



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Ficcions acadèmiques

Un estudi crític sobre la Literatura de la Universitat

Max Besora Mascarella

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

FICCIONS ACADÈMIQUES
Un estudi crític sobre la Literatura de la Universitat

Max Besora Mascarella

DIRECTOR I TUTOR
Dr. Francesco Ardolino

PROGRAMA DE DOCTORAT
Estudis Lingüístics, Literaris i Culturals

LÍNIA DE RECERCA
Construcció i Representació d'Identitats Culturals

Universitat de Barcelona
2019



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Dedicat a Laura Mascarella:
mare, antropòloga i lluitadora exemplar.

Resum

L'objecte d'aquesta tesi és l'anàlisi de les relacions entre la institució universitària i les anomenades novel·les de campus o novel·les acadèmiques, un gènere literari procedent del món anglosaxó, que té el seu origen a la societat victoriana del segle XIX. Tanmateix, l'auge d'aquestes obres coincideix amb la democratització de les universitats occidentals, a mitjans del segle següent. Hi ha nombroses aproximacions crítiques a aquestes ficcions acadèmiques, però no solen plantejar-se la qüestió del perquè de la seva existència. En aquesta recerca pretenem anar més enllà de la simple classificació atès que, després d'haver ampliat històricament la visió d'aquesta producció tot cercant-ne les bases i les causes, ens hem adonat que remunten al moment en què s'imposa un propòsit fonamentat i reglat d'ensenyament. Si alguna cosa ha caracteritzat aquest tipus de ficcions, davant el poder institucional de l'acadèmia, ha estat la seva funció contrahegemònica, mitjançant la sàtira, la ironia, la mofa adreçada cap a l'ideal d'educació constituït com a sistema en cada societat.

Així, doncs, la nostra intenció era d'aclarir quina mena de pensament crític han vehiculat aquests textos al llarg de la història respecte al món acadèmic, i com aquestes actituds han anat variant paral·lelament a la creació de la universitat i la seva expansió durant els segles. I la perspectiva que proposem és la de la mirada, a partir de la universitat, cap a la mateixa institució a través del filtre d'unes ulleres enfocades segons la graduació de la creació literària. Per això, hem centrat la nostra atenció cap a les zones on la ficció i el discurs acadèmic es superposen, s'alimenten recíprocament i interfereixen de manera constant. Amb l'esperança de fer visible la interacció de tensions i debats encara avui molt vius al voltant del control de l'educació, entre el saber acadèmic i el literari.

L'estructura del nostre treball es basa en la lectura conceptual, progressiva i històrica d'aquesta disputa, en les formes diverses en què es realitza: des de l'Acadèmia platònica i la seva continuació al món llatí, passant per l'Edat Mitjana, el Renaixement, la Il·lustració i la Revolució Industrial, fins a arribar als ateneus dels nostres dies. I, malgrat la centralitat assumida, per moltes raons que anirem examinant, dins el territori anglosaxó, hem volgut fer un esforç per registrar i estudiar les formes amb què aquest gènere literari s'ha estès, en els últims vint anys, a d'altres països com ara l'Índia, Sud-àfrica, Austràlia, Argentina, Espanya o Catalunya mateixa, i explicar-ne els motius i les

motivacions i finalitats que han empès uns escriptors ja consolidats a assumir aquest nou repte creatiu.

Paraules clau: novel·la de campus, literatura i universitat, educació literària, poder i saber.

Abstract

In this thesis we will see how academic fictions (known also as campus novels) are more than a modern Anglo-Saxon literary genre that had existed since the emergence of the first institutionalized system of education, that is, Plato's Academe.

From our point of view academic fiction works as a critical device against Western higher education and our research scrutinizes the interrelation of literary and academic or theoretical discourses, both thematically and performatively (through literature that "does" theory). The research may include historical and sociological approaches to different periods and cultures and also a comparative approach between academic and literary texts. History, Cultural Studies and Comparative Literature will be our main disciplines and the tool-box for our research.

To illustrate our point we will establish a connection between Aristophanes' *The Frogs* and the Socratic-Platonic thought; medieval universities and the appearance of the Goliards; Tomas Hardy's *Jude the obscure* or the English workers with the intellectual class of the rising English universities. *Ida's Journey* by Ricardo Piglia, and the implications of industrial capitalism on the institution, among many other literary examples.

Our research explores hybrid modes of writing that result from the intermingling of literature and theory. Through the study of academic fictions, novels written by theorists, and related theoretical writings, our research stimulates critical reflection on the past, present, and future of the university and the Humanities in particular, our roles as academics and our shifting position in society

By means of the Foucaultian concept of *power-knowledge*, we will trace a historical-sociological approach to see how there is a counter-hegemonic literary element in every period in the history of university education, which calls into question the games of *truth* and *education* of the university institution. This will allow us to show the relations between university as a close space and the external world across politics, economics and social issues and also to explain the main reason and the existence of academic fictions across history.

Key words: campus novel, literature and university, literary education, power and knowledge.

ÍNDEX

Agraïments	11
------------------	----

Nota de l'autor	13
-----------------------	----

Introducció

1. Avant-propos	15
2. Descripció	17
3. Metodologia	19
4. Marc teòric	22

Part I

1. Què són les ficcions acadèmiques?	27
2. L'humor literari contra la seriositat acadèmica	35
3. El saber com a poder	41

Part II

1. La batalla per a l'educació	
1.1. La primera educació	55
1.2. <i>Els Nívols</i> com a primera ficció acadèmica	65
1.3. La disputa entre la filosofia i la poesia	75
2. Formes disruptives contra l'educació	
2.1. L'herència grega	89
2.2. Els monestirs i la tecnologia	93
2.3. Les primeres universitats	100
2.4. Goliards: els primers acadèmics rebels	107
2.5. De "pícaros" i "gerundios"	118

3. Educació i modernitat	
3.1 L'ensenyament i l'imperi de la raó	131
3.2. La dialèctica de l'amo i l'esclau	139
3.3. La universitat i la lluita de classe	151
3.4. Les dues cultures	162
3.5. La universitat i la classe treballadora	174
4. Auge i caiguda de les ficcions acadèmiques	
4.1. Les novel·les de campus i el model universitari nord-americà.....	185
4.2. L'escriptor i la universitat	200
4.3. Neoluddites a la universitat	215
4.4. La ficció teòrica: entre la creació literària i la teoria acadèmica	233
5. La internacionalització d'un model	
5.1. Ficcions acadèmiques globals	245
5.2. Les ficcions acadèmiques a la Península	250
5.3 Les ficcions acadèmiques a Catalunya.....	256
Conclusions	271
Bibliografia	279

Agraïments

Vull donar les gràcies primer de tot al meu director de tesi, Francesco Ardolino, per haver-me suportat durant aquests quatre o cinc anys i per la seva dedicació a la causa de manera incansable.

Així també vull agrair l'amic Edgar Straehle i el meu pare, Jesús Besora, per llegir-se el esborrany d'aquest treball i suggerir-hi algunes sàvies solucions.

També mereixen un reconeixement els amics que m'han acompanyat i que he conegut mentre investigava el tema de les ficcions acadèmiques, i amb qui he compartit viatges, congressos i somriures: Marta J. Lysik, Corina Selejan i Slava Bart.

Finalment, he de fer una menció especial a l'amic i professor Merrit Moseley, de la University of North Carolina, que em convidà a impartir conferències per Europa i Estats Units i del qual espero haver après tot el que m'ha volgut transmetre.

Nota de l'autor

Un cop acabada la carrera universitària d'Estudis Literaris de Teoria de la Literatura i Literatura Comparada, un dubte em sobrevolava de manera recurrent: si la institució universitària complia de sobres amb la seva funció de pensament legitimat de la cultura de la nostra societat, qui s'atrevia a criticar al mateix ateneu i als seus acadèmics? Semblava que el seu saber era l'únic vàlid. Un saber que, moltes vegades, ni tan sols servia a la mateixa societat que investigava ja que solia quedar clausurat intramurs, disponible només per a la pròpia tribu acadèmica dins el seu llenguatge especialitzat.

Mentre donava voltes al tema, va caure a les meves mans *Lucky Jim* de Kingsley Amis i allà començà una aventura on vaig descobrir aquest gènere literari anomenat "novel·les de campus". Investigant sobre el tema vaig descobrir, sorprès, que existia relativament poca informació al respecte. Entre els estudiants de la carrera ningú havia sentit a parlar mai d'aquest gènere i, entre els professors, només un, el Dr. Àlex Matas, ens en va parlar breument en una assignatura. A la biblioteca de la universitat hi havia un llibre que tractava de les novel·les de campus, un sol, dedicat exclusivament a les ficcions acadèmiques d'Òxford. En fi, em vaig adonar que em trobava davant d'un camp (relativament) poc transitat. Sigui com sigui, llegir aquest tipus de novel·les i els articles acadèmics que l'examinaven em va fer decidir a escriure una novel·la de campus, *La tècnica meravellosa* (Malesherbes, Barcelona, 2014), al mateix temps que abordava el començament d'aquesta tesi entorn d'aquest gènere literari.

En veure que al país no hi havia especialistes en el tema, em vaig posar en contacte amb el professor Merrit Moseley de la universitat UNC Asheville d'Estats Units, amb qui vaig començar a col·laborar amb comunicacions a Europa i als Estats Units sobre les novel·les de campus. D'aquesta manera, la part literària i la part acadèmica conflüen en una sola cosa, dues posicions polars que s'autoalimentaven en un gran joc intertextual que em semblava cada cop més intrigant. El que tenia clar des d'un principi era que no volia fer un estudi sobre el gènere en si, sinó sobre la seva raó d'existir i la desconeguda, però íntima, relació amb la història de la universitat. I és que aquestes "novel·les de campus" exerceixen la funció de crítica vers la institució acadèmica i, a més, moltes d'elles ho fan amb el que més ràbia provoca: el riure.

És cert que la majoria d'aquestes novel·les són escrites per acadèmics que viuen o treballen a la universitat i que, potser, farts de batalles interdepartamentals o de la vida professional, decideixen escriure la pròpia *vendetta*. Amb tot, i més enllà d'aquest clixé,

crec que és important preguntar-se per què aquest tipus de ficcions no desperten l'interès d'una gran part d'acadèmics al nostre país, ni dels mateixos escriptors, excepte comptades excepcions quan, en canvi, es tracta d'un gènere amb més d'un segle d'història. I és aquesta la raó per la qual he volgut aprofundir en aquesta qüestió.

1. INTRODUCCIÓ

1. Avant-propos

L'objecte d'aquesta tesi és la investigació de les relacions entre la institució universitària i la literatura a través de les “novel·les de campus”, un gènere literari procedent del món anglosaxó format per novel·les que tracten la vida dins el món universitari.

La nostra hipòtesi de partida és que un grup important de literats han perpetrat una crítica vers el Saber institucional al llarg de la història a través de formes diferents de ficcions acadèmiques. I volem demostrar, també, que una obra pot ser còmica i, alhora, vehicular una lectura impietosa del món que l'envolta. La nostra recerca se centrarà, doncs, en aquelles formes literàries que, al llarg dels segles, han exercit una forma antagonista fins i tot arribant a una proposta de contraeducació davant els models de control i organització regits per la institució del Saber.

La història de la universitat i la història de la literatura es determinen per la seva mútua relació: aquesta conjuntura esdevé un objecte d'estudi que mereix ser revisat, que ens permetrà veure amb una llum nova algunes ficcions literàries del passat i ens ajudarà a entendre la raó d'existir de la universitat. De la mateixa manera que cada escriptor crea els seus precursors i cada nova obra es projecta sobre les que l'han precedida, aquest estudi pretén donar forma al passat per apuntar una lectura diferent al concepte d'universitat i el gènere literari conegut com a novel·les de campus o d'universitat.

Hi ha força contradiccions al voltant del tema, perquè poques vegades ens hem preguntat per què existeixen i d'on venen aquestes obres. En aquesta recerca, volem anar més enllà d'una simple classificació per veure quin contrapoder pedagògic exerceixen aquestes novel·les respecte a l'educació institucional.

La universitat, vista a través dels ulls de la literatura, és un espai que ens mostra les lluites entre les antigues i les noves maneres d'interpretar el món. Evidentment, tot sistema d'educació és una forma de política per mantenir o modificar l'adequació dels discursos amb els sabers que impliquen, ja que el poder sempre s'ha articulats segons les condicions històriques i econòmiques que han fet possible la constitució d'una elit per convertir el coneixement i l'educació en capital cultural.

Una manera de traçar el mapa d'aquest territori desconegut serà, llavors, observar la relació que s'estableix entre les diferents ficcions literàries de diverses èpoques de la civilització occidental i la institució universitària com un tot. Perquè gran part dels valors actius de l'educació literària i acadèmica han de ser entesos com a elements d'una pràctica canviant que continua a través de l'exposició de les correspondències existents entre pensaments de diverses nacions i èpoques.

Així doncs, el nostre objectiu és entendre perquè l'educació o el sistema d'ensenyament superior ha sostingut des dels seus inicis un sistema de desigualtat per instaurar la seva veritat i, davant d'això, quines tàctiques de resistència i estratègies de resposta ha exercit la literatura que, segons Compagnon, "és una força d'oposició: té el poder de combatre la submissió al poder" (2008: 41). I per això, afegim amb Martha Nussbaum (1997), la literatura adopta una "crítica subversiva" i radical respecte al pensament que es vol fer passar com a únic vàlid.

Finalment, establirem una genealogia d'aquestes ficcions universitàries paral·lelament al desenvolupament de la història de l'educació institucional, ja que han mantingut una relació que s'ha perpetuat a través de les èpoques dels homes i els seus sistemes pedagògics.

2. Descripció

Part 1. La primera part de la tesi està encaminada a establir el marc teòric de la investigació. Dividida en diferents capítols, queda estructurada de la manera següent:

Capítol 1. Delimitarem què són les novel·les acadèmiques com a gènere literari i quins tipus i variants hi ha a fi d'ampliar la noció d'aquest gènere literari.

Capítol 2. Explicarem de quin tipus d'humor participen aquestes creacions literàries per vehicular-ne la lectura.

Capítol 4. Definirem el concepte d'universitat com a institució i també presentarem la pregunta sobre el saber com a poder, tot adreçant-nos a un marc de referència teòric.

Part 2. La segona part de la tesi es reparteix en quatre capítols que tanquen quatre estadis ben diferenciats de la civilització occidental a fi d'analitzar de manera orgànica com han evolucionat conjuntament les nocions d'educació institucional i de ficció acadèmica, i les batalles que s'han establert entre aquestes dues posicions polars.

Capítol 1. Examinarem els orígens de l'educació grega i les acadèmies, en primer lloc la de Plató, que són la base de les futures universitats modernes. Escollirem com a text model *Els Núvols* d'Aristòfanes, atès que presenta una crítica al nou sistema de coneixement que els nous filòsofs, com Sòcrates (i el seu deixeble Plató), intentaven instaurar per superar la *paideia* grega.

Capítol 2. El neoplatonisme i el neoaristotelisme arriben fins a l'Edat Mitjana, època en què, dels monestirs, en surten les primeres universitats i l'ensenyament regulat per un govern, on la figura del mestre i l'educació superior és ridiculitzada pels goliards. També ens deturarem en el paper de la literatura espanyola del Segle d'Or sota l'òptica de les ficcions acadèmiques. A partir de la Il·lustració, la literatura pren, una vegada més, consciència del poder de l'educació per regir el control de la societat. Això ho estudiarem a través de l'obra *Fray Gerundio de Campazas alias Zotes*, de José Francisco de Isla, com a exemple de sàtira a l'ensenyament regulat del seu moment.

Capítol 3. Observarem els canvis filosòfics produïts durant la Il·lustració a través de *Jaques el fatalista* de Diderot, i les relacions amo/esclau, que s'estableixen en tota educació institucional, amb *Jakob Von Gunten* de Robert Walser. Viatjarem fins a l'Anglaterra victoriana per detectar la formació de les noves universitats angleses i també de les novel·les d'universitat com a gènere literari, i com l'educació es converteix en aquells moments en un aparell distribuïdor de classes socials; aquí, l'exemple literari

de referència serà *Jude, the obscure*, de Thomas Hardy. Amb l'imperatiu científic i tecnològic de la Revolució Industrial, l'ideal de l'educació superior anirà canviant en favor de la tecno-ciència i en detriment de les humanitats, tal com ho exemplifica l'assaig de C.P. Snow *The Two Cultures*. Finalment, amb la novel·la *The Fight for Manod*, del crític i escriptor Raymond Williams, veurem les implicacions de l'educació per a persones adultes alienes a les elits universitàries.

Capítol 4. Ens aproximarem al model educatiu universitari als Estats Units, a partir de mitjan segle XX en endavant, a través de la novel·la de Ricardo Piglia, *El camino de Ida*, una ficció acadèmica que posa en qüestió el col·lapse de la societat i se situa en el període (als anys noranta) en què els centres d'educació superior americans es van veure afectades per un seguit d'atacs terroristes. Així mateix, la novel·la *Giles Goat-Boy* de John Barth ens ajudarà a traçar les implicacions que ha tingut l'assimilació de l'escriptor dins el món acadèmic. I també reflexionarem de les diferències entre la creació literària i la teoria.

Capítol 5. En aquest últim capítol farem una ullada a les ficcions acadèmiques d'altres països i altres llengües a través de la teoria postcolonial per comprovar com els gèneres literaris també són una forma de colonialisme. I aprofitarem per parlar d'algunes ficcions acadèmiques escrites a la Península i a Catalunya, i de com aquest gènere comença a caminar al nostre país amb passos incipients.

3. Metodologia

Aquesta investigació recull elements teòrics i pràctics per aplicar-los a les anomenades novel·les de campus i evidenciar la manera com aquestes es converteixen en una crítica l'ensenyament superior.

Des del punt de vista de la investigació bàsica, la formulació de la qüestió sobre el saber com a poder o sobre qui té el control de l'educació permetrà relacionar l'educació universitària amb les novel·les acadèmiques, i també profunditzar en la teoria literària i la literatura comparada com a àmbits d'especulació i conceptualització. Des del punt de vista de la recerca aplicada, es posen en relació dos camps de poder, l'acadèmic i el literari, els quals, tot i la seva coexistència, no s'acostumen a col·lacionar comparativament. I, per últim, des d'una aproximació interdisciplinària, es pretén fer visible la interacció de tensions i debats teòrics encara molt vius que s'han produït i continuen produint-se tant en el món acadèmic com en el literari.

En aquest sentit, comptarem tant amb la disciplina dels Estudis Culturals com la dels Estudis Literaris, evitant caure en la teoria per la teoria ja que la crítica, per comprendre i sistematitzar, ha de mutilar i, al mutilar, desfigura la realitat (Nieto, 1971: 29). Així doncs, la nostra intenció és investigar la pròpia universitat i la seva història seguint les recomanacions del protagonista d'una novel·la de campus de Jonathan Lethem que diu:

Descubrí mi oportunidad como si robase una cartera nueva. Las críticas me dieron la clave. Estudiaría los entornos académicos, las políticas de departamento y las batallitas territoriales, las zonas donde las disciplinas se superponían, retroalimentaban y se interferían las unas con las otras (Lethem, 2005: 14).

En lloc d'anar a buscar el nostre objecte d'estudi fora dels murs acadèmics, girarem la vista cap a la universitat mateixa, seguint allò que la sociologia anomena la inclusió del subjecte observador en l'objecte observat. El que ens interessa no és pas fer un llistat de novel·les acadèmiques, sinó veure com la novel·la de campus ens permet de pensar el seu espai i la seva raó d'existir, com s'institueix el poder de l'educació des de la universitat i de quina manera aquestes ficcions el critiquen.

El cànon, la tria tant literària com crítica que farem servir, sempre serà parcial. Tot i la dificultat d'abastar una àmplia bibliografia bàsica, ens atindrem a una visió panoràmica per oferir una perspectiva general que s'enquadri dins dels estudis universitaris i dels

Estudis Culturals en concret. El nostre recorregut passarà per la determinació i evolució de l'educació superior a través de les idees expressades de diferents formes literàries, triades per a la seva crítica. Evidentment, també recorrerem a camps d'estudi afins com són la filosofia, la història de la filosofia, la història de l'art, de la literatura, l'antropologia, la història de les institucions, o la sociologia i totes les disciplines que contribueixen amb la seva especificació als diversos àmbits del saber aquí reunits. El que intentarem establir és una hipòtesi, entesa com a “conjetura”, com a proposta d'un simple criteri de lectura. Lluny de recórrer la història de forma progressiva i sincrònica, pretenem dotar el treball d'un punt de vista diacrònic, tot inserint-nos en la tradició teòrica de dialogar amb les obres literàries de diferents períodes.

Les novel·les d'universitat esdevenen aquí un pretext, o més ben dit, un motiu d'inspiració i punt de partida, quelcom que està abans del text i que constitueix un pla de referència. Cal una gran prudència i una circumspecció extrema quan es limita la visió a uns exemples, però totes les obres literàries seleccionades per a aquesta investigació reflecteixen diferents actituds vers les tradicions educatives del moment històric on s'insereixen. Per això creiem que reduir el corpus de novel·les d'universitat a la modernitat (és a dir, durant els segles XIX i XX, quan es constitueixen com a gènere literari per se) no seria reflectir l'abast total que aquestes tenen en relació a la història de la universitat.

Les obres que hem seleccionat il·lustren les actituds davant les tradicions de cada civilització o època que representen, i també ressalten les institucions educatives que retraten. L'anàlisi de cada text anirà acompanyada d'una anàlisi històrica/social/política/filosòfica de l'educació del seu moment per posar en context les relacions entre ells, amb l'ajuda de la bibliografia esmentada.

En aquest treball apostem per la lectura en contrapunt dels textos –literaris, artístics, informatius i de ficció– que girin al voltant de la fórmula “el saber com a poder”, sense oblidar-nos que la literatura promou el diàleg entre diferents sabers i diferents cultures, apel·lant a una moral antiautoritària i diversa. Investigarem els textos preguntant-nos sempre *des d'on* i *per (a) què*, units a la concepció del punt de vista com a territori moral en favor de l'educació.

En conclusió, l'àmbit acadèmic forma part del context intel·lectual que investiga, però també de les forces socials que hi ha fora dels murs universitaris i, per això, a l'hora de fonamentar el nostre estudi, caldrà proposar un sistema de pensament antagònic davant els punts dèbils, individualitzant les seves apories i contradiccions. Per això, assumim

una perspectiva que s'escuda en allò paradoxal, un punt de vista que en podríem dir "d'absolut singular"; i intentarem suggerir teixir una tela multiforme per insinuar els contorns, sempre imprecisos i canviants, d'aquesta història de la literatura que és, també, la història acadèmica.

4. Marc teòric

Segons Roland Barthes (1989), teoritzar hauria de consistir a crear un nou objecte que no pertanyi a ningú. Així doncs, refusem aplicar una teoria o un sistema de pensament vinculat a una disciplina concreta, sinó que buscarem i utilitzarem aquelles teories d'acord a les preguntes que es vagin plantejant al llarg del treball. El diàleg entre diferents disciplines se'ns revela vital si parlem del món universitari, on la fricció entre conceptes com “veritat” o “raó” treballen en favor de la diversitat i en contra de la unificació racional.

Disposada sobre un pla teòric múltiple, la nostra proposta presenta una pluralitat de possibilitats de lectura: pot ser interpretada com l'anàlisi irònica d'un gènere literari sorgit com a expressió burlesca del món acadèmic des del punt de vista de la teoria de la literatura; com una investigació de la Història de l'Educació passada pel filtre de la literatura; o fins i tot com un compendi d'idees filosòfiques crítiques amb la concepció de progrés científicoindustrial en l'educació superior a través de la literatura. Amb tot, és una al·legoria alternativa del món de les idees, una forma lingüística creada per exposar un pensament metafòric i experimental entorn de l'educació, la literatura i el pensament lliure, des de la contemporaneïtat.

