragno, quan va dir que el líder del feixisme portava unes corbates lletges—, posa en boca del coronel Cumming el comentari següent: «Las historias de Malaparte están hechas de nada, pero las cuenta bien» (Malaparte, 2014, p. 157). Fet i fet, aquests aspectes també van ser copsats per Montanelli, en el retrat que va dibuixar del nostre personatge, que —recordem-ho— sempre portava una màscara.

En suma, la tècnica del cop d'estat esdevé el darrer art d'assolir el poder. Per superar la barbàrie que ha desolat Europa («En Europa sólo cuentan los muertos», llegim a *La Pell*, p. 381) no necessitem la política, dirà Malaparte. Europa ha estat envaïda per *estrangers*, els morts que la inunden i que increpen els vius, l'Europa *viva*; uns morts que pertanyen a una altra pàtria, la de la mort, la qual cosa explica l'obsessió de Malaparte pels cadàvers que fa aparèixer en els seus escrits, preludi —potser— de la mort de l'home o, si més no, de l'home modern. També Kundera ho indica.

El moment de la guerra que s'acaba illumina una veritat tan banal com fonamental, tan eterna com oblidada: davant dels vius, els morts tenen una superioritat numèrica aclaparadora, no solament els morts del final de la guerra, sinó tots els morts de tots els temps, els morts del passat, els morts del futur; segurs de la seva

superioritat, es burlen de nosaltres, es burlen d'aquesta petita illa de temps on vivim, d'aquest temps minúscul de la nova Europa de la qual ens fan comprendre tota la insignificança, tota la fugacitat... (Kundera, 2009, p. 205)

Malaparte, com a membre de la generació del 1914, va ser un modern que va veure morir l'home individual —l'home de carn i ossos— i, a més a més, el declivi o la mort d'una vella Europa, curulla de morts, ja sigui per les guerres mundials o per les purgues estalinistes amb les invasions d'Hongria (1956) i Txecoslovàquia (1968), dos cops d'estat amb la mobilització dels tancs i de les tropes del Pacte de Varsòvia. I aquesta realitat —una Europa plena de morts— anul·la la possibilitat d'odiar, d'odiar-nos, perquè necessitem algú com nosaltres per odiar, i els morts no són com nosaltres. «El problema del estado no es ya solamente un problema de autoridad: es también un problema de libertad», havia pronosticat Malaparte dues dècades abans a *Técnicas del golpe de estado* (p. 260). La mort és la negació de la llibertat i aquesta és la sentència final per a Europa.

L'actualitat de Malaparte, des d'una lectura postmoderna, postcomunista i, per descomptat, postideològica, apunta a les dificultats de pensar un món sense referents, amb paraules afeblides i que funciona en clau tècnica. La transmissió cultural esdevé impossible perquè l'altre és mort; no hi ha alternativa fora de l'art; no hi ha vida fora de l'art; o potser encara pitjor, no hi ha art sense vida. La reclamació pedagògica és evident: no reduïm l'educació a pura tècnica; no deixem envair les aules per tecnologies buides d'ànima; no dibuixem plans d'estudis farcits de teràpies emocionals; no reduïm les classes a sessions de màgia i quiromància; no convertim els docents en venedors de productes miraculosos que sanaran la pell, perquè l'ànima ja l'hem venuda.

Ben mirat, però, la pedagogia ho té més difícil que altres disciplines com l'antropologia o la sociologia, disciplines negatives i negativistes per definició i aspiració. A diferència d'aquestes, el discurs pedagògic no es troba còmode entre morts, necessita dels vius perquè ha de moure's entre la llibertat i l'autoritat. Amb el gir postmodern, que diria aquell, retornen els referents, recuperem els relats, tornem als clàssics, però amb lectura i apropiació individual, per tenir cura de nosaltres mateixos. Per sobreviure, al cap i a la fi, en un món inhòspit en què la crueltat encara plana sobre nosaltres. Malaparte diria que Crist es troba entre els morts del camp de batalla i que els morts no li interesen: «Es una vergüenza ganar la guerra». Pot ser un postmodern *avant la lettre*, però Malaparte serà contundent amb els seus contemporanis. A l'Europa del canvi de mil·lenni, Curzio Malaparte s'hauria deixat cua, es faria okupa i es dedicaria al circ, la metàfora de la «nova política».