En un estudi d'aquestes magnituds temporals, el cànon a tractar, tant crític com purament literari, sempre serà parcial i subjectiu i preferim treure a col·lació aquells escriptors que més despertin el nostre interès que no pas crear un sistema artificios. L'únic tribut vàlid vers ells és precisament d'utilitzar-los, deformar-los, fer-los queixar-se i protestar.

Algunes disciplines com l'antropologia (Monter, 2012), la sociologia (Becher 2001, Douglas 1996), la filosofia o la teoria de la literatura mateixa (Williams J., 2002) han vehiculat en ocasions una crítica al món universitari des de dins; però el que posem aquí sobre la taula és una crítica de la universitat, i de la seva història, des de la literatura mateixa.

Sobre la història de les universitats i el seu desenvolupament hem de retrocedir fins a l'acadèmia platònica amb l'ajuda de J. Brun i altres historiadors com Fernández-Galiano, Anderson, Becker, Horowitz, Le Goff, Lloyd, Marwick, Miranda, Rashdall, Rico, Rudy i Salmorán. D'altra banda, per a una perspectiva comparatística entre diferents cultures, literatures, nacionalitats i sistemes d'educació, farem servir les aportacions procedents de la Literatura Comparada, la Teoria Postcolonial, la Teoria

Literària, els Estudis Culturals o la Filosofia. I intentarem repensar els polisistemes de producció d'algunes d'aquestes formes literàries relacionades amb el món universitari.

Altres contribucions, com *Paideia* de W. Jaeger o *Educación y Modernidad* de E. Terrén o l'estudi de Leo Strauss sobre Aristòfanes i Sòcrates, ens serviran per entendre l'educació a l'antiga Grècia. Pel que fa a les divergències en el si de la universitat entre sistemes d'educació tradicionals i nous sistemes d'educació, ens deixarem acompanyar per Garber, Snow, Terren, o Villena.

També hi ha estudis acadèmics especialitzats, que ens ajudaran per posar-nos en context sobre aquest tipus de novel·les. Altres aproximacions no parlen específicament de ficcions acadèmiques però sí d'aquells escriptors que treballen dins les universitats, cosa que també ens ajudarà a conèixer millor la institució. Així mateix també tindrem en compte articles i tesis sobre el tema, i entre les moltes que hi ha, cal donar la primacia a *The Academic Novel* (2007) una antologia d'articles compilada i prologada per Merrit Moseley.

PRIMERA PART

1. Què són les novel·les acadèmiques?

En aquest capítol donarem la definició dels termes que farem servir en la segona part de l'estudi. Primer, plantejarem què s'entén per novel·la acadèmica i recorrerem a *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*:

Campus novel is a novel, usually comic or satirical, in which the action is set within enclosed world of university (or similar set of learning) and highlights the follies of academic life. Many novels have presented nostalgic evocations of college days, but the campus novel in the usual modern sense dated from the 1950's: Mary McCarthy's *The Groves of Academe* (1952) and Kingsley Amis's *Lucky Jim* (1952) began significant tradition in modern fiction including John Barth's *Giles Goat-Boy* (1966), David Lodge's *Changing Places* (1975) and Robert Davis's *The Rebel Angels* (1982) (Baldick 30).

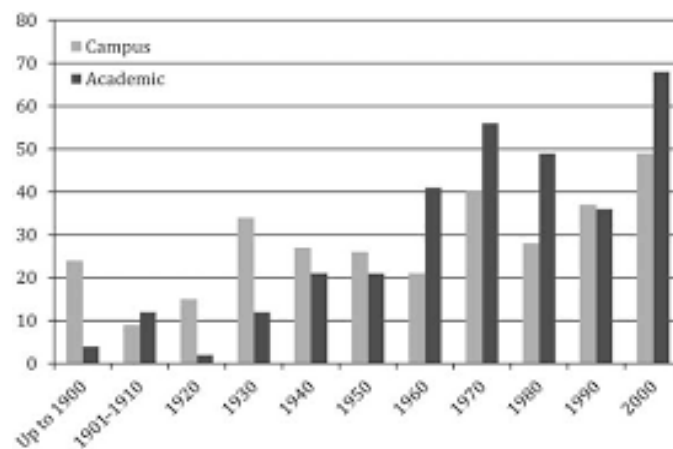
Novel·la d'universitat, ficció acadèmica o novel·la de campus són alguns dels noms que reben aquestes ficcions, centrades en el món acadèmic i sovint considerades un (sub)gènere "menor". Pel fet d'estar situades en l'àmbit acadèmic semblaria que només vagin destinades a un públic eminentment acadèmic. Però algunes d'aquestes obres, com per exemple *Lucky Jim* de Kingsley Amis, *Exchanges* de David Lodge, *The Human Stain* de Philip Roth, *Disgrace* de Coetzee o *The Corrections* de Jonathan Franzen, han estat llegides per un públic més ampli que ni tan sols és conscient que en realitat són novel·les de campus.

Ara bé, hi ha un tipus de lector acadèmic, d'estudiants i professors universitaris, que en gaudeix la lectura:

It is reasonable to suppose that their readership is mainly drawn from the hundreds and thousands of men and women who have graduated from our universities [...] In fact, much of the background detail would be incomprehensible to those who had not. Yet they are prepared to accept profoundly unsympathetic picture of universities and their students, though they were so recently in this category themselves and devoted three precious years of their young lives to it. (Moseley, 2007: 95)

Aquest gènere literari comença a l'Anglaterra del segle XIX, coincidint amb la secularització de les universitats, però no és fins a meitat del segle XX que es consolida

com a tal. L'auge d'aquestes ficcions, a més de comportar un augment de lectors relacionat amb el creixement d'estudiants i universitats, també ha comportat el seu estudi dins l'acadèmia amb algunes tesis doctorals, llibres de crítica i fins i tot blogs a Internet¹. De fet, amb els programes d'escriptura creativa introduïts a les universitats anglosaxones i la contractació d'escriptors dins l'acadèmia, aquest gènere agafa una embranzida considerable, i es multipliquen les obres que hi pertanyen, tal com podem veure en aquest gràfic extret d'un article de Jeffrey Williams (2012):



La novel·la de campus ha anat adquirint al llarg del segle XX una importància creixent fins a considerar-se un model ben definit que exhibeix un món propi amb criteris específics. Aquest tipus de ficcions se'ns presenten, sovint, amb una multifacètica i sovint contradictòria imatge de l'acadèmia; a vegades, com una torre d'ivori narcisista, jeràrquica i aïllada del món exterior; altres vegades com un microcosmos que simula una extensió de la societat mateixa, amalgamant les seves contradiccions: discriminacions racials, de classe o de gènere, assassinats i afers amorosos.

Aquestes ficcions poden variar des de la completa ridiculització de la universitat i els seus membres, fins a la crítica social i política dels rols institucionals, tot emprant les més variades tècniques narratives: sàtira, absurd, paròdia, romanticisme, tragèdia,

¹ Com el blog de Marta Lysick, "Schoolsville:" Academic/Campus/College/University Fiction", on es recullen centenars de novel·les de campus publicades

horror, ciència-ficció, ficció-teoria, metaficció, etc. Morfològicament, l'estructura de les narracions ha anat assumint formes diverses al llarg dels anys.

L'escriptor i docent Malcolm Bradbury creu que aquestes “ have taken the university or campus as a significant setting, and read the world of student, academic or general intellectual experience as an emblematic place in culture” (1987:330-329). Però també hi ha qui, com Terry Eagleton, veu les novel·les de campus com un artefacte extremadament conservador:

The success of the “campus” novel in England is not hard account for. Even since Burke and Coleridge’s testy problems against the Jacobins, the English attitude to the intelligentsia has been one of profound ambivalence. Intellectuals are seen as faintly sinister figures, bohemian and nonconformist, treasonable clerks whose heartless celebrations pose a threat to the unreflective pieties of ordinary life. But they are also pathetically ineffectual characters – crumpled figures of fun pursuing their ludicrous abstractions at a remote distance from the bustle of daily life. The anxiety and resentment they inspire can thus be conveniently defused by a sense of their radical irrelevance... The intellectual combines the fascination of the offbeat with the comic relief of the harmless eccentric, and is thus fit meat for a kind of fiction which equivocates between a satiric criticism of everyday middle-class life and an unshaken commitment to its fundamental values. (Moseley, 2007: 93)

Per a Eagleton, aquestes novel·les representen un gènere dedicat a recuperar els valors de la classe mitjana, constructes ideològics dissenyats a desarmar una crítica més radical. En les seves expressions més representatives, les novel·les acadèmiques ja són, avui en dia, un gènere literari definit que exhibeix un món propi i que travessa, com a mínim, tres segles d'existència: “La creación de un texto implica una elección: no existe un grado zero de la escritura” (Schaeffer, 2006:126). Perquè tot text participa d'unes convencions reguladores de caràcter genèric escollides per l'autor. Però, a més, la classificació genèrica d'una obra no dependrà *només* de l'autor, sinó també del lector, del context històric i social i del paradigma que regeixi les institucions segons el lloc i l'espai.

El mencionat Malcolm Bradbury estableix una separació entre les “novel·les d'universitat” angleses del segle XIX, i les “novel·les de campus” de mitjan segle XX:

This, one might say, is the university novel, and we might then need another term –say the campus novel- to serve to account for the kind of novel that appeared after the war [...], and

was much less concerned with nostalgia or social recollection, more with intellectual and social change. (Bradbury, 1986: 331)

La principal diferència entre aquestes dues formes rau en el fet que, mentre que a final del XIX el novel·lista posseïa un distanciament i una independència de la universitat, passada la Segona Guerra mundial ja forma part de la mateixa acadèmia, treballant-hi com a professor. Ara bé, la divisió que fa Bradbury es revela insuficient quan observem que aquests textos presenten una varietat quasi il·limitada, i sobretot canvien segons el mètode de l'estudiós que es dediqui a classificar-les.

D'una banda, tenim el grup de les “college novels”, segons les anomena William G. Tierney (2004), on podrien entrar llibres com *The Catcher in the Rye* (2007) de J.D. Salinger fins a *Lord of the Flies* (1983) de William Golding. També hi ha la tesi que estableix Irving A. Yevish (1971) segons la qual de les “undergraduate novels”, en sortirien, després de la Gran Guerra, les “faculty novels”; o la definició que fa Frances Kelly (2017) quan parla de les novel·les neovictorianes de tesi doctoral. També podem resseguir la distinció que fa David Lodge (Moseley, 2007) en assenyalar el cas de les “varsity novel”, que estarien emmarcades exclusivament dins l'àmbit d'Oxbridge (és a dir, Oxford i Cambridge) i versarien sobre la vida de l'estudiant en comptes de la dels professors, com *Brideshead Revisited* d'Evelyn Waugh (1983). Opinió que també secunda Ian Carter (1990), proposant una divisió per novel·les només en l'àmbit d'Oxbridge, semblant a la de Proctor (1957).

D'altra banda, Jeffrey Williams (2012) marca la diferència entre les novel·les centrades en alumnes, que ell anomena “campus novels” i les centrades en professors, les “academic novels”. Merrit Moseley (2007) segueix aquesta divisió genèrica i l'amplia amb categories universitàries gairebé arquetípiques tals com ara: “estudiants”, “professors”, “administratius” o “directors”.

Durant els darrers anys, s'ha produït un subgènere que té molt d'èxit i que, alhora, participa d'un altre àmbit molt apreciat pel gran públic: la novel·la negra fusionada amb les novel·les de campus que Kramer (2004) s'ha dedicat a compilar. Un exemple de la hibridació entre novel·la negra i novel·la de campus es troba en alguns textos tractats en el nostre estudi, *El camino de Ida* de Ricardo Piglia o *Natura Morta* de Carme Riera.

Cal afegir també la catalogació de Lavelle Porter d'aquelles ficcions acadèmiques escrites per afroamericans al seu blog *The over-educated negro: black academic fiction* (<https://lavelleporter.com>). Entre els estudis més coneguts sobre aquest tipus de

novel·les hem d'assenyalar el d'Elaine Showalter (2005) qui, més que una classificació genèrica, estableix una classificació per anys o dècades, mentre que John O'Lyons (1962) ho fa per temàtiques, més de quaranta anys abans. Finalment, si mirem vers altres àmbits artístics, com el cinema, també trobem els estudis de Concklin i Hinton (Concklin 2008, Hinton 1994).

Ara bé, per molt que vulguem classificar, determinar i denominar la quantitat ingent de ficcions que s'ocupen o passen dins el món universitari, on hem de col·locar best-sellers com *El Código da Vinci* de Dan Brown o *Harry Potter* de J.K. Rowling que, salvant les distàncies, també podrien ser considerades “novel·les de college” o “de campus”? El llistat podria ser infinit: antologies de relats, novel·les juvenils, de misteri, de ciència-ficció i terror, novel·les esportives entre *colleges*, novel·les que transcorren en acadèmies de medicina o militars, on els protagonistes –estudiants o professors– són presentats en àmbits aliens a institucions educatives. Un es pregunta quantes novel·les poden arribar a sumar aquestes exclusions.

L'estabilitat dels gèneres serà sempre provisional ja que cada text pot ser (i, de fet, és) diferent a un altre. Seria llavors quan surten els subgèneres, combinant-se amb grups fixos de textos més homogenis per donar-los estabilitat. Segons Gerard Genette, però, el text literari es presenta com a palimpsest, on escriptures pretèrites i presents es troben en la idea de transtextualitat, és a dir, la relació de copresència entre dos i més textos, la presència efectiva d'un text en un altre (1989:10). Aquesta copresència pot aparèixer de tres maneres diferents: la citació, manera més literal d'intertextualitat, l'al·lusió, o el plagi. I d'això, la literatura en va plena, conscient o inconscientment, mantenint un diàleg entre escriptures i escriptors que no ateny a generacions ni a conceptes temporals. I és que el discurs literari no pot ésser verificat com el de la física, no aspira a explicar ni demostrar, sinó a convèncer; pretén ser cregut, i no experimentat. La literatura es permet unes llicències especulatives que l'especialització de les disciplines sovint no permet i gaudeix d'una llibertat creativa que el fa tant lliure com vulnerable al ser, més que res, una poètica del jo, o de com un percep el món.

Així com la tragèdia inclou la tragicomèdia, o l'humor inclou la sàtira, la ironia o el pastitx, també les ficcions acadèmiques es diferencien entre elles participant de totes les variants genèriques. Per tant, voler incloure o no dins el “gènere” un conjunt de novel·les que comparteixen semblances ens porta a subdividir en categories nocions subgenèriques *ad libitum*.

De fet, per a molts crítics, sembla ser que les ficcions acadèmiques s'assemblen entre elles d'una manera alarmant. Tant Ian Carter com Janice Rossen coincideixen en aquest veredicte quan la segona cita el primer: "After a couple of pages I discover a horrible truth. I've read this before" (Rossen, 1993:2). Elaine Showalter també troba que aquest gènere literari es troba en decadència per culpa de la repetició que comporta:

Contemporary academic fiction is too tame, substituting satire for tragedy, detective plots for the complex effects on a community of its internal scandals, revelations, disruptions, disappointments, and catastrophes. (Showalter, 2005: 119)

Alguns ja n'entreveuen la decadència (Begley, 1997) i d'altres directament la defunció (Bottum, 1997). Jeffrey Williams, en canvi, hi veu possibilitats de millorar mitjançant la fusió amb altres gèneres com el "noir" o la "ciència-ficció". De fet, el mateix concepte de gènere s'ha anat difuminant des dels temps clàssics fins a adquirir un hibridisme que trenca amb tots els límits en la modernitat, tal com ens diu Todorov (1988). La novel·la està en constant evolució i es reinventa segons l'època i els estudis que es fan entorn d'ella perquè, "nunca se identifica el texto total por un nombre de género, sinó todo lo más como un acto comunicacional global o una forma cerrada" (Schaeffer, 2006:90), i també perquè les ficcions es nodreixen d'allò real; i a la inversa, allò real s'alimenta de ficcions narratives.

Segons Gallardo, els gèneres literaris es presenten un horitzó d'expectatives per l'autor, i també una marca pel lector (1988: 20). En definitiva, es tracta d'una orientació, i s'estenen i es consolida segons l'èxit entre lectors i escriptors, i alhora ens condueixen a una divisió genèrica infinita. Així, que una obra "desobeeixi" al seu conjunt, no la torna inexistent sinó al contrari, perquè la transgressió, per a existir, necessita una llei. Els gèneres es comuniquen amb cada societat vigent, que escull i codifica aquells que més corresponen a la ideologia predominant:

Convenciones com la pastoral, la égloga y el idilio ofrecen sus recursos formales a materiales ideológicos y culturales bien diferentes. [...] nunca es posible adscribir un género discursivo o literario a una sola forma de sociedad o a una única configuración ideológica. Las formas se modifican en una dinámica interna movida por las presiones que llegan desde espacios no literarios. (Williams, 2001: 18)

La transformació dels gèneres camina junt a la transformació de la pròpia literatura al llarg de la història. No és, doncs, que les anomenades novel·les de campus s'assemblin entre si, com a mínim no en les seves estructures semàntica/sintàctiques, però sí que tenen totes un "aire de família", com deia Wittgenstein a propòsit dels jocs de llenguatge, o com diu Jean-Marie Schaeffer, "una *estructura intencional* que la precede y la instituye como acto inteligible, y no como una estructura textual individual (2006: 112). És a dir, que tota nova obra modifica el conjunt genèric preexistent, i només reconeixem un text pel fet de formar part de la història literària en la mesura que en modifica la idea que teníem fins al moment.

Podríem intentar de fer un esforç per estendre la classificació genèrica de les ficcions acadèmiques més enllà del model anglosaxó i d'unes dates concretes (segle XIX i XX) i veure com els desplaçaments de textos en el camp intergenèric ens poden ajudar a recontextualitzar una certa tradició literària i els canvis d'estructuració a través del temps, amb una dinàmica retroactiva que permetria visitar obres que no eren considerades ficcions acadèmiques i que, no obstant això, podrien ser considerades com a tals segons el moment històric.

En l'àmbit de les "novel·les d'universitat", més tard anomenades "novel·les de campus" com a gènere literari definit, si bé tenen el seu origen a mitjans del segle XIX amb la creació de les universitats angleses i americanes, també podem suposar que hi ha obres que poden ser reutilitzades genèricament com a tals en un context modern. Tot i que:

Evidentemente no hay reglas generales que nos permitan decir que tales reutilizaciones genéricas funcionarán en un contexto nuevo; su suerte depende, sin duda, de los géneros concretos y del grado de conformidad del texto moderno a las reglas "arcaicas" al mismo tiempo. (Schaeffer, 2006: 95).

Cada literatura nacional participa d'un camp interliterari (Santos, 1999) que alhora té influències i transferències a tot el món. Per tant, l'èxit d'un gènere literari, i la percepció que d'ell es tingui, depèn també de les aliances que es creen més enllà de fronteres polítiques i/o lingüístiques. Al mateix temps, la classificació genèrica dependrà també dels contextos socials i històrics, i del paradigma o les convencions de cada moment.

La transferència cultural d'un gènere literari d'un país a un altre funciona d'acord amb idees preconcebudes d'una època i de la distància entre les expectatives prèvies dels crítics i la dels lectors, fenomen que ens permet mesurar un text més enllà d'un període concret:

Arthur Danto sostiene que el mundo de las obras de arte se caracteriza por un “enriquecimiento retroactivo de las entidades”: cuando una obra innovadora introduce un nuevo predicado artístico, todas las obras ya existentes se ven afectadas automáticamente por el predicado opuesto. (Schaeffer, 2006: 98).

Així doncs, els diferents horitzons culturals de tradicions literàries diferents poden crear noves formes comunicatives trencant patrons genèrics establerts de les formes canonitzades. Per tant, el que finalment farà que una forma literària sigui considerada o no novel·la d'universitat, dependrà en gran mesura de com sigui definida per les institucions literàries que ho determinen, les convencions de l'època, el seu *Zeitgeist*, la indústria editorial o la mateixa acadèmia i els seus investigadors. I les lectures entorn del discurs polític rere aquest tipus de ficcions també variaran segons l'escriptor, l'època o el sistema d'ensenyament. Llavors podrem llegir antigues obres amb ulls nous, incloent-les dins un gènere literari d'una manera amb què mai abans no havien estat considerades.

Des d'aquesta perspectiva, nosaltres acudim a la història literària, per veure com les anomenades ficcions acadèmiques no només pertanyen a un període i a un espai determinat, sinó que aquestes ficcions haurien existit en la cultura occidental des que existeix un propòsit racional educatiu. Per això, les obres tractades en aquest estudi seran rellegides sota una nova òptica, redefinides aquí com a “ficcions acadèmiques”. En comptes d'emprar el terme més conegut de novel·les d'universitat o novel·les de campus, que són conceptes lligats a un gènere literari concret de tradició anglosaxona, farem servir d'ara endavant la fórmula “ficcions acadèmiques”, tal com proposen Merrit Moseley (2007), Soler (1997) i Freire (2017), per donar un major abast a aquest tipus de creacions literàries i perquè no quedin encapsulades dins el món anglosaxó.

2. L'humor literari contra la seriositat acadèmica

Tornem-hi: la utilització del concepte de “ficcions acadèmiques” ens permet sortir del marc genèric literari propi del món anglosaxó per abastar un espectre històric més ampli i altres formes literàries no estrictament novel·lesques.

Un cop proposada aquesta categoria, però, s'imposa la pregunta pertinent: què seria una ficció acadèmica des d'aquest punt de vista? De bell nou, la definirem com una novel·la antiautoritària, atès que vehicula una funció crítica respecte a l'educació superior regulada. En segon lloc, ens hem de preguntar com realitzen aquesta funció els textos proposats en aquesta investigació. La seva lectura ens fa arribar a la conclusió que ho fan mitjançant l'humor, per ridiculitzar tot allò de seriós i rígid que té l'educació. Com argumenta Merrit Moseley:

[...] satire is the key determinant of the academic novel. If satire is the act of ridiculing a person, belief, or situation in order to expose its evils, then, by reasoning, the academic novelist writes out of an urge to reveal, and perhaps punish, the follies and shortcomings of the academic institution in which he or she has been a dweller and participant. (2007: 7)

En conseqüència, aquests atacs carregats de sàtira tendeixen a venir de:

[...] those privileged individuals who endeavor to maintain the academic status quo in their favor through the exploitation of junior colleagues, and, ultimately, through the threat of expulsion from the seemingly sacred groves of campus life. (Womack, 2001: 27)

La sàtira és, per definició, antiautoritària perquè participa de l'humor (Bosco, 2007). Ara bé, aquesta qüestió de l'humor és difícilment avaluable per dues raons: la primera perquè, des de Plató i Aristòtil, se l'ha tingut per un gènere baix, de menor categoria en comparació amb la tragèdia, i en part això continua essent així avui en dia. Ja ho assenyala Mikhaïl Bakhtín:

La historia y los hombres que representan lo esencial e importante (reyes, jefes militares y héroes) no pueden ser cómicos, el dominio de lo cómico es restringido y específico (vicios de los individuos y de la sociedad); no es posible expresar en el lenguaje de la risa la verdad primordial sobre el mundo y el hombre; sólo el tono serio es de rigor; de allí que la risa ocupe en la literatura un rango inferior, como un género menor, que describe la vida de individuos

aislados y de los bajos fondos de la sociedad; la risa o es una diversión ligera o una especie de castigo útil, que la sociedad aplica a ciertos seres inferiores y corrompidos. (Bakhtín, 1987: 64)

Per al teòric, la possibilitat que introdueix allò còmic és d'acostar un objecte de representació ja donat. Concretament, de:

Romper su envoltura exterior y examinar su interior, [...] dudar de él, descomponerlo, desmenuzarlo, desvelarlo y desenmascararlo, analizarlo libremente y experimentarlo. La risa destruye el miedo y el respeto al objeto, al mundo, lo transforma en un objeto de contacto familiar, preparando con ello la investigación libre y completa del mismo. (Bakhtín, 1991: 468).

Amb tot, Jonathan Pollock sospita que les pertorbacions de l'humor i el riure tenen dues variants diferenciades:

Pueden ser patéticas y criminales (correspondientes al ámbito de la tragedia) o bien ridículas (corresponden al terreno de la comedia) [...] si el humor, la locura, el furor, el crimen o el vicio contienen algo que se pueda considerar legítimo o admirable, un puede esperar que haya allí una coloración humorística. (Pollock, 2001: 27)

D'acord amb la majoria de crítics que han tractat les ficcions acadèmiques, el comú denominador de totes elles és la comicitat i l'humor. Però anem una mica més al detall:

Discussions of the acadèmic novel are, by and large, too humorless. *Most acadèmic novel are còmic*. This does not, or need not, make them satíric; and the non-satíric còmic novel is not necessary less worthy than the satíric novel or the so-called "serious" novel (in the lingeringly Puritan sense whereby còmic Works cannot be serious). (Moseley, 2007: 19)

Efectivament, les novel·les acadèmiques no són exclusivament còmiques, o serioses o satíriques. Però no és fàcil posar-se d'acord en aquest tema, que té més a veure amb el to novel·lesc que amb el gènere literari en si (i també perquè les fronteres de l'humor i allò còmic són làbils i fugisseres). D'altra banda, les ficcions acadèmiques que nosaltres estudiarem en aquesta investigació sí que semblen absolutament satíriques. És clar que:

The question we have to ask ourselves is whether such novels just make us laugh, presumably the intention of Tom Sharpe's books, or whether, behind or beyond the laughter, there is an

underlying concern for the subjects and institutions which are ridiculed. As we live in an age where governments apparently have little time and less money for the humanities, this question has undeniable pertinence. (Monnickendam, 1989: 22)

Aquesta és la pregunta que ens serveix per justificar el corpus triat, ja que creiem que darrere l'element còmic d'aquestes obres s'amaga una profunda crítica al sistema educatiu. I és que l'humor té una base ingovernable perquè separa les formes significants de les seves significacions habituals. No és, per tant, un assumpte baladí, perquè:

El humor rebaja la grandeza –pero de ninguna manera como lo hace la parodia- para acercarla a lo pequeño; exalta lo pequeño –pero no como lo hace la parodia para acercarla a la grandeza; y de esta manera aniquila una y otra noción, porque frente al infinito todo es igual, todo es nada. (Pollock, 2001: 83)

Diu Torres Sánchez (1999) que existeixen múltiples teories sobre l'humor que solen agrupar-se en tres grans línies: les teories de la superioritat o hostilitat amb Plató, Hobbes o Bergson; les de la incongruència amb Kant; i les de l'alliberament amb Freud. Ja Hannah Arendt, al seu llibre *Sobre la violència* (2005) diu que el que més mal fa a l'autoritat és l'humor. El riure pot ser, llavors, una expressió d'amenaça per a l'Estat per representar la ruptura amb allò homogeni, ja que l'humor sovint aboleix jerarquies i posa tothom en un mateix pla d'igualtat:

Únicamente las culturas dogmáticas y autoritarias son unilateralmente serias. [...] La seriedad acumula las situaciones irremediables, la risa se eleva por encima de ellas, las libera. La risa no amarra al hombre: lo libera. (Bakhtín, 1989: 356)

El riure és, doncs, la forma més “democràtica” en absolut. Dins una visió sociològica, les ficcions acadèmiques, juguen a mofar-se de la seriositat i el rigor acadèmics. I un dels elements més visibles d'aquesta part jocosa la trobem en els diferents “llenguatges” que s'empren dins el microcosmos universitari, tant per part dels alumnes, com dels professors (Poston, 1964). De fet, la pompa acadèmica té un contraelement humorístic dins seu que va des dels cants goliàrdics fins als metallenguatges que els diferents departaments o grups d'alumnes construeixen per diferenciar-se els uns dels altres.

Aquests metallenguatges solen incloure generoses bromes vers alguns professors en forma de codi secret.

Perquè l'humor necessita de la construcció híbrida, el plurilingüisme, l'exageració, la hipèrbole, o el pastitx, aspectes absents dins l'escriptura acadèmica, però no dins el llenguatge dels alumnes, que participen del *joc de les acadèmies*, destacant-ne la part que resta amagada sota la pàtina de rigor i seriositat que se li suposa a la institució. Escoltem Pirandello:

L'humorisme necessita, per damunt de tot, intimitat d'estil, cosa que al nostre país obstaculitzaren sempre la preocupació per la forma i totes les disputes retòriques entorn de la llengua. L'humorisme necessita el moviment de la llengua més viu, espontani i immediat possible [...] L'humorisme [...] el trobarem en les expressions dialectals, en la poesia macarrònica i en els escriptors rebels a la retòrica. (2013: 63-64).

Dins el general concepte de l'humor, però, trobem diferents representacions que cal matissar. Un dels elements còmics o humorístics presents en moltes ficcions acadèmiques és la sàtira, que es dedica a criticar les costums i vicis de persones o grups socials. La sàtira, a més, pot considerar-se com una figura de pensament, perquè afecta la lògica ordinària de l'expressió i pot anar associada al sarcasme, la ironia o la paròdia. D'acord amb Chris Baldick la paròdia seria:

A mocking imitation of the style of a literary work or works, ridiculing the stylistic habits of an author or school by exaggerated mimicry. Parody is related to burlesque in its application of serious styles to ridiculous subjects, to satire in its punishment of eccentricities and even to criticism in its analysis of style. (1990: 161).

La paròdia és llavors discurs dialògic en dos sentits, ja que es fonamenta en la contraposició de dos objectes: un que parodia i un altre que és parodiat. I aquesta dialèctica suposa la comprensió per part del receptor de la voluntat d'imitació, però, a diferència de la paròdia, que ja els antics poetes còmics grecs empraven (Rose 1993), i que necessita de la seva relació amb la tradició textual i va contra els conceptes com ara l'originalitat, la sàtira és:

A critical representation, always comic and often caricatural, of "non-modelled reality", i.e. of the real objects (their reality may be mythical or hypothetical) which the receiver reconstructs as

the referents of the message. The satirized original “reality” may include mores, attitudes, types, social structures, prejudices and the like. (Hutcheon, 2000: 49).

Hutcheon, en diferenciar la sàtira de la paròdia, argumenta que la primera és sempre còmica i va encaminada en direcció a una realitat fora del context literari, privilegiant l'exageració caricaturesca amb el propòsit d'accentuar-ne el missatge crític i moralitzador. És a dir, la sàtira ataca directament allò normatiu o bé les distorsions de la norma. I per això les ficcions acadèmiques, mitjançant la sàtira, es converteixen en un arma contra la intenció moralitzadora de la institució. Com argumenta Javier García Rodríguez tres serien les raons de l'existència d'aquestes ficcions acadèmiques:

a) Un intento consciente de subversión contra la autoridad y el poder representados por la figura del profesor y, en menor medida, de los responsables académicos (haciendo de ellos depositarios de los contravalores éticos e intelectuales que no se esperarían). Una manera, en suma, de contravenir las técnicas de poder Michel Foucault le suponía a las instituciones coercitivas y que, en cierta medida, y con matices, podrían ser aplicables a la universidad: vigilancia, normalización, exclusión, clasificación, distribución, individualización, totalización y regulación.

b) El modo en que la ficción se revuelve simbólicamente contra sus disciplinas asociadas y, tal vez, parásitas: la crítica, la historia literaria, etc. En un ejercicio de “venganza ficcional”, la sátira académica reproduce, exacerbados, los que considera los vicios más destacados de aquellos que viven de ella (Concha 1988).

c) La moda antiintelectualista y antiteórica, tan en boga en los ochenta y en los noventa, que avanzó por la vía del neopragmatismo desde la resistencia a la teoría de Paul de Man (extraño caso de esquizofrenia pro y antiteórica), pasando por la Against Theory de Knapp y Michaels, y llegando a las “imposturas intelectuales” de los muy publicitados Sokal y Bricmont. (Rodríguez, 2015: 277)

No demostra molta simpatia per la sàtira Schoentjes quan afirma que “el satíric no es ni maestro ni guía, sino un juez que no teme encargarse del trabajo del verdugo, pues a veces ejecuta sin piedad a sus víctimas” (2001:186). Qui jutja el jutge? El satíric, igual que l'acadèmic, fa de jutge. I quin és el comú denominador de la sàtira? El seu propòsit és sempre moralitzador: pretén denunciar, mitjançant l'humor, diferents aspectes de la vida. En paraules de Hodgart, la sàtira tracta “de entretenir tanto com trata de influir en

la conducta (1969:19). En una paraula: educar. John O'Lyons va notar, ja als anys seixanta, que:

The novel of academic life is in this tradition, for it often has an argument to make. It is usually a pedagogical one, although it may also be an argument for racial or class tolerance or academic freedom. These arguments are made, as they have been made before, through either satire or pathos. The importance of such arguments to the study of the novel of academic life can be indicated by the correlation between the production of the novels and the heat of public argument over education. (O'Lyons, 1962: 18)

Per tant, si acceptem que les ficcions acadèmiques són, en la seva majoria, sàtires, i la sàtira pretén educar, la hipòtesi d'arrencada és que aquestes ficcions vehicularien una forma d'educació alternativa a la institució; una educació més creativa i imaginativa, un corol·lari que no participa de les convencions de l'ensenyament tradicional.

Elizabeth K. Switaj (Neagu, 2016: 30) es pregunta per què en aquest tipus de novel·les sovint hi ha poques escenes on realment apareguin professors impartint classes. L'explicació més òbvia que se li acut és que, com que gran part dels textos participen d'una forma o tècnica narrativa convencional o conservadora, això dificulta l'escenificació. Al seu favor, direm que ella mateixa no considera que aquest fet els resti importància pedagògica. Però també creiem que, si aquestes escenes brillen per la seva absència és per una altra raó: perquè la mateixa novel·la ja és una forma d'educació, una que no participa de la dinàmica mestre/alumne, saber/no-saber, sinó que tracta segons la lògica inherent a la mateixa literatura, el llibre com a objecte. És un saber transversal i ambigu, però saber al capdavant. Les ficcions acadèmiques no actuen sota dogmes imposats o seguint una determinada escola sinó com aparells literaris antiautoritaris. Amb la qual cosa, el que defineix la ficció acadèmica és la seva crítica vers el poder educatiu institucional, que hom anomena la universitat.

3. El saber com a poder

Les universitats, per a les ficcions acadèmiques, són un espai literari on convergeixen diferents visions del que hauria de ser, en últim terme, la societat humana, com en la millor tradició urbanística utòpica, des de *Utopia* de Tomas Moore a la *Babilonia* de Borges. Els ateneus representats, reals o no, revelen no sols els límits espacials sinó l'espai semiòtic de la trama novel·lesca: societats i retòriques formals, que participen d'un espai geoliterari comú.

Segons la teoria kantiana, el temps i l'espai són elements que van íntimament lligats a la consciència del subjecte. És a dir són categories sense les quals resultaria impossible conèixer el món. Bakhtín coincideix amb Kant en això, però afegeix que són entitats independents de la consciència, existeixen per si soles, inherents a la materialitat del món i no als subjectes, i poden ser analitzades de forma abstracte amb resultats exactes.

L'ús del cronòtop ens resulta interessant per ajudar-nos a entendre l'aparició de les novel·les d'universitat o novel·les de campus al segle XIX. Per a J. A Sutherland, aquest fet té dos cares: "the campus limits the actual fictional territory of writers at the same time that it widens a certain intellectual awareness" (Moseley, 2007: 84). El que resulta cert és que sense l'espai del campus no hi ha possibilitat de ficció novel·lesca, tal com suggereix David Lodge:

I compare it to pastoral [...] you get all these eccentric characters, all in one pastoral place, interacting in ways they wouldn't be able to do if they were part of a larger, more complex social scene. There's often an element of entertaining artifice, of escape from everyday world, in the campus novel. (Moseley, 2007: 156).

La universitat és el lloc on hi ha dipositat el coneixement. I també on s'imparteix i s'ensenya aquest coneixement, per la seva preservació i transmissió, tal com exemplifica el Cardenal John Henry Newman a les seves lectures de 1852, titulades "The Idea of a University".

En fi, la universitat ha estat i encara és una institució regulada per estructures formals i socials, com a organització educadora i així l'entendem, sociològicament, com una microsocietat. Dins dels seus murs, trobem una cultura que identifica una comunitat, amb un conjunt de normes apreses, marcades per les regles de pertinença. I com tota cultura, està jerarquitzada, i tot en ella té un valor segons la posició que hom ocupi en

tal jerarquia. Hi ha principis de control i definició com en qualsevol estructura social, i també funcionaris, secretaris, alumnes i empleats varis, que ocupen un lloc ordenat en la *communitas*, i que es vinculen entre si d'acord a unes normes. L'educació no és una propietat individual, sinó que pertany, per essència, a la comunitat. O, dit d'una altra manera:

Toda educación es el producto de la conciencia viva de una norma que rige una comunidad humana, de la misma manera que si se tratase de una familia, de una clase social, o de una profesión, que de una asociación más amplia, como una estirpe o un estado. (Jaeger, 1957: 4)

La institució universitària es caracteritza per una certa autonomia i privilegis, i ofereix una visió seria i sacralitzada del que s'entén per educació:

Las comunidades academicas no estan desprovistas de rituales como cualquier otra tribu ancestral, y su litúrgia es conocida por todos y se ofrece en forma de representaciones públicas. Pero para poder formar parte de este reducido círculo de escogidos y ser autorizado a participar en sus ceremonias, es necesario pasar por rituales de paso sociales como el de cualquier tribu, este punto de no retorno que marca el límite entre los que saben y los que no saben. (Caratini, 2013: 49)

I és reglada sota un model jeràrquic amb el rector al capdamunt, “governant” el centre educatiu de dalt a baix, i s'estimula un impuls competitiu tant entre professors, i entre diferents departaments com entre alumnes. Poder també significa “dominació”. Aquesta dominació és l'efecte de les estructures autoritàries dins la institució acadèmica en els seus discursos estructurals, i en les normes i codis que aquesta representa, perquè: “la universidad opera con una sencilla epistemología a partir de la cual alguna cosa es o bien verdadera –resultante en una verdad universal- o bien falsa” (Grossberg, 2010:34).

De fet, no és un organisme o entelèquia per si mateixa, sinó el total dels membres que la conformen ja que “las instituciones no operan; actúan los individuos en y por las instituciones” (Popper, 1969: 117-119). D'aquí que Michel Foucault digués que el poder està pertot perquè ve de tot arreu (1978: 93).

El primer que crida l'atenció quan es considera la història de la institució universitària, són les polèmiques generades entorn de la mateixa idea d'educació: Plató, Rousseau,

Locke... En totes les èpoques trobem un xoc continuat entre forces intel·lectuals sobre com s'hauria d'educar la societat i qui ho hauria de fer:

The modern university has from the beginning rested on a deeply contradictory mission. The university is expected to preserve, transmit, and honor our traditions, yet at the same time it is supposed to produce new knowledge, which means questioning received ideas and perpetually revising traditional ways of thinking. The smooth functioning of the modern university has depended on a silent agreement to minimize this conflict between old and new. (Graff, 1992: 7)

La famosa polèmica dels antics i els moderns, per exemple, seria una mostra de les disputes entre les antigues tradicions educatives i les noves, cada vegada més emparades sota el signe de la ciència (Fumaroli 2008). Això ens porta a les paraules de Michel Foucault, quan deia que tot sistema d'educació és una forma de política, de mantenir o modificar l'adequació dels discursos, amb els sabers i poders que impliquen (1970:37), mostrant com el poder sempre s'ha articulats de manera espacial, però també segons les condicions històriques i econòmiques que han fet possible la constitució d'una intel·liguència entesa com a classe, per tal de convertir el coneixement i l'educació en capital cultural, però també com a força:

The university, and in general way, all teaching systems, which appear simply to disseminate knowledge, are made to maintain a certain social class in power; and to exclude the instruments of power to another social class. (Rawat, 2014: 29)

Amb tot, no pretenem homogeneïtzar la categoria educació: l'escola i la universitat no són el mateix i, de fet, aquesta última ja des de l'Edat Mitjana, intentà moltes vegades basar-se en la llibertat i en l'autonomia, tal com afirma la historiadora Régine Pernoud (1985), qui estableix una correlació entre els moviments d'autonomia de la universitat del segle XIII amb el Maig del 68. Però no deixa de ser interessant que molts l'hagin vist com un instrument perillós: des de Hobbes, que les va voler controlar, fins a Felip V, que traslladà la universitat de Barcelona a Cervera per eliminar un focus de pensament antimonàrquic.

Sigui com sigui, la frase "coneixement és poder" explica molt bé les polítiques de classificació del coneixement dels governs i, per aquesta raó, assistim avui a les nostres escoles i universitats a un arraconament dels estudis d'humanitats en favor d'altres de

base científica i tecnològica. Ja Michel Foucault avisava als anys setanta de la situació següent:

Existe un combate por la verdad o al menos alrededor de la verdad. Por verdad no quiero decir el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o aceptar, sino el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se liga a lo verdadero efectos políticos de poder; se entiende, así mismo, que no se trata de un combate a favor de la verdad sino en torno del estatuto de la verdad y al papel económico y político que juega. (Foucault, 1978: 188)

La noció de la literatura com a “fals discurs” i la visió dels poetes com a “maníacs” han quedat, d’alguna manera, en l’imaginari popular i han construït la visió de la literatura com a discurs fals, respecte a un relat, el de l’acadèmia, “verdader”. La noció de “falsedat” del discurs literari es remunta a Plató, que era ambivalent respecte a l’efecte de la poesia sobre els oients i sostenia que s’havia d’estar en guàrdia contra els poetes i la poesia, perquè aquesta rega i alimenta les passions. La capacitat de la literatura per despertar emocions i engendrar fantasies la fa perillosa en potència i per això Plató l’exclou de la seva república ideal. D’aquí que Zygmunt Bauman arribi a la següent conclusió:

La idea de verdad pertenece a la retórica del poder. No tiene sentido a no ser que se utilice en un contexto de oposición- alcanza su pleno ser sólo en una situación de desacuerdo: cuando diferentes personas adoptan distintos puntos de vista y cuando se convierte en materia de disensión *quién tiene. razón y quién no la tiene-* y cuando por cualquier motivo es importante para algunos o para todos los adversarios el demostrar o insinuar que *la otra parte* es la que no tiene la razón. Siempre que se asevera la veracidad de una creencia es porque la aceptación de dicha creencia es objeto de disputa o se prevé que pueda serlo. La disputa entre la veracidad o falsedad de ciertas creencias es siempre simultáneamente discusión sobre el derecho de algunos a hablar con la autoridad que otros deberian obediencia; la disputa se refiere al establecimiento o reafirmación de las relaciones de superioridad e inferioridad, de dominación, entre partidarios de diferentes creencias. (Bauman, 2001: 144)

La literatura, en canvi, és ella mateixa interrogació d’aquesta “veritat”, tot i que avui en dia no té, o millor dit, ha deixat de tenir, un lloc central en els plans d’estudi, tal com Bill Readings (1996) apunta. Michael Peters connecta aquesta idea de Readings amb la

idea derridiana de la importància de la literatura relacionada no només amb una cultura universitària sinó també amb la idea de democràcia i humanitat:

If the invention of literature cannot be separated from the history of democracy – and the connection between the development of a literary culture, a reading public, and a civil society or the so-called ‘public sphere’ is a claim commonly made – then, the connection must also be made between literature, democracy, and higher education. Literacy, national literatures as vehicles for cultural self-definition of the nation-state, and civil liberties, including freedom of speech, were associated with the gradual development and extension of a universal education. Indeed, the concept of literature in the modern sense only becomes established with the appearance of the research university in the early 19th century, when the study of literature becomes institutionalised and the mantle of the responsibility for Bildung is handed over from philosophy to literature (Readings 1996). At the same time, under the pressure of globalisation and the technological transformation of communication, we might say with Hillis Miller that ‘the end of literature is at hand’. (Peters, 2004: 51)

Certament, la noció de literatura s'estableix amb l'aparició dels departaments universitaris, però, en el moment que apareixen els estudis literaris, la literatura es converteix en objecte d'estudi, perdent la seva funció de contrapoder a causa de la seva assimilació acadèmica. Això, unit a l'auge del científisme, que moltes disciplines humanístiques i corrents com el “formalisme” segueixen, deixa solament a la literatura el paper de qüestionar els efectes del saber centralitzador de la institució universitària i del discurs científic (analític) que margina cada vegada amb més virulència el discurs humanista (reflexiu) i, sobretot, d'investigar per què aquest sistema ha anat arraconant el poder educatiu de la literatura mateixa, quan precisament en fou el detonant.

L'educació no és mai neutral. Les categories i jerarquies simbòliques que incorpora el currículum a l'escola organitzen i transmeten formes de subjectivitat que passen per la institucionalització d'un cànon de textos subordinats a discursos ideològics. En altres paraules, quan intentem mantenir una neutralitat “legítima”, tan sols estem donant suport indirectament o directament a l'estructura de poder dominant. Jacques Ellul ho expressa d'una manera més feliç quan diu que, “si la vida es tècnica, es necesario que la enseñanza sea técnica en primer lugar” (2003: 351).

La *paideia* dels nostres dies, doncs, està determinada per la institució curricular i certificada per titulacions que, teòricament, connecten amb llocs de treball. Així, l'escola ni allibera ni educa perquè es reserva la instrucció a tots aquells els passos dels

quals en l'aprenentatge s'ajustin a unes mesures prèviament aprovades de control social (Ivan Illich, 1974: 24). Això vol dir que són les certificacions acadèmiques, i no l'aprenentatge real, el que determina perquè serveix aquella persona escolaritzada i quin valor de mercat té en base a això.

Aquest utilitarisme, que regeix el sistema social educatiu actual, ha optat per reduir o eliminar els sabers que, suposadament, no són rendibles econòmicament, cosa que englobaria les humanitats en general. Primer fou la filosofia i ara és la literatura la que està patint una progressiva residualització. Evidentment, la literatura no és quantificable ni és fàcil sotmetre-la a protocols de verificació com passa amb les investigacions científiques, i se la margina del sistema educatiu. De la mateixa manera, les disciplines humanístiques han estat vistes amb desconfiança davant les disciplines exactes o naturals, és a dir, científiques.

D'aquí que moltes disciplines, entre elles la teoria de la literatura, hagin hagut de fer passar per pràctica científica la seva proposta a risc de ser titllades d'obscurantistes i desaparèixer dels plans d'estudi universitaris actuals. Paradoxalment, amb l'augment d'un metallenguatge i unes tècniques d'especialització provinents de la crítica textual, de les teories de l'enunciació i de la retòrica, la mateixa teoria literària s'allunya cada vegada més de la literatura mateixa amb el risc d'esdevenir producte d'investigacions metafísiques sobre la teoria.

Ara bé, les novel·les poden ser també sistemes pedagògics en si mateixos. Segons Antoine Compagnon: "la literatura piensa, pero no como lo hace la ciencia o la filosofía. Su pensamiento es heurístico (no deja nunca de investigar), no algorítmico: procede a tientas, guiándose por el olfato" (2007: 64). Amb aquestes premisses, hem de recordar que, mentre que la ciència s'ha postulat com el coneixement empíric de la realitat, la creació literària, segons Robert Musil, "no transmite el saber y el conocimiento. Pero la creación literaria utiliza el saber y el conocimiento. Y eso quiere decir tanto el del mundo interior como del exterior" (Bouveresse, 2013: 50).

En l'àmbit de l'ensenyament, moltes vegades l'anàlisi de les obres està supeditada a una teoria explicativa prèvia. És evident que sense mètode no hi ha disciplina, però hi ha el risc que les teories acabin per ser un fi en si dins l'acadèmia, deixant la literatura en un segon pla. Avui en dia sabem que:

El libro está compuesto por un conjunto de razonamientos. Pero en seguida el maestro toma la palabra para explicar el libro [...] Pero, por qué el libro necesita de tal ayuda? [...] ¿No podría

el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué debería entender más y mejor los razonamientos del maestro que le explicarán lo que no ha comprendido? (Rancière, 2019: 21)

Hi ha molts camins per aprendre coses: bàsicament, els nostres principals sistemes d'educació són l'escola i la universitat. És en aquesta última on conceptes com ara “mètode” o “coneixement” troben la seva *raison d'être*, com si a través de la demostració, verificació i experimentació, l'educació regulada tingués el monopoli d'una veritat universal per a la nostra educació (moral). I quin tipus de veritat i coneixement representa la literatura? Amb la mimesi, s'accedeix a una o moltes veritats que pertanyen a un saber no demostrable, no verificable, no experimentat i absolutament ambigu. I, per sobre de tot, es tracta d'un saber no institucionalitzat, no regulat. I, amb tot, també és una forma d'educació, perquè:

Gracias a la mimesis –traducida hoy por *representación* o por *ficción* más que por *imitación*- el hombre aprende. Aprende, en consecuencia, por mediación de la literatura entendida como ficción [...] La literatura detenta un poder moral. (Compagnon, 2013: 34-35).

Si ambdós camins, l'acadèmic i el literari, són o poden ser sistemes educatius, per què només un d'ells té la possessió del saber? Potser perquè la veritat del poeta i la del savi (filòsof) difereixen en la forma, l'una és versemblança i l'altra racionalitat, però s'encaminen cap a un mateix lloc, això és: una millor comprensió de l'home i del món (Todorov, 2007: 53). Afegim-hi que cap de les dues pot estar separada finalment de la política, la religió o la moral ja que pertanyen per igual al món de les idees i al món real. Amb tot, la literatura “proposa, més que no pas s'imposa” (Todorov, 79), perquè és una forma d'educació que no formula preceptes ni normes. Mentre que, a l'escola o a la universitat, no s'aprèn de què parlen les obres, sinó de què parlen els crítics i per això estem davant un abús de poder (Todorov, 21-24).

Altrament, la universitat s'ha dedicat a la crítica i la reflexió legitimada de la cultura, però on és la crítica a la institució mateixa? La resposta la trobem en les ficcions acadèmiques. Són aquestes formes literàries les que vehiculen la pregunta de la nostra tesi, sobre qui té la possessió del saber. Les ficcions acadèmiques esdevenen, llavors, formes de desemmascarar el “poder universitari” regulador de l'educació institucional perquè, en paraules de Jacques Rancière, les institucions educatives són “el lugar donde

una intel·ligència està subordinada a otra intel·ligència” (2010: 30). Així, la institució pedagògica, lluny de ser només un lloc on s’aprengui, és un espai on s’exerceix l’autoritat i la submissió dels subjectes.

El famós proverbi africà que diu que “per educar un nen és necessària la tribu sencera” es revela avui, en l’educació occidental, com una realitat indefugible. En comptes del “darwinisme escolar”, que promou, des de ben petits, la competència entre alumnes per veure qui aconsegueix la millor nota, s’hauria d’incentivar allò que Kropotkin (2016) anomenava el mutu suport; en comptes de segregar per qüestions de comportament o resultats, s’hauria d’acceptar l’alumne cometi errors, ja que aquesta és l’única manera d’aprendre. Així mateix, el docent hauria de deixar de ser l’amo, en un sentit hegelian del terme, perquè així l’alumne deixés de ser l’esclau, com proposa Gregory Bateson quan parla de la “doble imposició”: “t’obligo a adherir-te lliurement al que et proposo” (Meirieu 2009).

El problema és que, mentre que la institució educativa és un sistema que es reproduïx a si mateix sense possibilitat de canvi, el docent entrenat dins aquest sistema accepta la creença, a ulls clucs, del currículum, els mètodes avaluadors i, en definitiva, de tot el sistema pedagògic, sota el paraigua de l’objectivitat, aplicant les normes sense qüestionar-les, per molt que hagi memoritzat les metodologies pedagògiques de B. F. Skinner, Freud o Piaget. Tanmateix, si el docent i el sistema educatiu en general tendeixen a penalitzar aquell alumne que és crític amb el mateix sistema i l’autoritat del professor, que fa preguntes incòmodes o no fa el que se li demana, o si els alumnes no desenvolupen autònomament la seva voluntat i el seu pensament crític, no hi haurà espai de llibertat de pensament i, en conseqüència, de millora.

Per això creiem que val la pena posar en relleu algunes obres literàries que intenten desemmascarar aquesta autoritat de poder a través de les ficcions acadèmiques. Ampliant la bibliografia sobre els textos que sustenten aquest treball, ens adonem, però, que dos estudis anteriors ja formulaven la mateixa pregunta al voltant del tema del “saber com a poder”. Primer, el llibre de Janice Rossen, que ens parla de poder, inclusió i exclusió dins l’acadèmia a través d’un corpus d’obres que no sobrepassen el marc anglosaxó. Alguns d’aquests textos els tornarem a analitzar: tot i que partim de metodologies diferents (el seu és un estudi més formalista i el nostre més interdisciplinari), l’aproximació de Rossen ens resulta un punt de referència obligada, per molt que el tractament del corpus que fa Rossen resulta a vegades massa immanent al text, i deixa de banda les anàlisis socioculturals que per a nosaltres esdevenen

centrals. Sigui com sigui, el deute amb l'estudiosa el declarem al tercer capítol de la segona part, en tractar *Jude the Obscure* de Thomas Hardy: la lectura de Rossen ens encoratja a pensar que la pregunta de la nostra tesi és fonamentada i ens legitima cap a les conclusions.

El segon volum que planteja la qüestió del saber com a poder, relacionat amb les ficcions acadèmiques, és de Vinod Kumar Rawat (2014), qui elabora la pregunta tot enfocant-la cap a les novel·les de campus a la Índia, un lloc que nosaltres no tocarem en aquesta investigació. El seu estudi ens ajuda a veure la importància del plantejament (d'arrels foucaultianes) i ens obre el camí per resseguir un fil conductor partint d'anteriors investigacions.

A poc a poc, la literatura es presenta com un artefacte alliberador que, en desemascarar el transmón platònic, emancipa la voluntat i deixa espai per a la creació sense estar sotmesa a cap poder:

El arte es, con mucho, lo más educativo que tenemos, mucho más que cualquiera de sus rivales: la filosofía, la teología o la ciencia. La naturaleza horadada de la obra de arte y su ilimitada vinculación con la vida ordinaria, e incluso su carencia de defensas respecto a su cliente, forman parte de la disponibilidad y libertad que le son características [...] El arte es un gran lenguaje humano internacional: es para todos. (Murdoch, 2015:125)

La por cap a la imaginació lliure i creativa de la literatura és constant en gairebé totes les cultures, però la literatura, al revés de l'ensenyament regulat, és inclusiva ja que relaciona diferents disciplines (història, llengua, ciència, filosofia, etc.) a fi de promoure el diàleg, emancipa la voluntat i deixa espai per a la creació. L'educació literària resulta, llavors, una eina imprescindible per formar futurs ciutadans crítics capaços de transformar el seu entorn i dotar-lo de sentit, a partir de com narren el món i com es narren a si mateixos.

Les ficcions acadèmiques, com a artefactes culturals, ens poden ajudar a desenvolupar la nostra intenció de construir una història crítica de les universitats. Perquè, a través de les seves metàfores i simbologia, aquestes narratives ens deixen entreveure i reconstruir passat i present de la realitat de la institució acadèmica. Així doncs, no es redueixen simplement a un gènere literari concret ni tampoc al retrat d'un aspecte puntual del món universitari del món anglosaxó d'un període històric, sinó que són un testimoni literari

dels conflictes i processos socials a través dels quals els diferents grups dominants dins de les institucions del saber han deixat la seva petjada sobre les diferents civilitzacions.

Atès que des de fa segles existeixen aquestes formes de control sobre la societat a través dels aparells institucionals educatius, també deuen haver existit pràctiques de resistència literàries entorn d'aquestes forces. Les ficcions literàries esdevenen, doncs, una forma de mesurar l'estat i evolució de la pròpia institució ja que la literatura o és interrogació del saber o no és res (Sollers 1975: 58).

SEGONA PART

I. La batalla per l'educació

1.1.La primera educació

Temps era temps, la literatura mateixa fou l'educació principal de tot un poble, el model regulat que aguantava l'Estat i les seves polítiques, o això és el que en creiem ara. Parlem, és clar, de l'antiga Grècia i, per molt que el concepte "literatura" no tenia el sentit modern amb què l'entendem avui en dia, la literatura, i en concret la poesia, representava la més alta forma d'educació, ja que la prosa no neix a Grècia fins al segle V, gràcies a la història o la retòrica.

D'acord, literatura no volia dir només recordar i comentar textos, elements mitològics i tot allò sagrat i relacionat amb la divinitat. La distància amb el concepte laic actual de literatura, un concepte que no va gaire més enllà de dos-cents anys, no es pot obviar. I tanmateix, quin canvi de paradigma va tenir lloc en l'ensenyament perquè d'una educació mimètica i mítica es passés a una basada en la raó i el càlcul? A l'antiga Grècia, la tragèdia i l'epopeia complien la funció social educadora dels ciutadans, l'anomenada *paideia*:

La concepción del poeta como educador de su pueblo –en el sentido más amplio y más profundo- fue familiar desde el origen, y mantuvo constantemente su importancia [...] Es característico del primer pensamiento griego el hecho de que la estética no se halla separada de la ética [...] Homero, como todos los grandes poetas de Grecia, no debe ser considerado como simple objeto de la historia formal de la literatura, sino como el primero y el más grande creador y formador de la humanidad griega. (Jaeger, 1957: 48-49)

Aquesta civilització tenia, en el *pathos* heroic de l'*Iliada* i l'*ethos* moral de l'*Odissea*, el seu mitjà d'educació institucional. El poeta era com una mena d'administrador: "escriba, expert i jurista; la seva condició d'artista i home de espectacle quedava molt en segon pla" (Reale, 2002: 56). En la creació del poeta hi havia una biblioteca infinita de referències que sostenia tota la cultura grega entre política, estratègia militar i, sobretot, un potent transmissor de la pròpia tradició:

Los poetas en general y Homero en particular, eran tenidos por fuente de inspiración en cuanto a la ética y a los conocimientos administrativos y eran auténticas instituciones en el sí de la sociedad griega [...] recibían el soporte del Estado porque de ellos se obtenía una formación con la que contaban los mecanismos sociales y políticos. (Reale, 2002: 55)

L'home "homèric" no és encara l'ésser introspectiu i conscient de si mateix que poblaria els diàlegs socràtics uns quants segles més endavant com subratlla Bruno Snell (2008), i la vida interior, amb els seus agonitzants dilemes de consciència i elecció, encara no s'ha convertit en quelcom decisiu. Així mateix, "el tipo de poesía que servía de educación a los griegos tampoco era la que hoy entendemos como tal, sinó que respondía a unas necesidades políticas i sociales" (Havelock, 1994: 25).

La poesia funcionava a manera d'enciclopèdia de costums socials, lleis i convencions de la tradició cultural, i la funció didàctica de la literatura tenia a veure no només amb una concepció del discurs oral basat en el ritme i la repetició, sinó també en un ensenyament fonamentat en l'acció abans que en la contemplació:

La fiesta se convertía en la ocasión ideal para la recitación épica, el canto coral y la danza. La fiesta ritual podía adquirir la forma de simposio, de una asociación colectiva más pequeña [...] y el auditorio oral participaba, no sólo escuchando pasivamente y memorizando, sino participando activamente en el lenguaje usado. Picaban de manos, bailaban y cantaban colectivamente como respuesta al canto del cantante. (Havelock, 1986: 112)

Així, la funció didàctica es convertia en una catarsi col·lectiva i l'ensenyament s'esdevenia, per repetició i interiorització, dinàmic i actiu. El poeta, a més, complia la funció d'*Alétheia* (Veritat) en cantar i revifar la memòria del poble. D'acord amb Marcel Detienne:

En la época arcaica, incluso después de la decadencia de su función litúrgica, que coincide con la desaparición de la función de soberanía, permanece para la nobleza guerrera y aristocrática como un personaje todopoderoso: sólo él concede o niega la memoria. En su palabra los hombres se reconocen. (Detienne, 1983: 38)

En els últims decennis del segle V i la primera meitat del segle IV a.C., aquesta cultura mimètica-oral de memorització i repetició comença a canviar per a ser a poc a poc suplantada pels usos de l'escriptura, que havien anat prenent més importància i per les necessitats pràctiques d'una societat més complexa i democràtica, on les solemnitats religioses pròpies de la societat arcaica venien substituïdes per la paraula que calia justificar amb arguments basats en la raó humana i no tant en la creença i en la tradició.

No deixa de ser paradoxal que, just quan es realitza aquesta lenta revolució cultural, en la qual l'escriptura s'imposa sobre la civilització oral, surti una figura com la de Plató (427-347 a.C). Amb el pas de l'oralitat a l'escriptura el saber tradicional, el de la poesia, serà posat en qüestió. Les Muses i la inspiració divina de la poesia esdevindran sospitoses per als nous filòsofs.

Plató confia en la bellesa de l'art però desconfia dels qui el practiquen, en especial els poetes. Per al filòsof, el poeta, amb la seva activitat mimètica, imita la realitat a través de la seva còpia i això, segons ell, pot portar a equivocacions fatals: "Así, pues, hay que desterrar por completo esas fábulas, no vaya a ser que hagan nacer en nuestros jóvenes una irresistible inclinación al mal (Plató, 1969: 704 -392a). Després, ens anima a quedar-nos amb un tipus de poetes "que no hagan ni imiten siquiera acciones innobles e indignas, ni nada que sea realmente vergonzoso, para que no pasen de la imitación a la verdad (Plató, 1969: 707 -395a).

La raó per la qual certa poesia es veurà censurada en la pedagogia ideal platònica és, bàsicament, de caràcter moral: correspondrà als educadors de la seva República ideal (una elit entrenada de savis) dir quins poemes s'han d'estudiar (aquells que susciten l'amor i qualsevol manifestació de les virtuts humanes) i quins no (aquells que relaten les misèries i baixeses humanes). L'educació havia de córrer a càrrec de l'Estat i comprendria l'aritmètica, la geometria, l'astronomia, la música i, per sobre de tot, la dialèctica. Plató inventa una societat ideal a partir de la Raó com a bé moral superior, amb els seus himnes i cants patriòtics, i els filòsofs en serien els governadors, tot relegant la poesia a l'irracional:

[...] Si en el pasado, o ahora mismo en algún estado bárbaro, realmente fuera de nuestra vista, o incluso en el futuro, se ha dado, da o dará la necesidad de que los filósofos más capaces tengan que ocuparse del gobierno de la ciudad, tendremos que sostener de palabra que ha existido, existe o existirá un régimen político como el ya descrito, a condición de que la musa filosófica se convierta en senyora de la ciudad. (Plató, 1969:770 -499a)

En aquesta obra de relativa joventut, Plató és, en part, un continuador de l'educació tradicional grega ja que hi proposa un primer estadi basat en la poesia i la música, tot expurgant-li la concepció de la mística de la pedagogia tradicional. I afegeix un segon estadi educatiu, que vindria a ser com una mena d'estudis superiors, on entrarien les

matemàtiques pures i la discussió de conceptes morals, o sigui, l'ensenyament de la filosofia.

La República esdevé, doncs, un tractat educatiu en tota regla i els poetes en són el cap de turc per fonamentar-ne la tesi. Quan ataca la poesia, amb el seu llenguatge proposicional oposat a l'oralitat, el que fa es “deplorar su dinamismo, fluidez, concreción y particularidad” (Havelock, 1986: 133). Amb aquesta estratègia, el filòsof adverteix també contra una de les tècniques del mètode d'ensenyament tradicional: la memòria. Homer i Hesíode seran tractats des del principi com a “enemics”: la capacitat de la literatura per despertar emocions i engendrar fantasies la fa perillosa en potència, i per això Plató la supedita a la filosofia.

Tanmateix, no la condemna enterament sinó que la deixa confinada en un estadi inferior, mentre que, en arribar a l'ensenyament superior, seria definitivament eliminada. Si la poesia no pot ésser explicada mitjançant arguments racionals (i no pot: d'aquí la seva força), llavors no és ni ciència ni un fet, sinó opinió, és a dir, doxa ja que “l'escriptura és essencialment dolenta, exterior a la memòria, productora no de ciència sinó d'opinió; no de veritat sinó d'aparença” (Derrida, 1975: 154)

En el desè llibre de *La República*, la poesia passarà a ser una enemiga de la ciència perquè només representa una part d'un fet comprovable i no la seva totalitat, ja que, en estar basada en la imitació és incapaç de “pensar per si mateixa”. Així, Plató arriba a la conclusió que només un grup de gent expressament preparada pot controlar les regnes de l'educació i la política, i aquests no poden ser altres que els mateixos filòsofs, posseïdors del saber vertader. La doctrina moral de Plató, segons Michel Taylor (2006), consisteix en el fet que quan l'esperit s'alia amb la raó, serem capaços de construir el nostre “jo” conscient. Només amb aquesta nova educació l'home serà lliure de la “mimesi” i la imitació, per esdevenir realment autònom.

Recapitem: segons el filòsof, el poeta no sap de què parla perquè només expressa una *doxa*, en contra de la *episteme*, font del coneixement i la ciència del ser etern. Amb l'educació tradicional, els estudiants aprenen de memòria i això és *doxa*, opinió, oblit (*Lethé*) però no pas veritat (*létheia*). Per aquesta raó, la literatura és un verí (*pharmakon*) contra la memòria (*mnemosyne*), i s'estableix així una ambigüitat entre l'oralitat i l'escriptura que Plató distingia d'aquella dels poetes plantejant el problema de l'abstracció: oralitat poètica-mimètica vs. oralitat dialèctica.

Aquest canvi entre la veritat de la paraula del poeta i la veritat del pensament s'origina ja molt abans de Plató, i correspon a una lenta decantació progressiva d'un pensament

mític a un procés de secularització del pensament i la paraula, a través de la filosofia, la retòrica, el dret i la història (Detienne, 1983).

Plató, al *Fedre*, pensa que el poeta, inspirat per la *mania*, es capaç de percebre el que una persona sòbria no podria copsar. És, per tant, una mena de posseït. Aquesta idea de possessió ens ha portat a admirar l'artista i el creador en la nostra societat com quelcom valuós pel fet de ser una mena d'elegit, però també com una mena de dement que, de Plató en endavant, fou comparat amb la bogeria. De fet, segons Calasso (2007), la literatura occidental s'hauria fonamentat en allò versemblant sobre el discurs vertader, separant-ne la paraula prohibida i la bogeria. O millor dit: oposant raó i bogeria.

Ja Sòcrates havia estat assetjat pel seu *daimon*, una inspiració misteriosa provinent de la seva intuïció instintiva que l'orienta, i Plató en pren nota (Mondolfo, 1968:108). La seva història patològica mostrarà una contaminació del *daimon* en l'episodi catalèptic de la batalla de Potidea, quan Sòcrates va restar immòbil durant algunes hores (Pigeaud, 108: 2007). I és possible que el famós pare de la filosofia occidental patís la “malaltia divina”, que descriu Aristòtil al *Problema XXX*:

Por que razón todos aquellos que han sido hombres de excepción, bien en lo que respecta a la filosofía, o bien a la ciencia del Estado, la poesía o las artes, resultan ser claramente melancolicos, y algunos hasta el punto de hallarse atrapados por las enfermedades provocadas por la bilis negra? (Aristòtil, 1996: 79)

Aquest “mal” o “malaltia divina” seria l'epilèpsia que també haurien patit Luter, Rousseau, Robespierre, Nietzsche, Saint-Simon, Francesc d'Assis, tots ells *idiotes* en el sentit “dostoievskià” del terme², de naturalesa epilèptica. Roberto Calasso diu que Sòcrates “vol, en primer lloc, mostrar-nos com, per a la malaltia que és la *mania* –i, en el seu cas, en el mateix moment que parla, per al deliri–, l'única guarició i alliberació ve del mateix deliri” (28). És a dir, que la follia, el deliri, seria sempre un element potenciador de forces ocultes que ens ajuda a pensar el llenguatge de l'escriptura no com quelcom que diu, sinó per allò que possibilita i alhora exclou. Sigui com sigui, des de llavors, la literatura (i en especial la poesia), ha estat tradicionalment associada al deliri oposat al discurs entès com a “racional” o “verdader”. Com diu Gilles Deleuze

² Com el príncep Mischkin. De fet, en l'obra de l'escriptor rus, que patí més de quatre-centes crisis epilèptiques al llarg de la seva vida, es poden trobar nombrosos personatges epilèptics i una minuciosa descripció de la fenomenologia dels seus accessos, tan als *Germans Karamazov* com a *Els diables*. També a *Memòries del subsòl*, el protagonista es diagnostica una “malaltia”, que el converteix en un personatge que no envelleix, com un Àjax o un Hamlet.

(1996:16), l'objectiu últim de la literatura: posar de manifest en el deliri la creació d'una salut, o invenció d'un poble, és a dir una possibilitat de vida. El *Problema XXX* d'Aristòtil ja teoritzava al respecte:

De igual modo, muchos otros héroes parecen haber sufrido claramente del mismo mal que éstos (referint-se als herois homèrics). Y de entre los más próximos a nosotros en el tiempo Empédocles, Platón, Sócrates, así como muchos otros personajes de renombre. Y preciso es añadir también a la mayoría de los que se han ocupado de la poesía. (Aristòtil, 1996: 81)

Aquesta reflexió ens donaria una pista a propòsit de la creativitat, que consistiria en la pulsio de la diferència, en convertir-se en algú altre. Un pot fer-se diferent o bé serà la follia, és a dir, la sortida de si mateix, el que li permetrà l'alienació. El *Problema XXX* suprimeix l'alternativa entre el "ben dotat" i el boig i els posa ambdós en un mateix pla: el melancòlic. No és possible ser un mateix i ser creador al mateix temps. La idea de relacionar geni i follia, ja és present en el text d'Aristòtil, que no fa altra cosa que recollir el saber oral de l'època sobre aquest tema, que també el trobem ja a l'*Ió* de Plató:

Sócrates.- [...] Tú me preguntas la causa de este facilidad que tienes respecto de Homero y que no tienes para con los demás poetas: está en que tú no debes a un arte, sino a un privilegio divino, tu habilidad para alabar a Homero.