Referències

- ASTUR, M. (2013). «La piel del perro». *Quimera*, 356-357, p. 11-13.
- BARGA, C. (2003). *Viajes por Italia*. Sevilla, Renacimiento.
- BATTAGLIA, F. M. (2014). *Lei non sa chi ero io! La nascita della Casta in Italia*. Torí, Bollati Boringhieri.
- FOSSATI, M. (2015). *El Tour de Francia. Fausto Coppi hacia la gloria*. Madrid, Gallo Nero.
- FULLAT, O. (2002). *El siglo postmoderno (1900-2001)*. Barcelona, Crítica.
- GLASSCO, J. (2008). *Memorias de Montparnasse*. Madrid, Alfaguara.
- GRAMSCI, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Nova Terra.
- GUARDINI, R. (1958). *El fin de los tiempos modernos: ensayo de orientación*. Buenos Aires, Sur.
- (1999). *Ética*. Madrid, BAC.
- HEMINGWAY, E. (2015). *París era una fiesta*. Barcelona, Debolsillo.
- HERM, G. (1969). *USA conquista Europa*. Barcelona, Noguer.
- JÜNGER, E. (2014). *El teniente Sturm*. Barcelona, Tusquets.
- KEYSERLING, Conde de (1934). *La vida íntima (Ensayos proximistas)*. Madrid, Espasa-Calpe.
- KUNDERA, M. (2009). *Una trobada*. Barcelona, Tusquets.
- LEDESMA RAMOS, R. (1940). *Antología*. Selecció i pròleg d'Antonio Macipe López. Madrid, Fe.
- (1968). *¿Fascismo en España? Discurso a las juventudes de España*. Estudi preliminar de Santiago Montero Díaz. Barcelona, Ariel.
- LEVI, C. (1964). *Crist s'ha aturat a Èboli*. Barcelona, Vergara.
- LUDWIG, E. (1935). *Adalides de Europa: dibujos del natural*. Barcelona, Juventud.
- (2011). *Tres dictadores: Hitler, Mussolini y Stalin. Y un cuarto: Prusia*. Barcelona, Acantilado.
- LYOTARD, J. F. (2004). *La condició postmoderna. Informe sobre el saber*. Barcelona, Centre d'Estudis de Temes Contemporanis; Angle.
- MAGRIS, C. (2009). *El Danubi*. Barcelona, Edicions de 1984.
- MALAPARTE, C. (1965). *Kaputt*. Barcelona, Plaza & Janés. [Versió en català]
- (1983). *Primera sangre. Relatos escogidos*. Barcelona, Argos.
- (2007). *Les deux visages de l'Italie. Coppi et Bartali*. París, Bernard Pasquito.
- (2009). *Técnicas del golpe de estado*. Barcelona, Planeta.
- (2010a). *Kaputt*. Barcelona, Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores.
- (2010b). *La piel*. Barcelona, Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores.
- (2013). *Muss. El gran imbécil*. Madrid, Sexto Piso.
- (2014). *Diario de un extranjero en París*. Barcelona, Tusquets.
- (2015a). *Don Camaleón*. Barcelona, Tusquets.
- (2015b). *El Volga nace en Europa*. Seguit d'*El sol está ciego*. Barcelona, Tusquets.