Ion.- Bien has hablado, Sócrates; sin embargo, me sorprendería que hablaras suficientemente bien como para persuadirme de que yo hago el elogio de Homero bajo la influencia de una posesión y un delirio. (Plató, 1969: 148 -537a)

Així les coses, Plató, al *Fedre*, d'una part reconeix que l'escriptura és un instrument útil que augmenta la memòria i dota les paraules d'un suport perdurable en el temps; de l'altra, observa que l'escriptura mateixa pot tergiversar el sentit original del que l'autor volia dir. Per això, segons el filòsof, s'havia d'estar "en guàrdia" contra els poetes i la poesia, perquè aquesta "alimenta y riega todas estas cosas", com les passions, l'amor o la còlera "que convendría dejar secas" (Plató, 1969: 834 -606d-). En aquesta mateixa crítica està implícit el reconeixement del poder anàrquic de certa poesia que, segons Plató, s'allunya de la veritat:

Y así nosotros, movidos por el amor de la poesía, alimento de nuestros hermosos regímenes, nos mostraremos bien dispuestos a ella en el deseo de que aparezca como la cosa mejor y más verdadera [...] Y nos convenceremos, entonces, de que no debe tomarse en serio esa poesía, que ni es apta ni adecuada para la verdad. Pongamos, pues, en guardia al que la escuche y advirtámosle que debe prevenir su régimen interior y reconocer como verdadero todo lo que hemos dicho acerca de la poesía. (1969: 835 -608c-)

Si la capacitat de la literatura per despertar emocions i engendrar fantasies és tant perillosa per al públic com per al propi escriptor o poeta, és perquè necessàriament un excés de fantasia i emoció, el desdoblar-se per esdevenir un altre en la ficció, l'excés de necessària solitud per crear, etc. pot portar a alguns trastorns de la personalitat. Plató es refereix a la poesia (en boca de Sòcrates a la *La República*) com a “mite”, un mite capaç de compondre realitats, afectar i modelar una ànima, perquè la poesia es fa passar pel món, transvestint-se (Asensi, 1996: 18).

I fa passar per certesa el fet que els poetes estiguessin realment posseïts, quelcom que també podria no ser res més que una opinió. Però si atorguem visos de veracitat a les seves paraules, la pregunta següent i bastant òbvia que en resulta és lògicament: qui donaria el poder de l'educació de tot un poble a un dement? Plató exerceix de jutge i botxí de tot un sistema educatiu, per fonamentar hàbilment el seu model de “com haurien de ser les coses”.

Així, les ficcions literàries, unides a la idea de mimesi, haurien estat considerades com una imitació de la realitat, una mentida, segons una idea que, començant pel mateix Plató i passant per Aristòtil, hauria travessat la història occidental reforçada per posteriors pensadors de l'epistemologia moderna. Locke, per exemple, denunciaria al seu llibre, *An essay Concerning human understanding* (1689), les ficcions per les seves “fantàstiques idees”, mentre que David Hume les categoritzaria com a “ficcions de la ment” al llibre *A Treatise of Human Nature* (1738).

L'etern debat entre realitat i ficció sempre ha estat acompanyada per certa polèmica, i avui retorna amb més força que mai quan les històries “basades en fets reals” omplen lleixes senceres a les llibreries i triomfen a les llistes de vendes i als premis literaris. Però la literatura, des d'Homer, sempre ha estat basada en fets reals. Ara bé, a l'hora de presentar-los a través de la ficció, aquests fets reals muden en fets versemblants, que no volen dir necessàriament mentides ni veritats. No hem d'oblidar que Aristòtil, a la *Poètica*, farà coincidir la veritat universal de la filosofia a la veritat universal de la

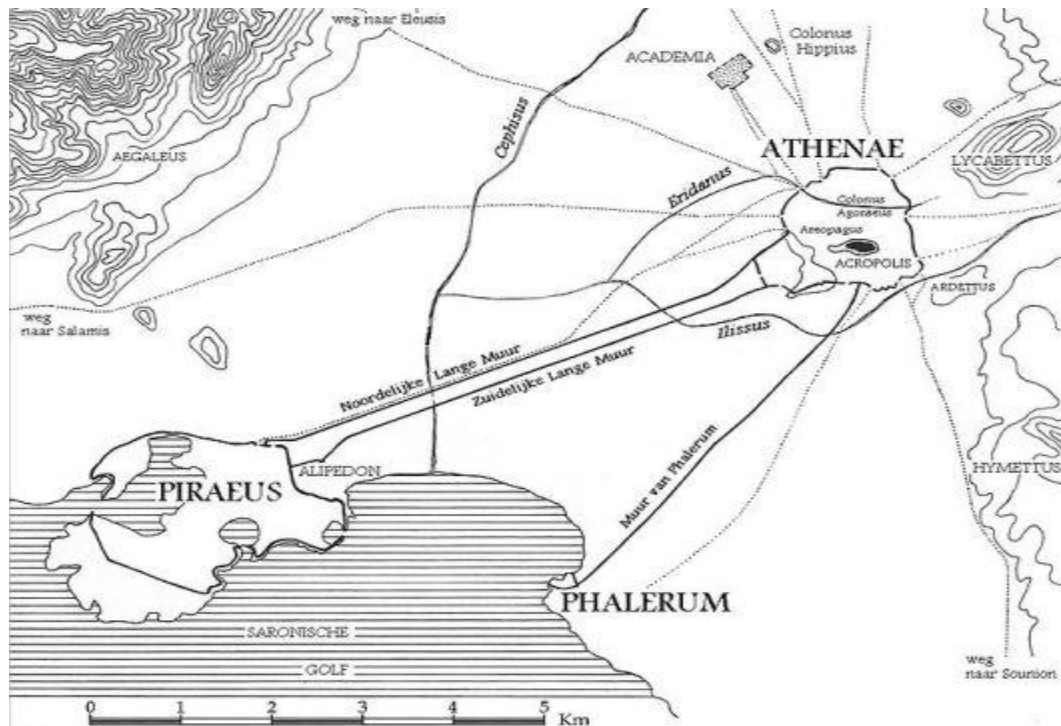
poesia, ja que també el plaer estètic de la poesia és intel·lectual. I, a diferència de Plató, creu que la poesia ja no ha de ser didàctica ni moral, sinó que deu tenir les seves pròpies lleis i lògiques internes:

No es oficio del poeta el contar las cosas como sucedieron, sino como deberían o pudieran haber sucedido [...] porque el historiador y el poeta no son diferentes por hablar en verso o en prosa [...] sino que la diversidad consiste en que aquél cuenta las cosas tales cuales sucedieron, y éste como era natural que sucediesen. Que por eso la poesía es más filosófica y doctrinal que la historia; por cuanto la primera considera principalmente las cosas en general; mas la segunda las refiere en particular. (Aristóteles, 1979: 45)

Les reflexions d'Aristòtil encara queden molt lluny en el futur. Mentrestant, aquesta idea platònica de considerar la literatura com a “mentida” se sosté en un model de poder en l'educació, i pel fet d'instaurar la institució de l'ensenyament a través d'un sistema regulat educatiu. A partir de Plató i la seva Acadèmia, situada en “un lloc retirat” (Galiano, 2011: 33), es va crear la consciència del paper de la educació com a formació institucional.

L'Acadèmia platònica, paradigma fundacional de les nostres universitats modernes, es convertirà llavors no només en un centre filosòfic, sinó d'adoctrinament ètic i moral, amb les implicacions socials i polítiques que això comportava per a la societat atenenca, fins a esdevenir el “primer institut verdaderament organitzat que aconseguirà sobreviure durant segles als seus fundadors” (Brun, 1992: 29). Fou en l'any 387 a.C., segons Diògen Laerci, que Plató tornà a Atenes, i habità a la Acadèmia:

A su regreso a Atenas vivía en la Academia, que es un gimnasio bien poblado de árboles en los arrabales de la ciudad, que recibe su nombre de un cierto héroe; Hecademo [...] pues al comienzo de llamaba Hecademia con *e*. (Laerci, 2008: 156)



Atenes i l'Acadèmia.

Ubicada al Nord-est d'Atenes, a uns tres quilòmetres als afores de la ciutat, l'escola tenia un hort, aules per a les classes i un gimnàs on se celebraven debats i conferències i presentava ja les característiques dels campus universitaris moderns. El fi de la institució era millorar els homes per mitjà del coneixement, així com fomentar la formació de savis, consellers polítics i possibles governants. Alguns deixebles de Plató acabarien més tard treballant d'assessors polítics per a diverses ciutats (Atarneo, Arcadia, Elea, etc.).

La famosa Acadèmia troba els seus antecedents en escoles gregues precedents, que se situaven voluntàriament fora de la societat, seguint els models anteriors d'Egipte i la Índia (Guthrie, 1984). Aquestes institucions “no solo estaban basadas en el ascetismo y la oración sino que recuerdan vivamente al mundo universitario actual” (Fernández-Gailano 2011: 48), i el paper dels seus pensadors com a transmissors de cultura i coneixement, viatjant per visitar altres savis d'altres acadèmies a l'estranger, s'assemblava molt “al papel de los docentes universitarios de cualquier universidad actual y formaban parte del *currículum vitae* de todo sabio” (Gailano 2011: 41).

En aquest sentit, l'Acadèmia platònica fou el primer model d'institució d'ensenyament i investigació, un model del que posteriorment serien les facultats universitàries d'Europa, marcades també per lectures, classes i debats, i una convivència en comú

entre els membres la comunitat, amb residències i menjadors compartits. L'Acadèmia platònica s'ocupava sobretot d'exposar i comentar una doctrina que apareixia com a expressió de la veritat (Brun, 1992: 30), i és aquesta pretensió de "veritat" el que ha fet que les idees del filòsof hagin estat vistes per a la posteritat com sospitoses per part de filòsofs com Nietzsche o per part dels mateixos poetes. Vicente Ordoñez Roig (2012) cita un tros de poema de John Milton que resulta prou significatiu del que estem parlant:

At tu, perenne ruris Academi decus,
(Hæc monstra si tu primus inducti scholis)
Iam iam poetas, urbis exules tuæ,
Revocabis, ipse fabulator maximus;
Aut institutor ipse migrabis foras³

Aquesta cançó presenta l'Acadèmia platònica com un centre d'adoctrinament moral, reflex de les idees sobre l'Estat-nació del filòsof exposades en *La República*, per a formar possibles regents-filòsofs que esdevindrien futurs governants i instituirien l'ordre a Grècia. L'Acadèmia és el lloc que permetrà el compliment de l'ideal platònic sobre la *politeia*, el governar en si, i l'educació com a possibilitat formadora d'una societat ideal que governi sota els preceptes de la raó serà un govern ideal, allunyat de la tirania, l'aristocràcia o l'oligarquia.

³ La versió anglesa del poema corre a del editor, William Vaughn: «Ah, Plato, unfading glory of the Academe, if you were the first to bring such monsters as this into the schools, you really ought to call back the poets whom you exiled from your republic, for you are the greatest fabler of them all. Bring them in, or else you, the founder, must go out!» (Milton, 1924: 360-361).

1.2. *Els Núvols* com a primera ficció acadèmica

De la mateixa manera que amb la invenció del vaixell es va inventar també el naufragi (Virilio, 1999:55-56), amb la invenció de l'Acadèmia també s'hauria inventat la ficció acadèmica per desemmascarar la fal·làcia platònica segons la qual els acadèmics posseeixen la "veritat" mentre els literats (els "posseïts"), no.

Un dels valors inapreciables de la literatura és que les obres de ficció, lluny de ser fenòmens aïllats i sense aparent relació entre si, poden ser associades a un corrent dinàmic d'un conjunt d'obres com un procés social. La literatura, al revés de la ciència, no està subjecta a una idea de progrés, sinó que una obra del present pot dialogar perfectament amb una escrita fa tres mil anys. A voltes, es donen casos en què un nou text obliga a reescriure els manuals de la literatura. Amb el temps, algunes obres perden vigència i d'altres, en canvi, es revaloren, de manera que, de tant en tant, cal ajustar el sentit d'aquestes influències en els estudis acadèmics. Tot i així, hi ha novel·les que en aparèixer alteren ràpidament les relacions amb els seus precursors i estableixen un nou diàleg amb la tradició, provocant canvis a tot el sistema literari, com és el cas del *Quixot*. I n'hi ha d'altres, d'antigues que, en ser rellegides sota una nova llum també poden alterar tot una seqüència literària posterior. Aquest podria ser el cas d'*Els Núvols* del poeta còmic Aristòfanes, perquè s'hi citen "la más completa relación de noticias referidas a la vida en el interior de una escuela filosófica" (Galiano 2011: 30). Talment com qualsevol ficció acadèmica actual.

Certament, *Els Núvols* podria ser recontextualitzada en l'actualitat com una ficció acadèmica, per molt que sigui una obra dramàtica i que pertanyi a una tradició, la comèdia àtica, tan allunyada de la nostra. La comèdia ha constituït des dels seus inicis un tipus de representació destinada al poble i forma part d'un gènere en el qual les referències no es troben en un passat heroic, sinó lligades a una realitat concreta i contemporània a l'autor i l'espectador, al contrari, per exemple, de l'epopeia, que es desenvolupa al voltant d'un passat llunyà on no hi ha problematització possible. A més se centra en temes quotidians i fàcilment identificables per a l'espectador, ja que així la referencialitat immediata augmenta l'element còmic.

Ara bé, la identitat genèrica d'una obra "siempre permanece abierta porque siempre pueden haber cambios históricos, así como también cambios dentro de las propiedades intrínsecas de un texto" (Schaeffer 2006: 102). D'aquesta manera, comprovem que un gènere literari o una seqüència de textos d'un mateix corrent no s'inscriuen en un únic i

exclusiu embrió original sinó que es defineixen i redefeixen contínuament depenent de les noves lectures que se'n facin. Així, aquesta antiga obra de teatre precedeix i alhora anticipa les futures ficcions acadèmiques, transformant retrospectivament els diferents moments de la sèrie temporal que haurien de venir després fins a convertir-se, al segle XX, en un gènere literari ja format i definit.

Podem considerar *Els Núvols*, doncs, com a moment creador d'un *habitus*, com en dirien els antropòlegs, en el sentit d'una arquitectura fundacional. L'obra, a més, participa d'un context, la democràcia, on la comèdia àtica i els poetes còmics es podien permetre el luxe de riure's de polítics, demagogs i altres figures públiques. Era aquest un període polític i cultural complicat pel poble grec ja que existien batalles continues pel control dels ciutadans (Worman, 2008: 62). A les acaballes del segle V, un seguit de pensadors qüestionaven l'educació tradicional, entre ells Sòcrates. La comèdia àtica, inspirada per la tragèdia, adquiriria una clara consciència de la seva missió educativa a través de la desmitificació, de manera semblant als carnestoltes cristians de l'Edat Mitjana, un culte a la disbauxa dionisíaca, on cabia tot allò que restava ocult en la rutina de la vida diària i on es permetien les bromes més obscenes, tal com les descriu Bakhtín.

I amb l'humor, els poetes còmics atacaven als filòsofs, recelant de certs efectes derivats dels nous sistemes educatius dels sofistes, professors a sou criticats pel mateix Plató i que “en terminologia contemporània llamaríamos profesores universitarios de disciplinas académicas con solera” (Körner, 1984: 332), per defensar el llegat educatiu tradicional basat en la poesia. Diferents poetes agafaren Sòcrates o Plató per riure's d'ells i la nova educació, com amb el *Nauagos* (“El Nàufrag”) d'Ephippus o l'*Anaxandrides* de Theseus (Farmer, 2017), i Plató mateix n'estava al corrent.

La “lluita” entre la filosofia i la poesia devia ser tan generalitzada que el fet que Aristòfanes i els altres poetes còmics es burlessin dels filòsofs a les seves obres significa que hi havia un públic que podia copsar les bromes contra les doctrines de Plató i, per tant, que aquestes havien de ser prou conegudes entre el públic perquè respongués amb el riure a les seves paròdies. Aristòfanes devia haver compostat una obra titulada *Plató*, que resta avui perduda, però una altra comèdia seva, *Els Núvols*, si que va perviure i és, a parer nostre, una perfecta ficció acadèmica dels temps antics. És una comèdia desapiadada contra la figura de Sòcrates i la seva escola (tot i que Sòcrates no tenia cap escola, però Plató si), i una crítica als “sofistes demagogs” del seu temps, tot i que Sòcrates tampoc no era un sofista, com no ho era ni Plató.

Potser això demana un aclariment sobre els sofistes. Plató se'n volia distanciar radicalment en part perquè, com en l'obra d'Aristòfanes, la gent identificava sovint Sòcrates amb ells i això fou un dels motius que el van portar a la mort. Si Plató volia fer de Sòcrates un personatge únic i exemplar, el prototip dels filòsofs –i, perquè no? –, el protagonista meravellós de la fantàstica obra literària que són els diàlegs platònics, l'havia de separar radicalment dels sofistes. I, a aquesta separació, hi contribueixen molts dels seus diàlegs. De passada recordem que Hegel fa un veritable panegíric dels sofistes i els considera també filòsofs. I no s'està d'acusar (més o menys) veladament Plató de manipulació en relació a ells, ja que la mala fama que arrosseguen ha perdurat principalment a causa de l'oposició de Plató. I malgrat tot:

Los sofistas son los maestros de Grecia, gracias a los cuales, en realidad, pudo surgir en ésta una cultura; en tal sentido, vinieron a sustituir a los poetas y a los rapsodas, que habían sido anteriormente los verdaderos maestros. (Hegel, 1955: 11-12)

Els atacs que reberen de Plató i també, en part, d'Aristòtil, no només tenen alguna cosa a veure amb el fet que eren la competència dins la filosofia en el terreny de l'ensenyament: la dedicació gairebé obsessiva a la crítica dels sofistes fa pensar que eren un perill per a la resta dels filòsofs més important del que semblava. Un dels arguments principals amb què els atacaven era que cobraven honoraris per ensenyar, cosa que no sembla, per a nosaltres, una crítica gaire sòlida, però en aquell període els canvis en els tipus d'ensenyament posaven en un primer pla la qüestió del pagament. Si Plató volia introduir un tipus d'ensenyament contrari al que es basava en la poesia, també en volia conservar el prestigi desinteressat. Però hi ha un altre aspecte de contingut: els sofistes no donaven la importància a la “veritat” que Plató havia declarat.

Els sofistes, i en això eren perillosament semblants als poetes, podien defensar un argument i el seu contrari: era més important l'efecte d'una argumentació que la seva veritat absoluta. Plató i Aristòtil, tot i les seves diferències, creien que la filosofia estava basada en la “veritat”. L'amor al saber també el buscaven els sofistes, i tanmateix, en denegaven la responsabilitat a la retòrica i el llenguatge. Per a ells tot era llenguatge, també el coneixement, cosa que els acostava als poetes, als historiadors i als polítics:

Le Sophiste n'est pas seulement quelqu'un qui change la démarche même de la philosophie, parce qu'il confère au discours un statut qui rompt la relation entre le dire, l'être et le vrai. Le

Sophiste est celui qui introduit la puissance du pseudos en philosophie; c'est celui qui en use comme d'un simple moyen d'argumenter, c'est quelqu'un qui invente des jeux de logoi où la question du vrai –l'être de la chose– devient aléatoire. (Hénaff, 2002: 19)

De fet, Pericles, Eurípides i Tucídides, les figures més importants de la cultura del temps de Plató i d'Aristòtil, eren amics i deixebles dels sofistes. Ara bé, Plató i Aristòtil acusen els sofistes de comerciar amb el saber i amb la veritat. I la figura de Sòcrates és l'exemple perfecte de l'home incorruptible perquè no es vol deixar comprar per cap deixeble amb prou diners per fer-ho, tal com, en canvi, fan els sofistes. Però hi ha una cosa encara més important, Sòcrates no participa en la vida política, mentre que, a la democràcia d'Atenes, els sofistes tenen un paper rellevant: ells són un producte de la democràcia, de la necessitat de la crítica i de la dessacralització del món que això comporta. I és a Atenes on tots els grecs d'altres ciutats acudeixen:

Il faut admettre que la vogue des sophistes n'exista que grâce à un catalysateur, que seule pouvait fournir l'Athènes de Périclès. La concentration des penseurs et des artistes vers Athènes est en effet un phénomène saisissant. On a vu Anaxagore de Clazomènes et Diogène d'Apollonie venir s'y fixer et Hérodote s'y installer pour de longues périodes. Comment s'étonner, après cela, de voir arriver, l'un après l'autre, les sophistes venus du nord de l'Égée, de la Sicile, des îles? Protagoras, Gorgias, Prodicos, Hippias, Thrasymaque firent tous de longs séjours à Athènes, où ils étaient accueillis princièrement; c'est là qu'ils eurent des disciples connus, là qu'ils exercèrent un rayonnement à cause duquel a été transmis jusqu'à nous des éléments de leurs œuvres et des aperçus de leur pensée. Ils illustrent une convergence qui certainement contribua plus que tout à l'essor sans pareil de la littérature athénienne. (Romilly, 1988: 44-45)

Plató i Aristòtil proposen un model de savi dedicat a la vida contemplativa i a la recerca de la veritat, mentre que els sofistes ensenyen les tècniques necessàries per a la pràctica política i econòmica, i no es preocupen gaire per la veritat teòrica. En això també tenien més a veure amb poetes i literats, que relativitzen el valor de la veritat i accepten la coexistència de moltes veritats enfrontades, cosa que caracteritza la democràcia. A més a més, la distinció entre el que es pot comprar i el que no es pot comprar (en la filosofia i en la literatura) no ha estat mai un problema negligible. En alguns aspectes hi ha una incompatibilitat entre art i diners. Els sofistes eduquen als seus alumnes per a qüestions pràctiques, especialment la retòrica per poder argumentar i

utilitzar el llenguatge i el raonament amb totes les seves potencialitats en les discussions públiques. I Plató, quan critica als sofistes, critica la forma més reeixida i influent d'ensenyament que hi havia en aquell moment a Atenes.

Ja en un passatge primerenc d'*Els Núvols*, s'enumeren irònicament els déus guardians de Sòcrates “sofistes, simples bocamolls” i s'acusa el filòsof d'ensenyar per diners, com els sofistes:

ESTREPSÍADES: [...] Vamos, Socratito, baja aquí conmigo y enseñame lo que he venido a aprender.

SÓCRATES: (Bajando a la escena.) ¿Y para qué has venido?

ESTREPSÍADES: Quiero aprender a pronunciar discursos. Soy presa y botín de intereses y acreedores molestos. Me embargan los bienes [...] Los honorarios que me pidas juro por los dioses que te los pagaré.

SÓCRATES: ¡Qué es eso de jurar por los dioses! Para empezar los dioses no son momenda de curso legal entre nosotros

(Aristòfanes, 2004: 42).

Ara bé, en una obra anterior, *Les Abelles*, Aristòfanes ja condemnava explícitament els sofistes. Tampoc no era l'únic. Altres poetes còmics, com Eupolis o Ameipsias, també en feien befa. I Sòcrates es converteix en el blanc de les crítiques d'aquests poetes per ser considerat un sofista, per molt que mai no va cobrar ni un cèntim per les seves lliçons ni va tenir cap escola.

L'argument d'*Els Núvols*, però, té el seu nucli en l'afició immoderada d'un jove a les carreres de cavalls; amb la qual cosa, ha acabat per arruïnar econòmicament el seu pare, Estrepsíades, un modest llaurador casat amb una dona de ric llinatge. L'home, que amb aquest fill ludòpata no només està perdent diners sinó també la paciència, es veu abocat a pagar deutes cada vegada més insostenibles. Així, Estrepsíades decideix apuntar-lo a una escola, anomenada El Pensador, en original *phrontistērion*, neologisme inventat pel mateix Aristòfanes (Bromberg, 2012), perquè aprengui a triomfar per la paraula en tot tipus de litigis i salvar-se així dels deutes contrets. El fill refusa d'anar-hi: finalment, és el mateix Estrepsíades qui hi acaba entrant. Un cop allà, no rep altra cosa que incoherències del mestre suprem, Sòcrates:

ESTREPSÍADES: ¡Oh Tierra! ¡Qué voz! Qué santa, solemne, y prodigiosa!

SÓCRATES: Claro: ellas son las únicas diosas. Todo lo demás son paparruchas.

ESTREPSÍADES: ¿Y Zeus Olímpico –dime, ¡por la Tierra!- no es un dios para vosotros?

SÒCRATES: ¡Pero qué Zeus! No digas tonterías. Zeus ni siquiera existe.

ESTREPSÍADES: ¿Qué me estás diciendo? ¿Y entonces quién hace que llueva? Esto me lo vas a explicar lo primerito de todo .

(Aristòfanes, 2004: 51)

Aristòfanes parodia la retòrica del filòsof mitjançant criteris racionals: núvols, trons i huracans reemplacen les divinitats tradicionals. L'elecció de Sòcrates de reencarnar els déus en núvols té a veure amb la seva essència etèria, perquè eteris són també els afers filosòfics. L'abstracció mostrada resulta pròpia del filòsof com algú que passa el seu temps immers en la contemplació, mirant els núvols passar mentre cavil·la assumptes d'espessor i importància. Sòcrates és presentat com un professor llunàtic, vagabund i estafador, que creu en l'entrenament sofista basat en el caos, els núvols i la llengua, un home allunyat del poble, un savi vanitós i cregut.

I si Sòcrates és un xarlatà, Estrepsíades, al contrari, és un inepte, incapaç de copsar cap mena de pensament abstracte. El segon representa, al cap i a la fi, l'home senzill i estúpid com a contrapartida de la figura de l'intel·lectual representada en Sòcrates. En posar Sòcrates a l'altura dels Déus i Estrepsíades com un pagès idiota, Aristòfanes es riut tant dels filòsofs com dels creients, tant de la nova educació com de la tradicional. Mentre la trama de l'obra avança, Estrepsíades és expulsat de l'escola, i hi retornarà acompanyat pel seu fill Fidípides. Sòcrates, llavors, els posarà enfront el Discurs Bo i el Discurs Dolent, metàfora de la nova i la vella educació:

DISCURSO BUENO: ...la de tu ciudad, Que te da de comer Para que corrompas a sus jóvenes!

DISCURSO MALO: (Señalando a Filípides.) No serás su maestro,viejo Crono.

DISCURSO BUENO: Sí lo seré si es preciso salvarlo y que tus chácharas no aprenda.

DISCURSO MALO: (Acercándose a Filípides.) Ven aquí, con su locura [déjalo

DISCURSO BUENO: (Amenazante.) Vas a llorar si le hechas la mano.

CORIFEU: Cesad en la contienda y el insulto. Antes bien, debéis mostrar tú lo que a los antiguos enseñabas, y tú en cambio la nueva educación, para que cuando os oiga contender, juzgue y elija la escuela.

(2004: 84)

És aquí, a l'*agon*, on el tema entre l'educació tradicional i la moderna dels filòsofs adquireix importància. Amb la confrontació dialèctica resultant entorn de la llei o els bons costums dels Discursos Bo i Dolent, Aristòfanes deixa entreveure la crítica que sobrevola la seva obra amb la progressiva destrucció del món moral per culpa dels sofistes i el poder de seducció d'arguments que banalitzen la veritat.

La sàtira d'Aristòfanes ataca la moderna educació dels filòsofs basada en la retòrica, que reemplaça l'educació tradicional fonamentada en la disciplina i la gimnàstica, pròpia dels guerrers grecs. El Discurs Dolent (Injust o socràtic) venç finalment el Discurs Bo (o Just) assenyalant que, d'acord amb la *paideia*, els déus que suposadament defensaven la justícia eren ells mateixos injustos:

DISCURSO BUENO: Nos han derrotado. ¡Oh, jodidos!, tomad mi manto, en nombre de los dioses desierto y me paso a vuestro bando (*sale corriendo*).

DISCURSO MALO: (A Estrepsíades.) ¿Entonces qué? ¿Prefieres llevarte a tu hijo o te lo enseno a hablar?

ESTREPSÍADES: Enséñale y castígale y acuérdate de afilármelo bien: un lado de la boca para los procesitos y al otro sácale punta para los asuntos de mayor importancia.

DISCURSO MALO: Descuida. Te lo devolveré hecho un sofista primoroso.

FIDÍPIDES: Me temo que más bien paliducho y desgraciado.

(2004: 94)

Així, Sòcrates pren sota la seva tutela Fidípades, el qual aprèn l'art d'argumentar i es torna un pedant mal educat. De fet, aquest sistema d'ensenyament té un efecte clarament negatiu en Fidípades, que acaba pegant el pare, perdent-li tot el respecte:

ESTREPSÍADES: ¿A tu padre golpeas?

FIDÍPIDES: Sí, por Zeus, y te demostraré que lo hacía con razón de mi parte.

ESTREPSÍADES: ¡Requetecanalla! ¿Cómo va a ser de razón pegarle a un padre?

FIDÍPIDES: Yo te lo probaré y te derrotaré con argumentos.

ESTREPSÍADES: ¿En eso vas a derrotarme?

FIDÍPIDES: Por supuesto, nada más fácil.

(2004: 104)

Així, Estrepsíades, que ha comès un greu error iniciant el fill en la nova educació, cala foc a El Pensador mentre Sòcrates en fuig espantat. El final remet a l'episodi, mig

històric i mig llegendari de l'incendi a casa de Miló (cap a l'any 450) contra els Pitagòrics de Crotona, els quals pretenien ocupar el poder polític. Aquest fet, segons Kopff (1977), que acabaria amb la mort del “Mestre”, hauria inspirat Aristòfanes en la creació d'*Els Núvols*:

ESTREPSÍADES: ¡Ay de mí, que delirio! ¡ Qué loco estaba cuando volví la espalda a los dioses a causa de Sócrates! [...] Aconséjame: ¿debo llevarlos a juicio y acusarlos o a ti qué te parece? Llevas razón al aconsejarme que me deje de pleitos y prenda fuego sin más tardanza a la casa de los charlatanes.

(2004: 113)

Plató, com es sabut, acusa d'alguna manera a aquesta obra d'Aristòfanes del fet que Sòcrates fos finalment jutjat en la *Defensa de Sòcrates* quan diu que:

Pero más temibles son aquellos atenienses; me refiero a los hombres que han ejercido cierto magisterio sobre vosotros desde que erais niños y que con sus mendaces acusaciones han tratado de ganaros en contra mía: hablaban de cierta especie de sabio, llamado Sócrates, investigador de los fenómenos celestes y de todo cuanto hay en las profundidades de la Tierra, y transformador de argumentos débiles en fuertes. Los que han propagado esa noticia, esos son, atenienses, mis acusadores temibles , pues quienes los oyen consideran que los que se dedican a tales investigaciones tampoco creen en los dioses [...] eran verdaderas acusaciones sin comparecencia de acusado, ni defensa. Pero lo más chocante de todo es que ni siquiera es posible saber ni decir sus nombres, excepto de alguno que es comediógrafo [...] (Plató, 1969: 202 -18a)

El comediògraf a qui al·ludeix Plató és, evidentment, Aristòfanes. *Els Núvols* hauria contribuït a causar un ambient enrarit al voltant de Sòcrates, d'aquí que Plató acusi al comediògraf del judici al mestre i de ser el causant de la seva mort. Paradoxalment, tant Aristòfanes com Sòcrates busquen un objectiu semblant: la purificació de la ciutat. I tanmateix, la visió que el primer ens dóna del segon a *Els Núvols* –un individu “lleig, panxut, llengut i pobre”– no s'allunya gaire del tipus de sàtira que veurem després en les novel·les de campus de la segona meitat del segle XX. Si més no, és el que podem comprovar en aquest passatge de *Pnin* de Nabòkov, quan ens descriu al seu professor protagonista:

D'una calbesa ideal [...] la figura del professor començava d'una manera força impressionant, amb la seva gran cúpula colrada, ulleres de carei (que dissimulaven la infantil absència de celles), llavi superior simiesc, coll gruixut, i tòrax de lluitador enfundat en una americana de tweed més aviat encongida; però acabava, una mica decepcionantment, en un parell de cames magres. (Nabòkov, 1968: 7)

Quan Estrepsíades entra a El Pensador, hi descobreix un panorama típicament relacionat amb el món "acadèmic": veu un seguit d'individus pàl·lids (altrament, l'educació tradicional se centrava no només en la poesia, sinó sobretot en la pràctica del deport a l'aire lliure), símbol distintiu d'aquells que dediquen llargues hores a l'estudi i que també recorda vagament a qualsevol aula d'estudiants en època d'exàmens. I no ens oblidem que *Els Núvols*, crítica va contra la manera d'educar que té el mestre, Sòcrates, qui és presentat com un mentider i corruptor de la joventut i contra el qual es dirigeixen tots els tòpics que circulaven envers els "líders" de la moderna educació. El Sòcrates d'Aristòfanes és molt diferent del que apareix representat per Plató al *Banquet*: Aquí és un "tàvec" que es dedica a interrogar als ciutadans, que pregunta per instruir. Plató (o Sòcrates) ha començat a dividir-los entre savis i ignorants.

En l'Acadèmia platònica, Sòcrates es converteix en l'heroi platònic que busca el coneixement del bé per a tots els individus: explorà la raó (*nous*), a través de l'autoconeixement, per esdevenir capaç d'analitzar la naturalesa humana dominant així els gustos esclavitzats. Resulta irònic, però, que la sàtira d'Aristòfanes es focalitzi en el caràcter tancat i hermètic de l'Acadèmia, quan se sap que Sòcrates era el prototip de savi que refusa els espais tancats, i que, preocupat per la *polis* i els seus habitants, escull l'àgora de la ciutat per impartir el seu ensenyament.

D'altra banda, per molts Sòcrates va ser el patró dels bufons, i fins i tot els cínics el van reivindicar. En aquest sentit, Kolakowski proposa una distinció entre clergues i bufons ben interessant:

Casi todas las épocas de la historia han tenido, a modo de formas fundamentales de la cultura, su filosofía de clérigos y de bufones. El clérigo es el guardian del absoluto, el sirviente del culto a lo definitivo y a las evidencias las raíces de las cuales se encuentran en la tradición. El bufón es el que duda de todo lo que pasa por evidente [...] El bufón debe estar al margen de la buena sociedad; debe observarla desde fuera; solo así puede descubrir lo inevidente de sus evidencias y lo caduco de sus verdades eternas [...] Es más frecuente que del bufón salga el

clérigo –com es el caso de Platón, discípulo de Sócrates– que no que el clérigo se convierta en bufón. (1968: 73)

Segons Souto Delibes (1999), Aristòfanes hauria posat en el seu Sòcrates trets combinats dels sofistes i dels filòsofs físics. Tot i que després d'haver-lo conegut amb profunditat, hauria canviat la seva actitud. Això explicaria que Plató, al *Banquet*, posi el filòsof i el dramaturg asseguts junts a la taula de manera amistosa. Aquí, Plató no es limita a exposar les seves teories per boca de Sòcrates, sinó que conté un seguit d'episodis secundaris de caràcter narratiu (i no pas teòric) com ara l'abstracció de Sòcrates abans d'arribar al banquet, o el singlot que impedeix a Aristòfanes de pronunciar el seu discurs: potser una venjança i una broma de Plató per les burles d'*Els Núvols* contra el seu mestre?

En realitat, el que va fer Aristòfanes a la seva obra de teatre era riure's d'aquells que, com Estrepsíades, volen posseir el coneixement per a fins utilitaris i que no entenen ni volen entendre el pensament filosòfic. Sembla dir-nos que tant els arguments bons com els dolents poden ser igualment nocius, segons com s'apliquen. I és que la comèdia acaba per posar tothom en un pla d'igualtat. És antijeràrquica i satírica, si acceptem el fet que la seva finalitat última seria la de desinflar els falsos herois, els impostors i els bocamolls, que pretenen un respecte que no mereixen (Hodgart 1969: 28).

1.3.La disputa entre la filosofia i la poesia

Ara ens dedicarem a analitzar la disjunció que es produeix entre la poesia i la filosofia, o entre dues maneres de concebre l'educació i, de retruc, tota una cosmovisió de la raó mateixa, tal com apareix a *La República*.

Leo Strauss (1996) va aclarir que tant la crítica d'Aristòfanes contra Sòcrates, com la resposta de Plató en *La República*, el *Banquet* o les *Lleis*, constitueixen la clàssica disputa entre la poesia i la filosofia. Però fou Plató, i no pas Sòcrates, qui portà aquesta disputa fins a les últimes conseqüències, per convertir la poesia en quelcom secundari respecte a la filosofia, en bona mesura a causa de les conseqüències que aquesta, mitjançant la imitació i la burla, podia portar al caos:

III. –Porque, querido Adimanto, si nuestros jóvenes yesen en serio tales historias y no se burlasen de ellas comosi fueran indignas, difícil resultaría que ninguno de ellos, hombre al fin, las considerase impropias de sí mismo y que no pensase en decir o hacer cosas análogas.

[...]

-Ahora bien: tampoco es necesario que sean amigos de la risa. Porque cuando alguien se entrega a una risa violenta, casi seguro que sufre después una alteración violenta.

-Eso me parece a mí.

-Por tanto, no permitiremos que nos presenten a personas de prestigio dominados por la risa, y mucho menos todavía si son dioses.

(Plató, 1969: 702 -389a-)

Plató, tot i tenir un peculiar sentit de l'humor (Lera i Santos 2018), considera el riure com quelcom de perillós i adverteix que si els guardians també són gent de riure fàcil, la seva actitud podria desembocar en violència. Per contra, en Hipòcrates, Aristòtil o Llucià, el riure suposava un mètode del bon viure, i consideraven que la sàtira creadora era terapèutica i esperonava el pensament. Però Plató desconfiava de l'art i el poeta perquè “caricaturiza la propia calidad terapéutica y podría interferir en ella” (Murdoch, 2015: 68).

En el seu Estat ideal, la comèdia queda relegada només a esclaus i estrangers; és a dir, a aquells que moralment els són permeses coses impròpies del bon ciutadà. De fet, Plató fins i tot volia prohibir el riure a l'Acadèmia, cosa que aprofità la comèdia atenenca, representant-lo com un malhumorat (Berger, 1999: 19). De fet, en l'obra *Vides de filòsof il·lustres*, Diògenes cita un munt de poetes còmics que fan befa d'ell (Laerci,

2008: 164-167). Plató, doncs, tenia les seves raons de témer la comèdia, perquè sabia que allò còmic es perillós per a qualsevol ordre establert ja que uneix allò que la convenció i la moral voldrien mantenir separat (Berger, 46).

Per això sembla difícil pensar que el filòsof gaudís del llenguatge obscè d'Aristòfanes carregat de fórmules retòriques d'ambivalències, equívocs, paronomàsies, imprecacions o ironia. Tot i que Plató no va aconseguir el seu propòsit de desterrar als còmics, va contribuir a la marginació del gènere com quelcom sospitos per a l'ordre educatiu establert. Recordem que, tant les obres de Plató com les d'Aristòtil més tard, s'orientarien cap a una funció educativa fonamentada en el bon comportament dels ciutadans, i la presència d'allò còmic estaria vinculat a quelcom "baix" que s'oposa al saber verdader:

Tal es la diferencia que hay de la tragedia a la comedia; por quanto ésta procura imitar los peores, y aquélla hombres mejores que los de nuestro tiempo [...] La comedia es, como se dijo, retrato de los peores, sí; mas no según todos los aspectos del vicio, sino sólo por alguna tacha vergonzosa que sea risible. (Aristòtil, 1979: 27-34)

Aquestes explicacions d'Aristòtil continuen sent eminentment platòniques. Amb tot, Plató tendeix a l'ambigüitat al final del *Banquet* quan diu que el poeta hauria de ser tràgic i còmic alhora, una exigència que ell mateix aconsegueix en escriure el *Fedón* i el mateix *Banquet*, igualant aquí el saber del artista i el del filòsof, com si fossin dues cares d'una mateixa moneda. Plató també entén la importància de la comèdia com a radiografia de les debilitats humanes que mostra l'aparença de posseir virtuts, saber i coneixement. I Aristòtil comparteix amb ell una distinció operativa:

Platón y Aristóteles señalan el costado negativo de lo cómico contra su blanco y diferencian entre los matices del humor agresivo y el humor amistoso. Con un abordaje prescriptivo, ambos filósofos se inclinan por las formas atemperadas de lo cómico y condenan, en cambio, el humor hostil. (Schere, 2017: 211)

Així doncs, cal diferenciar la ironia socràtica de l'humor "gruixut" d'Aristòfanes, perquè, mentre Sòcrates cultiva la figura del fals ingenu (*eiron*), el comediant diu exactament el que pensa. D'aquí que Plató, a través de Sòcrates, apliqui la censura davant el riure burlesc, i ens recorda que els homes de valor no haurien de presentar-se

posseïts per aquesta mena de riure, i menys encara acceptar que els déus siguin representats amb aquesta mena de baixeses humanes.

Les Lleis, últim diàleg del corpus platònic, també ens ofereix un seguit d'idees respecte a la comèdia. Cossos i pensaments deformes (i poc nobles) esdevenen l'ingredient per despertar el còmic. Aquelles qualitats, si bé són lamentables, han de ser estudiades per augmentar en l'esperit dels homes les qualitats superiors formades per tot allò bell, just i bo. Per boca de Sòcrates, això resulta esclaridor:

En lo que toca a los cuerpos feos y a los pensamientos feos, en cuanto a los espíritus que tienden a la risa y los chistes en las palabras, en el canto, en la danza y en las imitaciones que convierten todo esto en comedia, son estos temas que, por fuerza, hemos de estudiar y juzgar. Conocer, en efecto, lo serio sin conocer lo ridículo, y conocer a su vez esto sin lo otro, por muy contrarios que sean entre sí, resulta imposible a quien quiera ser un hombre de criterio. (Plató, 1969: 1048 -817^a).

Plató, per boca d'un Atenenc, a *Les Lleis*, creu que allò còmic s'ha de conèixer per posar-lo al lloc que li toca:

Precisamente por ese motivo nos es, sin embargo, necesario conocer lo cómico en sí mismo, a fin de nunca hacer ni decir, por ignorancia y contra todas las convenciencias, cosas ridículas. Esta clase de imitaciones hay que confiarlas a los esclavos y a extranjeros asalariados, pero nunca deben ser, en ningún grado, objeto de una atención seria (Plató, 1969: 1048 -817^a-)

El que converteix l'humor en quelcom de perillós és, en definitiva, l'autonomia de la literatura atès que aquesta descàrrega alliberadora diu el que pensa i no s'atén a regles, normes ni a una visió unívoca de la realitat, sinó que es passeja per diverses realitats multiplicades i deformades. I la comèdia, més específicament, resulta perillosa perquè es nodreix de la deformació de la naturalesa humana, posant tothom en un mateix pla d'igualtat, abolint jerarquies de poder. El riure que brolla d'aquest gènere provoca una catarsi en reconèixer el perenne i patètic aspecte ridícul dels actes humans. En les figures buides de poetes còmics com Aristòfanes descobrim el grotesc, amb els llenguatges provocadors del riure que provenen de les figures del mim antic. Si la ironia feia del *nonsense* el mitjà per instaurar un significat, l'humor satíric d'Aristòfanes és barreja de sentit i sense sentit que, en el fons, jutja aquells qui volen fer de jutges.

L'autor pretén educar, però sense erigir-se en mestre ni guia, sinó per fer de botxí d'aquells qui només presenten una veritat de les coses. Potser per això, el mateix Plató, abans d'esdevenir filòsof, va provar sort amb la poesia. Però al fer-se deixeble de Sòcrates va cremar una tragèdia que havia escrit i que pretenia portar a concurs d'un certamen literari d'Atenes. Diògenes Laerci ens explica aquest intent frustrat:

[...] Se dedicó a la pintura y que escribió poemas, primero ditirambos, luego poesías líricas y tragedias [...] No obstante iba a participar en las fiestas con una tragedia cuando oyó la voz de Sócrates delante del teatro de Dioniso y allí quemó sus versos diciendo: “Hefesto, avanza por aquí. Platón ahora te necesita”. Desde entonces, cuando tenía ya veinte años, cuentan, fue discípulo de Sócrates. (Laerci, 2008: 155)

Més enllà de l'anècdota d'una possible frustració artística, el fet que Plató considerés que la poesia o la comèdia eren “menors” respecte a la filosofia, i a la seva capacitat d'educar la societat, respon a la polarització d'allò irracional contra allò racional –que implica situar la ment sobre la matèria. A través de l'autoconeixement, la raó filosòfica pretenia imposar-se davant l'irracionalitat de la poesia i al mateix temps ser capaç d'analitzar la naturalesa humana, dominant així els gustos i proposar al mateix torn una “matematització del món” (visible ja en el *Timeu*) que seria font d'inspiració per a la ciència moderna del Renaixement (Lloyd, 1970):

En *Las Leyes*, el *logos* completamente desarrollado se confunde con su objeto, lo Real inteligible. Se instituye como tribunal supremo que juzga a todos los discursos y a todas las prácticas, que decide (y que excluye) quién está loco y quién es un criminal. En una Ciudad que convenga a su Esencia, los filósofos serán reyes y ellos decidirán racionalmente por todos; vivirán en comunidad hombres y mujeres participando en el gobierno según sus capacidades respectivas, y pondrán sus propiedades y sus hijos en común, mandarán a los guerreros responsables defender a la comunidad; unos y otros serán alimentados por una clase obediente de “productores”, precavidos de todo vicio por su propia obediencia. El sistema de Platón propone simplemente, para salvar a la Ciudad, una estricta división del trabajo social en el seno de una organización técnico-burocrática fundada en la competencia y que conceda todo el poder a los que saben, a los que conocen la Verdad. (Châtelet, 1978: 152-153)

Recordem que Plató escriu per protegir la filosofia de la persecució política, i que la mort de Sòcrates al final del *Fedre*, és el boc expiatori de la filosofia ja que:

Socrates was sacrificed to maintain civic order. Socrates had to die so that philosophy in the form of the Platonic dialogues and the law –two forms of writing. Might be preserved! In writing his condemnation of writing at the end of Phaedrus [...] Plato himself pointed to the reasons Socratic dialectic had to be “supplemented”, that is, replaced, by the Platonic dialogues (Zuckert, 1996: 222)

Hem de recordar que els poetes com Homer o Hesíode, així com els poetes lírics, tràgics i còmics tenien el monopoli de la cultura i educació a Grècia. I tot i que la filosofia finalment es va imposar sobre la poesia com a sistema racional d'educació de la futura societat, no va tenir el paper polític clau que Plató pretenia assignar-li. Sòcrates fou condemnat pel seu paper polític dins la polis i, amb la seva mort, s'acabaren els intents pràctics del filòsof de voler erigir-se en Rei-filòsof. Com argumenta Sloterdijk:

La lucha de Platón contra los poetas, contra los teólogos del teatro, era en realidad una medida de protección político-teológica de la ciudad amenazada, destinada a atajar la exhibición blasfema de lo divino en el reciente teatro de repetición (la decisión reciente, año 386, de permitir en Atenas la repetición en el futuro de piezas teatrales, con lo que se convirtió una ceremonia religiosa en fenómeno estético, pero substituir a la religión significa parodiarla). Platón acababa de comprobar en los pitagóricos, los lógicos piadosos, que la secta filosófica de los buscadores de la verdad podía ir en esto por el camino correcto, pero que su forma de enseñanza disociada de la vida normal, la hacía injusta. En su viaje de regreso de Italia Platón concibió una idea cargada de consecuencias: en vez de secta, debe haber escuela. Con la escuela, la verdad se introduce en la ciudad, poco más o menos como el caballo de Troya, pero repleto de subversivos interrogadores de la vida ordinaria. En nombre de la verdad, la secta de los maestros tomará el poder. (2001: 18)

Plató posà la literatura al servei de la seva filosofia (i de la seva Acadèmia), com si el comentari reemplaçés la literatura mateixa. Amb aquesta operació, imposava un sistema ideològic sota la seva *auctoritas* que perduraria com a ideal d'educació de qualsevol societat que aspirés a una plena integració moral. L'educació de Plató (assumida de manera més teòrica, posteriorment, per Aristòtil), va absorbir la cultura escolar de tota la posteritat, posant les bases de l'educació moderna, amb la paradoxa que la filosofia, representaria la recerca de la saviesa i la veritat, però només la recerca, no la possessió del saber (Gadamer, 1995: 19).

Ara bé, cal distingir entre el que ens va arribar de Plató i els neoplatonismes successius, en particular les lectures fetes per part de l'escolàstica medieval:

Platón había advertido muy bien que era preciso invertir la estructura misma de la cultura de la oralidad poética-mimética [...] se introducía un nuevo lenguaje con una nueva sintaxis, antitética respecto de la sintaxis de la poesía, [...] *Anunciaban el advenimiento de un nivel completamente nuevo de discurso*, que, al ir alcanzando la perfección, crearía a su vez un nuevo tipo de experiencia del mundo: la reflexiva, la científica, la tecnológica, la teológica, la analítica [...] *la Teoría de las Formas fue una auténtica necesidad histórica*. (Reale, 2002: 72).

Aquesta invenció d'una llengua recorda bastant en els procediments emprats pels literats. Amb una consideració antihistòrica, els mateixos *Diàlegs* de Plató podrien ser llegits com una novel·la plena de diàlegs ficticials, en els quals crea una poètica, establint una barreja entre assaig i poesia. Com Plató ensenyava, els ordres polítics estan basats en ensenyaments morals que, al mateix torn, responen a principis metafísics. Els seus seguidors van convertir la seva prosa en dogma. I aquest imperi de la lògica pedagògica neoplatònica no trobaria gaires oponents dignes fins a l'arribada de Friedrich Nietzsche.

Aquest últim ve a posar de relleu que la base de tota educació la representa la lluita pel sentit i les relacions de poder, i que de la universitat només calia esperar-ne una "falsa" cultura al servei de l'Estat que causaria, de fet, l'aniquilació de la cultura mateixa:

Una sola boca que habla y muchísimos oídos, con un número menor de manos que escriben; tal es el aparato académico exyterior, tal es la máquina cultural universitaria puesta en funcionamiento. Además, aquel a quien pertenece esta boca está separado y es independiente de aquellos a quien pertenecen los numerosos oídos; y esta doble autonomía se la elogia entusiásticamente como "libertad académica". Por otro lado, el profesor –para aumentar aún más esta libertad- puede decir prácticamente lo que quiera, y el estudiante puede escuchar prácticamente lo que quiera: solo que detrás de estos grupos, a respetuosa distancia y con cierta actitud de espectador, hay el Estado para recordar de vez en cuando que él es el objetivo, el fin y la suma de este extraño procedimiento que consiste en hablar y escuchar. (Nietzsche, 1977: 165)

En aquestes conferències, Nietzsche denuncia que l'educació moderna domestica i amansa l'individu, i converteix la cultura en un objecte de consum utilitari regit per

objectius purament econòmics. Segons ell, la cultura moderna és una cultura de la mercaderia; al mateix temps, la filosofia argumenta que la relació amb l'Estat només és bona quan deixa al marge la recerca per la veritat, o sigui, quan deixa de ser filosofia.

Així, els termes "Institució" i "Ensenyament" esdevenen contradictoris: o hi ha una institució, o bé s'ensenyava, però l'adoctrinament moral i dogmàtic de la institució educativa no persegueix l'alliberació de l'home, sinó la seva submissió. Així, d'acord amb Nietzsche, hauria estat Sòcrates, i no pas Plató, l'autèntic culpable de destruir la tragèdia (o més ben dit, poesia) amb la imposició d'un nou sistema pedagògic unit a un pensament polític.

Al seu torn, Plató, convençut pel seu mestre de la irracionalitat de la poesia com a mètode d'ensenyament, hauria posat per escrit la seva "teoria de les idees" per convertir la poesia en subsidiària de la filosofia, autèntica revelació de la Veritat i la Raó que, des del principi foren "una necessitat moral" (Murdoch, 2015: 43). Nietzsche ho batejaria com una "mentida necessària" perquè l'ordre social que plantejava Plató reflectís un ordre natural. Però la "noble mentida" és, de fet, una expressió del mateix Plató que designa, més aviat, el concepte de ficció (Cornford, 1974: 228), fent referència al mite i la poesia.

Nietzsche, i més tard Heidegger, pensa que la història de la filosofia és la història d'un gran malentès que va inaugurar Plató. Els presocràtics s'havien interrogat sobre el ser com a quelcom previ a la consideració del que hi ha al món. Plató converteix la pregunta sobre el ser en la pregunta sobre les coses, sobre el ser de les coses: el ser són les idees de les coses. Aquestes idees són immortals, estàtiques, com les veritats matemàtiques, fora del temps. Però en fer això, fa que el món es divideixi en dos tipus d'entitats, les coses i les idees. Després de Plató, totes les filosofies que s'han anat succeint no haurien sortit d'aquest enquadrament metafísic del problema del ser. Nietzsche tanca aquesta etapa, quan afirma que tota la història de la metafísica no és altra cosa que la progressió de la "voluntat de poder":

El concepto de "voluntad de poder", asumido en términos ontológicos, le servía también a Nietzsche para descubrir lo que subyacía a toda forma de dominación. En vano se quería camuflar u ocultar ese desnudo y descarnado impulso hacia la dominación a través de lo que el propio pensador alemán llamó "voluntad de verdad". Los juicios, estimaciones, evaluaciones, y con ellos toda la moral, y los discursos ideológicos legitimadores, derivaban de una "voluntad

de poder” que debía asumirse como principio y fundamento de la sociedad y de la política. (Trías, 2005: 125-126)

Mentre que Sòcrates predicava llibertat i autoconeixement, Plató creia que el país havia de sotmetre's al govern d'uns quants savis. Ambdós aspiraven a la meta última de la filosofia, la saviesa dels valors i el conèixer-se a un mateix, però si realment tothom pogués arribar a governar-se, després de qüestionar-se totes les morals imposades per la societat i “descobrir i cuidar la pròpia ànima” (que era el que perseguia Sòcrates), la societat ja no tindria necessitat de lleis, ni política, ni existiria desigualtat entre el dirigit i el que dirigeix, sinó igualtat i llibertat il·limitada. Això seria, segons els punts de vista, més semblant a l'anarquisme proposat per Bakunin, o bé a una teocràcia d'origen diví a la manera de Sant Agustí. I tot i que és un trencaclosques per tota la història del pensament occidental destriar on acaba Sòcrates i on comença Plató, aquest últim ha tingut molta més repercussió que el seu mestre pel simple fet de deixar escrita la seva obra i fundar l'Acadèmia com a centre de pensament:

Todo esto tiene un punto claro: después del año 386, la filosofía supera en rango a la tragedia como medio de manifestación de lo divino: éste es el sentido histórico del academicismo original. Es probable que lo que se llama historia de las religiones y del espíritu haya sido durante largas etapas idéntico con los desplazamientos del espacio teofánico en las culturas. Éste tuvo su foco más antiguo en los oráculos y los cultos de trance, antes de que, con los griegos, ganase el teatro dionisiaco y, más tarde, ocupase la academia tal como aquí la caracterizamos, de cuya herencia se apropió la Iglesia cristiana para fundirla con la teología misteriosa del Dios-hombre sacrificado, del que nacería un melancólico híbrido, el platonismo cristiano, que demostraría su viabilidad hasta el idealismo alemán. (Sloterdijk, 2011: 18-19)

Aquesta batalla entre filosofia i poesia, entre poetes i filòsofs, entre el llenguatge imaginatiu i l'acadèmic, també pren la forma de lluita entre el discurs teòric, basat en preposicions, i la narrativa rítmica de l'oralitat; és a dir, entre dos actes de llenguatge, el literari i l'analític. Mentre que l'educació literària d'Aristòfanes s'activa amb el ritual lúdic i col·lectiu del teatre més fonamentat en l'acció que no pas en la contemplació, Plató, que utilitza el diàleg com a forma, el subverteix per convertir la doxa de la conversa en l'episteme de les idees. La imposició d'un sistema de pensament sobre un altre (de fet, el de l'escriptura sobre la oralitat) imposa un criteri d'utilitat social al llenguatge que, confiant en el seu paper d'emmagatzemador, pot deixar de banda la

imaginació creadora del discurs poètic com a pensament dominant cultural, per convertir-se en l'articulació de la identitat individual i la llibertat personal.

Ara bé, aquesta pèrdua d'imaginació creadora també comportava un preu a pagar: en canviar la tecnologia de la comunicació, canviava també el pensament. En l'acte de l'escriptura, la paraula queda fixada en un vocabulari i un ordre que delimiten les capacitats creatives de l'individu. Per això, Havelock concorda amb Jaeger en la importància del pas de la cultura oral a l'escripta en Plató. El filòsof oposa la paraula viva a la lletra morta del llibre... escrivint llibres. Com dirà Gadamer, la crítica a la poesia de Plató és simultàniament una justificació de la seva escriptura (Zuckert, 2007: 81).

Paradoxalment, la gran ficció acadèmica de la Grècia clàssica no és l'obra d'Aristòfanes, sinó els diàlegs de Plató en el seu conjunt, tots ells dedicats d'alguna manera a la crítica dels sofistes, amb un fantàstic "campus" que és tota la ciutat d'Atenes i els seus voltants; amb un protagonista principal que sedueix a tothom, Sòcrates, el qual té un argument principal que el distingeix dels sofistes: la recerca de la veritat i la proclamació de la possibilitat d'establir-la d'una manera absoluta. I si volguéssim dir-ho amb una *boutade*, podríem afegir que aquesta ficció, que Plató fa passar per "veritable filosofia", va tenir tant èxit que va servir per a la posterior creació del cristianisme, amb un protagonista també insubornable i també encarnació de la veritat, Jesucrist, en certa manera una revisió de la figura messiànica de Sòcrates, amb diàlegs i paràboles com una metafísica explicada per al poble.

Però tornem al nostre tema. Perquè l'operació de Plató és la suplantació d'un mite (el de la poesia) per un altre (la metafísica), que es du a terme a través d'un ús irònic de la tècnica literària:

La paradoja más obvia del problema que aquí nos atañe es que Platón es un gran artista. Tal vez esta paradoja no le preocupara demasiado. Los estudiosos que habitan el país de la posteridad ensamblan la obra e inventan los problemas. A Platón le acuciaban otras preocupaciones, muchas de ellas políticas. (Murdoch, 2015: 126).

Efectivament, els autors de comèdies del segle IV, com Aristòfanes, veuen com Plató fa servir a la *La República* el gènere mimètic per excel·lència, és a dir el diàleg escrit, per criticar la comèdia com a perillosament mimètica:

Platón conocía de los peligros de su propio arte, y las amargas y furiosas observaciones teológicas de las Leyes puede que expresen su convencimiento de que tan pronto como su filosofía abandonara [...] la prosa serena sin jerga ni adornos, también correría el peligro de ser usada como mágica. El motivo más poderoso de la filosofía es probablemente el mismo poderoso motivo del arte: el deseo de convertirse en Demiurgo y reorganizar el caos conforme al excelente plan de cada uno (Murdoch, 2015: 102-103)

Convé sempre recordar que els diàlegs platònics, i el seu mite de la creació, no es poden prendre en un sentit literal, atès que el seu llenguatge és figuratiu no de constatació de resultats aconseguits. Tal és doncs la paradoxa platònica: tot i que aspira a la igualtat entre intel·ligències, el filòsof vol imposar una intel·ligència (la seva) sobre els altres, el seu art sobre el dels comediògrafs.

Efectivament, l'obra escrita de Plató podria ser vista també com una forma de crítica creativa que bascula entre els límits genèrics del rigor acadèmic, l'assaig i la prosa creativa. Contràriament a l'oralitat, en què el filòsof ha d'explicar les seves paraules responnent a preguntes, el text (o l'autor d'un text) escrit diu les mateixes coses a tothom, per bé que poden ser interpretades de manera diferent per cadascun dels lectors. L'escriptura fou inventada per millorar els errors de la memòria (*mneme*) humana, però repetia o recol·lectava les paraules que altres havien dit. Esdevenia doxa. Plató intenta crear una nova escriptura que fa passar per ciència, per ser llegida en veu alta i ser escoltada, però més analítica que la de la poesia. I l'escriptura, parli del que parli, sempre serà una forma d'invenció i, per tant, es torna impossible fer passar per veritable una proposició sobre una altra: la creació literària, en ser una forma d'escriptura altament ambigua, és temuda i atacada per dictadors i moralistes.

El diàleg és un element comú entre Plató i Aristòfanes, d'acord, però té característiques molt diferents en funció de qui és el que dialoga. De fet, *La República* o el *Timeu* són pseudodiàlegs, semblen més monòlegs, per no parlar de la importància que hi tenien els mites i que són els que de vegades han passat més a la història. És un gènere dins del seu gènere. Mentre que per al filòsof el diàleg està al servei de la argumentació, per al dramaturg està al servei de la narració. A *Els Núvols* no s'esdevé un diàleg en què el mestre mostra a l'alumne en quin error es troba: tots tenen els seus arguments i no hi ha vencedors ni vençuts, al contrari del que passa, per exemple, a *Les Granotes* on Èsquil guanya Eurípides ("l'amic de Sòcrates" segons Nietzsche, perquè en representava el pensament).

Els Núvols d'Aristòfanes ens mostra, al revés del "món de les idees" platònic, un camí on la literatura no és només pur entreteniment, sinó que pot ser una forma d'educació no subjecta a una Veritat immutable. Aristòfanes ha estat tradicionalment considerat un reaccionari perquè volia preservar el vell sistema d'educació contra els nous models, però, si mirem atentament l'obra, veurem que atorga la victòria dialèctica al Discurs Dolent (el socràtic) contra el Bo, mostrant alhora que tots dos eren injustos:

Theirs is not the faith of the traditional satirist, such as Aristophanes, who hopes to reform society through ridicule and invective, nor of the traditional writer of comedy, who hopes to better mankind by exposing folly and wickedness, although many satiric and comic techniques do appear in their novels. (Scholes, 1967: 41)

Així, l'obra d'Aristòfanes acaba quan Estrepsíades cala foc a l'Acadèmia per negar la nova educació proposada pels filòsofs, amb un exercici de llibertat no gaire allunyat de la representació ideal de la resignació estoica ja que la recerca sobre qui té possessió del saber es resol amb el descobriment que ningú té l'última veritat de les coses.

Aristòfanes pretenia salvar l'educació més creativa, ambigua i alliberadora de la poesia enfront dels discursos dogmàtics de sofistes i filòsofs, i així ho demostrà a *Els Nuvols*, però també en altres obres com *Les Abelles* i *Els Comensals*. D'ell aprenem una funció didàctica i moralitzadora de la literatura, inversament proporcional a la filosofia de Plató (Adam, 1963): el poeta no és un maníac amb el permís de pronunciar qualsevol bestiesa, sinó que té el deure moral d'ensenyar a la polis perquè la ignorància sempre serà un mal.

Si bé ni en Plató ni en Aristòtil no hi ha una perspectiva dogmàtica, el dogmatisme estava en qui els van llegir posteriorment. La filosofia del primer és excloent mentre que la poesia d'Aristòfanes posa en un mateix pla, mitjançant l'humor, tots dos discursos (l'educació moderna dels filòsofs i la tradicional de les divinitats) per superar-los alhora, deixant entreveure que la supremacia pertany a la literatura. I ho fa des de l'humor, perquè a *Els Núvols* fa servir l'argumentació sofista típica, imitant al mateix torn la filosofia socràtica com a estil literari: la comèdia, com a paròdia, actua com a deformatador hiperbòlic del discurs que pretenia ridiculitzar la poesia. La ironia d'Aristòfanes no té pietat davant el pensament de Sòcrates, però empra elements sofítics d'acord amb els pressuposts que a través del llenguatge es podia persuadir

qualsevol persona (però no pas definir amb la veritat, la realitat). Així doncs, ataca sofistes i filòsofs per igual amb arguments sofistes.

Ara bé, quin dels dos sistemes educatius conté més veritat? Quin dels dos té el dret moral d'imposar-se sobre l'altre? Tot dependrà finalment de l'interès particular de cada grup o cultura, dotat de diferents mètodes o disciplines que s'invoquen per fe o convicció. Mentre que Plató sembla ser garant d'una veritat superior, Aristòfanes només *proposa* diferents veritats, amb la idea que mai s'ha d'imposar sinó mostrar. Per tant, lluny de ser un reaccionari, el còmic no és ni demòcrata ni oligarca, ni defensor de l'educació tradicional ni ridiculitzador de la moderna, sinó que a través de la seva obra mostra tant la ignorància d'alguns ciutadans per posseir un saber utilitari, com els efectes perniciosos d'aquells qui creuen tenir la possessió del coneixement absolut.

Aristòfanes ens explica, en definitiva, la batalla pel control de l'educació com a causa principal de la decadència moral de la societat atenenca, i *Els Núvols* es converteix en una obra de teatre que, no només detalla el desenvolupament de la cultura grega del segle V a.C., sinó la batalla entre la poesia i l'especulació científica, el xoc entre l'educació tradicional i la moderna, tema central aquest que travessarà tota la història de les ficcions acadèmiques.

A partir d'aquesta obra podem començar a seguir el rastre de les diferents batalles soterrades que s'aniran repetint entre la història de l'educació regulada institucional i la literatura, aquesta última relegada a entreteniment pel propi sistema educatiu. L'obra d'Aristòfanes permet redefinir les ficcions acadèmiques com un camí pedagògic alternatiu, basat en una educació no dogmàtica, antijeràrquica i antiautoritària tal com ha aparegut al llarg de diverses èpoques, cultures i sistemes educatius diferents per llançar una crítica al pensament immobilista que detenia el poder en cada moment: “las obras pueden convertirse en punto de partida de otras obras formadas según leyes internas” (Hauser, 1975: 38).

D'aquesta manera *Els Núvols*, pot ser llegida des de la perspectiva de les ficcions acadèmiques, per emprendre un camí alternatiu de l'educació occidental a través de la història. Com diu el famós poema de Robert Frost *The road not taken*: “Two roads diverged in a road, and I/I took the one less traveled by, /And that has made all the difference”.

II. Formes disruptives contra l'educació

2.1.L'herència grega

A finals del segle II, el platonisme era dominant en l'àmbit de la cultura grecoromana. L'herència i el pensament de Plató van perviure amb l'Acadèmia que s'estengué, amb algunes interrupcions per Roma, Alexandria i altres ciutats. Després de la seva mort, a l'Acadèmia s'instaurà un règim jurídic que incloïa l'elecció d'un Director vitalici i altres regles com per exemple el pagament de taxes per a l'ensenyament.

En un context de lluita entre les escoles de pensament de l'època, els continuadors de Plató, com Arcesilau, reconduïren el pensament del Mestre vers finalitats didàctiques. El resultat va ser el de fer prevaldre una de les interpretacions en detriment d'altres possibles:

La evolución de la escuela platónica hacia un cierto escepticismo resultó como consecuencia de transformar la duda socrática, que era utilizada como método de aprendizaje, en un fin en sí misma contra el estoicismo, el académico Arcesilao defendió dialécticamente el escepticismo. (Alcalá, 2008: 367)

I ara fem un salt endavant per resseguir la tradició. Fins als segles II–III d.C. llegir un llibre significava obrir un rotllo de paper. En aquesta època, a Roma, d'acord amb Cartier i Cavallo (2011), apareix el llibre deixant enrere el simposi grec, per ordenar i disposar del text per a la lectura d'una manera cada vegada més funcional. En aquest període trobem l'obra *Contra els professors*, de l'escèptic romà Sexte Empíric, que data de la segona meitat del segle II i principis del III, una mena d'assaig dialèctic que va dirigit contra qui creu en un coneixement objectiu i verdader, finalitat i mètode, cosa que un escèptic com Empíric no podia compartir. Les disciplines contemplades en el seu llibre són gramàtica, retòrica, geometria i aritmètica, astrologia i música. Tot just a la introducció, ja reflexiona sobre el fet d'abolir la noció mateixa d'aprenentatge:

No entra dentro de nuestras intenciones presentes el pronunciarnos acerca de la larga y variada disputa de los filósofos sobre el aprendizaje; baste con dejar establecido que, si existe alguna disciplina y es accesible al hombre, en primer lugar habrá que estar de acuerdo en cuatro puntos: la materia enseñada, el maestro, el discípulo y el método de enseñanza. Però no existe ni la materia, ni el maestro ni el discípulo ni el método de enseñanza, como vamos a mostrar; por tanto no existe ninguna disciplina. (Empírico, 1997: 30)

És un tractat ple d'ingeni, apories i sarcasme per demostrar que totes les teories i dogmes intel·lectuals de les disciplines acadèmiques no tenen cap fonament, atès que hom pot produir sempre arguments contraris d'igual valor:

Como vamos a establecer, ni es enseñado lo existente en tanto que existente ni tampoco lo no existente en tanto que no existente; por tanto nada es enseñado [...] Todavía más, lo no existente no puede ser enseñado como verdadero; pues ni lo verdadero es no existente, ni se puede enseñar nada verdadero como no existente [...] y si nada verdadero es enseñado, todo lo que se enseña es mentira, lo cual es el colmo del absurdo. (Empírico, 1997: 30-31)

Efectivament, Empíric carrega contra els professors, o *mathematikoí*, de les disciplines hel·lenística-romanes, que eren la base de l'educació i la cultura de les "arts lliures", una fórmula que heretaria l'edat mitjana amb la repartició entre el *quadrívium* (aritmètica, geometria, astronomia) i el *trívium* (gramàtica, retòrica i dialèctica):

Si algo es enseñado, o es verdadero o falso. Però lo falso no se enseña, como hay que reconocer por su propia naturaleza, ni tampoco lo verdadero; y es que lo verdadero está sujeto a duda [...] Por tanto no hay nada que sea enseñado [...] Con ello quedan anulados también el maestro, pues no tendrá nada que enseñar, y el discípulo, pues no tendrá nada que aprender. (Empírico, 1997: 36)

És un intent per demostrar que hi ha diferències entre la sofística, la qual arriba a la conclusió que res és veritat, i l'escepticisme, que afirma no saber res, ni tant sols que res és veritat, realitzant un sistema del dubte. Aquesta idea de no pregonar veritats, contrària a les idees platòniques, entronca, segons Diògen Laerci, amb Homer, el qual parlava d'una gran varietat de temes sense resoldre'ls. I aquí Laerci reforça la posició segons la qual sempre hauríem de mantenir una actitud de resolució permanent. Ja en el *Parmènides*, Plató advertia del perill que suposava la dialèctica en comprovar que podia aplicar-se també a la unitat i a la immobilitat del ser, encara que fos tant propera a l'escepticisme.

Aquest pensament influí en la formació del primer pensament cristià abans que s'obris la porta al neoplatonisme pròpiament dit, amb la transmissió i comentari dels textos platònics. La doctrina ontològica-teològica de Plotí fa equivaldre el Bé de Plató amb l'U

o la divinitat, tot atorgant una orientació mística, panteista i emanantista a la doctrina del filòsof d'Atenes. En el neoplatonisme de Plotí es conciliaran el llegat de Plató i el d'Aristòtil, amb l'escriptura, entre d'altres coses, de comentaris aristotèlics de tendència platònica. Així, el neoplatonisme es convertí en un esglaó important del pensament occidental en el pas de l'antiguitat a la Edat Mitjana (Reale i Antiseri, 1988: 291).

Amb l'oficialització del cristianisme, l'escepticisme pirrònic i empíric desapareixerà i serà quasi desconegut fins al seu redescobriment al segle XVI; tanmateix, els escèptics (acadèmics) seran coneguts gràcies a l'obra *Contra Acadèmics* de Sant Agustí. Amb la revolució del cristianisme, la visió de l'home en el món havia de canviar: una filosofia del jo començava a formar-se dins la ment del creient, com podem observar a les *Confessions* del mateix Sant Agustí:

Esta fue la gran metamorfosis que trajo el pensamiento cristiano: la transición del “Logos” griego el cristiano. Agustín tiene el ansia de otro mundo, más allá del mundo de la cultura intel-lectual griega. Ni siquiera en el estado ideal, tal como lo describe Platón, podría encontrar Agustín un polo fijo, un punto donde descansar. [...] Como filosofo, sintió la más alta admiración por la obra platónica. “Entre los discípulos de Sócrates, declaró, fué Platón el que brilló con una gloria que superó con mucho a la de todos los demás y quien eclipsó a todos justamente” (Ciudad de Dios, VIII). Sin embargo, Agustín no podía llegar a ser un “platónico”. Su conocimiento de las obras de Platón era insuficiente; no sabía griego y no podía leer los diálogos en el texto original. La doctrina platónica la vió solamente en una especie de refracción: a través del medio de Cicerón y los autores neoplatónicos. (Cassirer, 1947: 95-96)

El gir cap a l'interior de Sant Agustí marcarà tota la cultura occidental posterior, inaugurant un seguit de formes d'espiritualitat cristiana des de l'Edat Mitjana fins al Renaixement. Ara l'herència platònica del cristianisme es decanta cap a la noció medieval escolàstica de Déu, i la teoria de l'Estat del filòsof se solapa a les idees messiàniques de l'església Cristiana, des de l'original noció del Ser com *aidea* fins a remetre l'existència d'aquestes idees a la ment de Déu.

Ara bé, el tancament de l'Acadèmia platònica, coneguda com “Escola d'Atenes”, en l'època del “platonisme mitjà”, fou ordenat per Justinià l'any 529 d.C. en aplicació d'un edicte que prohibia als pagans ostentar càrrecs públics, ensenyar o dirigir escoles públiques. L'objectiu era unificar l'imperi sota l'ègida religiosa del cristianisme, i l'existència d'un centre institucional com l'Escola d'Atenes, consagrat al politeisme

neoplatònic, era un obstacle per a l'homogeneïtzació, mentre, a Roma, Quintilià esbossa les regles de l'art de la pedagogia, amb la *Institutione Oratoria* (Bara, 20).

Els membres de l'Acadèmia, amb Simplicí (490-560) i Damascí (462-540) al capdavant, parteixen vers l'Imperi Sassànida, on el coneixement de textos de la cultura i filosofia grega, sobretot la filosofia d'Aristòtil, influïrien en els pensadors musulmans, que més endavant, al segle XIII, els transferirien de nou al món cristià. Amb tot, la recepció de la filosofia aristotèlica, més tardana que la de la platònica, resultà problemàtica perquè actualitzava el vell problema dels límits de l'aplicació de la raó a la fe cristiana

Tomàs d'Aquino elaboraria la síntesis entre raó i fe a través de l'*autàrkeia*, autonomia (o autosuficiència) com a condició de possibilitat de qualsevol societat. I això donà lloc a un desplaçament "físic" de la ciència, la *traslatio studiorum* que culminà amb la seqüència Atenes-Roma-París. Una simplificació per anomenar la sèrie que ha transmès la ciència als hebreus, dels hebreus als egipcis, d'Egipte a Atenes, d'Atenes a Roma, i a través molts altres passos de Roma a París. Perquè, de fet, aquest retorn del pensament grec arribaria a Europa de la mà d'Averroès i altres autors àrabs, que esdevindrien el canal de circulació del mètode teòric de l'ensenyament escolàstic. Paradoxalment, Plató i Aristòtil es convertiran en els sistemes d'origen que fusionaran en l'estructura del pensament cristià. Així, l'Estat ideal platònic és comparable a l'estructura de l'església catòlica: ambdós sistemes procedeixen de la convicció que la societat pot ésser reformada sota el mandat d'una petita minoria que es troba en possessió de la veritat.

Per moltes raons, l'any 529 i el tancament de l'Acadèmia representen el final d'una època de la filosofia, la del paganisme antic, que dona pas a un altre tipus de pensament basat en la fe i les revelacions religioses cristiana i islàmica, pròpies de l'època medieval. Però el llegat de l'Acadèmia com a centre o institució educativa perduraria durant tota l'Edat Mitjana en els monestirs i més tard en les primeres universitats de Bolonya i París.

2.2.Els monestirs i la tecnologia

Una de les funcions del monestir fou la de refugi, una terra d'exili, coherent amb la filosofia platònica de retir de la vida pràctica per dedicar-se bàsicament a la *contemplatio*, és a dir, a l'estudi de la saviesa i d'una ascesi que alliberi l'home dels seus instints i cerqui la perfecció de l'ànima; un espai religiós oposat als espais profans per “escapar de la ciudad, buscando un nuevo lugar para dar forma al nuevo orden” (Galiano, 2011: 18), com en la Ciutat de Déu de Sant Agustí.

Les comunitats de monjos, constituïdes a partir de l'agrupament d'homes solitaris que es dedicaven al pensament i a l'oració, tenen lligams conceptuals amb les comunitats de filòsofs de l'antiguitat i les seves escoles. La lògica de l'espai tancat obté el seu model real mitjançant dos passos: la crítica del món exterior (el fet de pensar sobre la civilització) i l'elecció moral de la permanència, per un acte de fe, en un micromón interior. I l'internament té encara una altra funció essencial: la moralització. Així, es destaca la reactivació del model grec en el nou esperit monàstic com un oasi de l'educació de l'home, al mateix temps que s'hi exerceix una acció moralitzant.

La història dels grups de persones que viuen conjuntament per fer una vida austera i contemplativa comença amb els antics egipcis, passant pels presocràtics, les comunitats pitagòriques, fins a l'Acadèmia platònica i el Liceu aristotèlic (amb les seves derivacions), per arribar a les comunitats jueves de Qumram, les que descriu Filó d'Alexandria o aquelles d'estoics i d'epicuris de l'època alexandrina, sense comptar el creixement del nombre d'individus que es retiren al desert per fer vida d'anacoreta:

Los *orígenes* del monacato cristiano están rodeados de oscuras sombras. Tan oscuras e impenetrables, que el tema se está debatiendo, por lo menos, desde los -tiempos de San Jerónimo, hace dieciséis siglos. No ha descuidado la moderna crítica histórica tan acuciente problema, sino todo lo contrario. Muy especialmente desde que H. Weingarten (1876) publicó su famosa y revolucionaria tesis, según la cual el monacato cristiano echa sus raíces en el paganismo egipcio. Los llamados *katochoi*, reclusos de los templos de Serapis, llevaban según él, una verdadera vida monástica. Renunciaban a su hacienda, se rodeaban de una estricta clausura, guardaban castidad perfecta, practicaban la ascesis bajo diversas formas, se daban mutuamente los títulos de “padres” y “hermanos”, combatían a los demonios en sus sueños y visiones. (Colombás, 2004: 9-10)

El monestir representa, doncs, una forma de continuïtat important entre el món antic i el medieval perquè, si bé repeteix molts aspectes del passat és, alhora, una institució radicalment diferent i enormement activa, que actualitza el valor de la filosofia:

Para Eusebio (muerto el 339), el historiador de la iglesia, la filosofía es la fe cristiana, y es también el ascetismo. Eusebio no llegó a conocer la institución monástica; pero ya en sus continuadores vino a hacerse más estrecho el sentido de “ascetismo”, dando lugar a una identificación de la filosofía con la vida eremítica o monástica. Así, para Nilo de Ancira (muerto el 430), la vida monacal es la verdadera filosofía, tal como Cristo la enseñó. (Curtius, 1955: 302-303)

El món clàssic no exaltava especialment ni la vida eremítica ni la penitència. Ni la virginitat. El model cristià propugnat per Sant Pau presenta una concepció ben diferent d'una qüestió tan bàsica com la valoració del plaer, del desig, de l'ascetisme i la vida allunyada dels plaers sexuals. Però també hi ha continuïtats. Això sí: les paraules canvien de sentit radicalment, perquè en el nou món ja no es poden entendre de la mateixa manera les qüestions més bàsiques. I és el que passa amb la filosofia. La identificació de la doctrina cristiana amb la filosofia comença amb els jueus hel·lenitzats i Filó d'Alexandria; i passa després a la patristica llatina amb Climent d'Alexandria. Com diu Alain de Libera:

La levée de toute distinction éthique entre *vie philosophique* et *vie religieuse* est le danger théorique qu'affronte le théologien de la seconde moitié du XIII siècle. Si l'on peut librement rechercher et obtenir dans la société ce que l'on trouverait “normalment” dans la vie monastique, il faudra penser et donner un statut à la coexistence de deux formes de célibat, l'un consacré, l'autre non. L'absence de frontière visible entre le philosophe et le moine transforme l'université même en utopie, c'est l'apparition d'un motif dont l'abbaye de Thélème sera la figuration littéraire. Il y a une origine scolastique à ce mythe fondateur de l'humanisme: c'est l'école elle-même. (1991: 238-239)

L'estructura del monestir, o la comunitat de solitaris, es transforma a través dels temps i tant dins les institucions religioses com, sobretot, en la seva versió de formes profanes d'organització que hi mantenen afinitats per esdevenir dispositius de subjecció i màquina dogmàtica extraordinàriament poderosa que s'imposa ideològicament fins al

món modern i la seva totalitària religió industrial, com argumenta Pierre Musso (2017). Els dispositius disciplinaris que Michel Foucault investigà, –això és: escoles, casernes militars, presons, hospitals o fàbriques tal com es despleguen des del segle XVII–, ja eren presents *in nuce* segles abans, en aquests monestirs, on va néixer el control cronomètric del temps i la divisió del treball que prefiguren el futur model taylorista.

Sant Benet, al segle VI, fonamenta el model del monestir occidental tal com el coneixem avui: la seva regla es generalitzarà de manera paradigmàtica, però seu el creixement resulta relativament lent fins que, al segle X, s'esdevé un canvi que els dona dinamisme i que tindrà enormes conseqüències. El monestir cristià es defineix per la regla i el seu precepte principal: *ora et labora*, que aplega l'*Opus dei* (pregària), la *Lectio divina* (lectura de la Bíblia) i l'*Opus magnum* (treball manual, artesanat, treballs domèstics i hospitalitat). Pregària, lectura i treball.

Aquí s'obre la divergència amb el món clàssic: la valoració del treball i de l'oració. Perquè Aristòtil considerava que el treball era propi dels esclaus, que eren un “objecte animat”, (*Política*, llibre I). Ara bé, no tot el món antic és tan taxatiu com ho són Plató i Aristòtil. Per als grecs, la tècnica i el treball serien com un *farmacón*, verí i remei al mateix temps tal com la poesia ho era per Plató. Però la filosofia opta per un dels aspectes i es decanta pel pensament i la contemplació.

I llavors tornem a l'*habitus* monàstic, paraula que implica alhora la vestimenta del monjo com un mode de vida amb unes regles fèrries, que serà parodiat per la literatura un cop més, en aquest cas per Rabelais, el 1546, en parlar de la fictícia Abadia de Theleme:

Tenían empleada su vida, no según leyes, estatutos ni reglas, sino según su franco arbitrio. En su regla no habíamás que esta cláusula: “haz lo que quieras”. Sus vides iban pasando no en leyes, estatutos, o reglas, sino de acuerdo con su propio librealbedrío y placer. Ellos se levantaban de sus camas cuando juzgaban conveniente; ellos en efecto comían, bebían, trabajaban, dormían, cuando lo desearan y estuviesen dispuestos a ello. Nadie les despertaba, ninguno se ofrecía a limitarlos en su comida, bebida, ni en ninguna otra cosa; pues así lo había establecido Gargantua. (Rabelais, 1967: 130)

Rabelais subverteix la retòrica oficial a través del llenguatge, criticant la trivialitat de la vida quotidiana, la brutalitat violenta del poder i els interessos egoistes. Això avança el que més tard es convertiria en el lema de la Il·lustració: és a dir, la defensa de

l'autonomia del ser i la màxima del pensar per si mateix. En el cas de Gargantua serà pensar segons les regles de Gargantua, perquè Rabelais està parodiant les regles monàstiques del cristianisme. I el lema rabelesià, una espècie de filosofia de la naturalesa, té les característiques següents:

Una de las primeras reglas monásticas, es decir a Agustín, quien, en el comentario de la primera epístola de Juan (PL, 35, 2033), había entendido el precepto de la vida cristiana en la cláusula genuinamente gargantuesca: “dilige et quod vis fac” (quiere y haz lo que quieras). Esta corresponde puntualmente al modo de vida de aquellos monjes que, siguiendo una tradición inaugurada por Cassiano, eran denominados despectivamente “saravaitas”, la regla de los cuales era el capricho y el deseo. (Agamben, 2014: 22)

El cristianisme és una comunitat que s'organitza a través de l'Església, amb una burocràcia dirigida de manera rígida (Durkheim, 1987). D'ara endavant, doncs, ja no serà només el pensament, la *contemplatio*, allò que val la pena viure, sinó que es reforça la importància a tot allò que, més enllà del pensament, té a veure amb la materialitat i el món quotidià: “En la literatura monàstica el terme tècnic per aquesta barreja i quasi hibridació entre treball manual i oració, entre vida i temps, és *meditatio* (Agamben, 2014: 46). D'aquí la valoració del treball i la tècnica: ja Sant Pau deia que “aquell que no vulgui treballar, que no mengi” (“Epístola als Tessaloniquens”, 3, 10).

Així, Sant Benet institueix el principi fonamental de la vida del monjo, amb la importància que dóna al treball i papa Gregori el Gran (590-604) estén la regla arreu. Els monjos centren la seva vida en la pregària, que realitzen vuit vegades al dia, la primera gairebé enmig de la nit. La resta del temps la dediquen al treball, manual i intel·lectual. El monestir es converteix en una gran màquina organitzada amb precisió de rellotger, on tothom té una tasca, i amb uns rituals molt rigorosos. Hi ha més de mil monestirs a l'Europa occidental del segle XI: tant les cases reials com els nobles els fan créixer, amb les seves donacions i avantatges, i els monestirs les empren per a augmentar el seu poder material, polític i també intel·lectual:

La expansión cada vez más rápida del “ordo cluniacensis” destruía por todas partes la autoridad de los obispos [...] La competencia por el poder secular permitió a los monjes desarrollar una fructífera estrategia apoyándose en los príncipes protectores para arrebatar ciertos privilegios a

los obispos y recurriendo al rey cuando el señor comenzaba a importunar. (Duby, 1980:187-188)

Duby descriu l'enunciació del principi dels tres ordres, comú a totes les cultures indoeuropees, que formen la societat: els *bellatores*, els *oratores* i els *laboratores*. De fet, mentre el poder feudal declinava, els monestirs van augmentar el seu poder i el perfeccionament material i tècnic. I també la seva influència espiritual (Ciriot, 2005). El model cistercenc és “l'union réussie d'un idéal ascétique active avec un mode économique prospère” (Musso, 2017: 160-161). De fet, ascetisme i competència econòmica no estaven renyits sinó tot el contrari:

En singular paradoja, como se ha mencionado varias veces, el ascetismo desemboca una y otra vez en la contradicción de que su carácter racional conduzca a la acumulación de fortuna. Por ejemplo, en la baja edad media el *dumping* del trabajo barato de ascetas célibes, a la empresa burguesa, lastrada con el mantenimiento de una familia, conduce a la expansión de la empresa monástica; la reacción de la burguesía contra los monasterios se debe justamente a esa “competencia kuli”. Algo similar ocurre en el caso del *dumping* de la educación monástica, a los maestros laicos casados. Con mucha frecuencia motivos económicos explican actitudes religiosas. (Max Weber, 1997: 261).

Tot això dona un sentit a les batalles que es duen a terme al segle XIII entre la Universitat de París i les ordres religioses, especialment entre els franciscans i els dominics, que descriu molt bé un trobador com Rutebeuf, perquè:

De las escuelas episcopales de Francia es de donde salía el movimiento dialéctico (la filosofía), y es en un monasterio de Italia donde se encuentra su principal contradictor, Pedro Damián, pero también se le ataca en los monasterios de Alemania. (Émile Bréhier, 1959: 87)

L'ideal ascètic i la pregària constitueixen el nucli de l'espiritualitat cistercenca: la necessitat de dedicar-se més a la pregària fa que els monjos maldin per cercar tot el que pot augmentar la productivitat del treball per alliberar temps. Pierre Griolet diu que:

Separado del mundo, el monasterio tiene que crearse todo lo necesario. Tiene que administrarlo y acrecentarlo. Ha nacido un modelo de sociedad y, junto a la teología monástica, nunca habría que olvidar a la economía monástica: responsabilidades económicas, los cargos (los “empleos”)

hacen de los monasterios un centro de gobierno que tiene su propio código de los saberes y de los poderes. (Châtelet, 1978: 335)

D'aquí ve la importància que adquireixen aparells tècnics com els rellotges, els molins, per no parlar de les xarxes comercials que es creen a través de tot Europa. L'ordre de Cîteaux es va posar a l'avantguarda del desenvolupament de la metal·lúrgia i va crear fargues tan majestuosos com les seves abadies. I les abadies es converteixen en veritables fàbriques. A partir de 1250 els cistercencs són els principals productors de ferro d'Europa, i amb l'ordre s'estenen els molins de ferro. La reglamentació del temps és tan estricta com en les indústries modernes fins al punt que Gimpel (1975:11) ho compara amb les normes de treball dels obrers que treballen a les cadenes de muntatge de la Ford. El que ho fa més sorprenent és l'amalgama entre mística i indústria, però això perduraria també al modern món industrial amb la teologia de les escoles de gestió empresarial.⁴

La moderació, l'ordre, la puntualitat, l'honestat, la disciplina van ser objecte de sol·licituds molt curoses als monestirs, abans de difondre's entre la població de les ciutats medievals, i inspirar finalment l'organització del treball amb les invencions que fonamentaven el capitalisme: el rellotge, el llibre de comptabilitat, la repartició del temps quotidià. El menyspreu del cos per part dels monjos, amb les seves mortificacions i la seva disciplina, va obrir el camí a la màquina. I les concepcions de la societat i de l'individu van influir en el protestantisme i van passar de concepcions religioses a conceptes laics que portarien a la creixent sistematització dels estats, de les empreses i de les ideologies del treball.

De fet, la "religió industrial" de la qual parla Musso (2017) no és altre que el pensament econòmic neoliberal que domina arreu i impregna els gestors de les empreses i de les grans màquines burocràtiques dels estats i les organitzacions internacionals. Això sí, encara es pot lligar la religió a l'abstracció radical i als:

⁴ Sense anar més lluny, a Catalunya n'hi ha dues de les més ben situades en el ranking mundial: ESADE que pertany als jesuïtes, i l'IESE de l'Opus Dei, dues de les "ordes" catòliques més importants i actives. De fet, actualment encara es presenta l'organització dels monestirs com un model per als gerents d'empresa, i fins i tot els monjos benedictins de Montserrat són convidats a cursos de "management" per explicar la regla de San Benet.

[...] lieux d'abstraction que sont la Machine, la technique, la technoscience et surtout la transcendance télé-technologique. Religion et mekhané, religion et cyberspace, religion et numericité, religion et digitalité, religion et espace-temps virtuel. (Derrida, 1996: 10)

Hi ha un contrapoder que s'oposa a aquest poder basat en l'abstracció? La literatura pot ser-ho, per la seva capacitat d'infiltrar-se a la realitat i de jugar amb el llenguatge. L'oposició a la industrialització de moviments moderns com els luddites al segle XIX, alguns corrents anarquistes o els actuals ecologistes radicals o antisistema ja es produïen a l'Edat Mitjana, amb profusió de moviments religiosos herètics i reformistes, tot i que no sempre es tracta de tensions que tenen origen en les ciutats i les universitats.

La literatura o, més ben dit, el text poètic medieval, havia estat fins llavors censurada i seleccionada pels escribes dels monestirs: mentre la paraula escrita quedava reservada als cultes, els analfabets s'havien de conformar amb les imatges. L'Església no veia amb bons ulls la curiositat del poble pels llibres fantasiosos, de les *fabulae vanae*, concepte no gaire allunyat del que pensava Plató respecte a la poesia d'Homer, i reafirmava la importància de la transmissió oral de la Bíblia com a dipòsit de fe. No era necessari, per ser creient, tenir accés als textos sagrats i hi havia recel vers una lectura solitària, per no perdre el control sobre els llibres, aspecte que hauria de canviar amb la creació de les primeres universitats

2.3. Les primeres universitats

L'aparició de les universitats s'esdevé en aquests segles de teocràcia (Gómez Garcia, 1986), on l'administració tant eclesiàstica com política creix al ritme de les nacions i també augmenta la demanda de personal administratiu amb formació. Com diu Antoni Furió al pròleg del *Pla d'una universitat o d'una educació pública en totes les ciències* de Denis Diderot:

Al capdavant, la universitat va néixer quan els mestres i estudiants van abandonar l'illa de la Cité per escapar del control del bisbe de París i es van instal·lar a la muntanya de Sainte-Geneviève, al marge esquerra del Sena. I, d'una manera o altra, per la protecció del papa, del príncep o de les autoritats municipals que les patrocinaven, les universitats han comptat sempre amb una certa autonomia jurisdiccional, que les preservava –bé que no sempre amb èxit– de la intolerància ambiental i consentia la creació al seu si d'un mínim espai de llibertat intel·lectual, de llibertat de pensar, tan necessari per al progrés del coneixement. (Diderot, 2005: 8)

L'ensenyament i el saber, doncs, passaren dels monestirs eclesiàstics a les catedrals de les ciutats. Apareixen les ordres mendicants de frares dominics o franciscans, i les escoles catedralícies i els convents instrueixen en noves disciplines. S'organitza així una nova vida escolar –recordem que el terme “scholarium”, designava tant els mestres com els alumnes– de caràcter gremial i, a al segle XI, surgeixen els *Studia Generalia* (Rashdall, 1923), amb la formació d'escrivans, advocats, notaris, jutges, lletrats o teòlegs per omplir la cada vegada més complexa administració de l'Església i per servir el Rei en la lenta construcció de l'Estat modern.

Al cap i a la fi, les universitats porten a la pràctica els principis de la vida filosòfica de Plató i d'Aristòtil, com a mínim en alguns aspectes importants, si bé ara tot està presidit per la teologia, de la qual la filosofia és una mera ciència auxiliar. I també cal tenir en compte una diferència molt clara, entre l'alta i la baixa Edat Mitjana que ve marcada per la traducció dels textos relacionats amb Aristòtil, els quals arriben a Occident mediatitzats per la filosofia i teologia musulmanes. Així doncs, Bolonya, París o Oxford esdevenen inspirades, indirectament i de retruc, en l'Acadèmia platònica:

Si tomamos como fecha de fundación de la Academia platónica el año 387 a.C. y como fecha de cierre de la misma por Justiniano el año 529 d.C, el tiempo transcurrido entre ambos eventos

asciende a 916 años. Por otro lado, si datamos la fundación de la Universidad de Bolonya (primera Universidad de la historia) en el año 1088, el tiempo transcurrido desde entonces hasta 2005 asciende a 917 años