- MONTANELLI, I. (1966). «Malaparte». A: *Personajes*. Buenos Aires; Barcelona, Plaza & Janés, p. 449-452.
- (2003). *Memorias de un periodista*. Testimoni recollit per Tiziana Abate. Barcelona, RBA.
- MORAVIA, A. (1968). *L'home com a finalitat i altres assaigs*. Barcelona, Proa.
- PASOLINI, P. P. (2015). *Sobre el deporte*. Barcelona, Contra.
- RIDRUEJO, D. (1973). «Curzio Malaparte». A: *Entre literatura y política*. Madrid, Seminarios y Ediciones, p. 95-99 [1957].
- ROTH, J. (2008). *Judíos errantes*. Barcelona, Acantilado.
- (2013). *El Anticristo*. Pròleg d'Ignacio Vidal-Folch, «Vigencia de Joseph Roth». Madrid, Capitán Swing Libros.
- ROTH, J.; Zweig, S. (2014). *Ser amigo mío es funesto. Correspondencia (1927-1938)*. Epíleg de Heinz Lunzer. Barcelona, Acantilado.
- SANTANA, S. (2011). *El laberinto de la palabra. Karl Kraus en la Viena de fin de siglo*. Barcelona, Acantilado.
- SCHLÖGEL, K. (2014). *Terror y utopía. Moscú en 1937*. Barcelona, Acantilado.
- SERRA, M. (2012). *Malaparte. Vidas y leyendas*. Barcelona, Tusquets.
- TUDELA, M. (1971). *Curzio Malaparte*. Madrid, Epesa.
- ZWEIG, S. (2001). *El món d'ahir. Memòries d'un europeu*. Barcelona, Quaderns Crema.

NOTA BIBLIOGRÀFICA

Aquest llibre ha begut d'altres llibres. No podia ser d'una altra manera. Quan ha calgut, s'han intercalat referències a obres erudites de camps diversos, de la literatura i de la pedagogia. A més, a cada capítol hi ha una citació de capçalera, sempre literària, amb intenció premonitòria. Els autors dialoguen amb altres autors. En aquests casos, s'han mantingut les citacions originals o les traduccions al català que teníem a mà, i no s'ha volgut marejar el lector amb indicacions precises de paginació i edició.

Les edicions consultades de les deu obres que es treballen en aquest llibre són, per ordre d'aparició, les següents:

Karl Ove KNAUSGÅRD. *L'illa de la infantesa*. Barcelona, L'Altra Editorial, 2015. Trad. al català d'Alexandra Pujol Skjønhaug.

Emma REYES. *Memoria por correspondencia*. Barcelona, Libros del Asteroide, 2015.

Peter CAMERON. *Algun dia aquest dolor et servirà*. Carcaixent, Sembra Llibres, 2015. Trad. al català d'Eduard Castanyo.

Tobias WOLFF. *La vella escola*. Barcelona, La Magrana, 2005. Trad. al català d'Ernest Riera.

John WILLIAMS. *Stoner*. Tenerife, Baile del Sol, 2012. Trad. al castellà d'Antonio Díez Fernández.

Graham SWIFT. *El país del agua*. Barcelona, Anagrama, 1993. Trad. al castellà d'Enrique Hegewicz.

Vicenç PAGÈS JORDÀ. *Els jugadors de whist*. Barcelona, Empúries, 2009.

Edward BUNKER. *La educación de un ladrón. Autobiografía*. Barcelona, Sajalín, 2015. Trad. al castellà de Montserrat Gurguí i Hernán Sabaté.

Kazuo ISHIGURO. *No em deixis mai*. Barcelona, Empúries, 2005. Trad. al català de Xavier Pàmies Giménez.

Enrique VILA-MATAS. *París no se acaba nunca*. Barcelona, Anagrama, 2003.

La pedagogia i la literatura tenen molts paral·lelismes. L'educació té molt de ficció, així com la narrativa té molt de pedagogia. Créixer i fer créixer són accions indefugibles de la condició humana, que s'assoleixen per la via educativa o la literària. L'una i l'altra ens empenyen. A partir de deu novel·les i narracions, aquesta obra proporciona una mirada a l'educació des de prismes i àmbits ben diversos, amb les ulleres d'un lector aficionat. *Aprendre de lletres* és una excusa per parlar de literatura i pedagogia: de Karl Ove Knausgård a Kazuo Ishiguro, d'Emma Reyes a Vicenç Pagès, d'Edward Bunker a Enrique Vila-Matas. Aprendre de les lletres sense més pretensions, per intentar entendre una mica millor l'educació d'ara i de sempre.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions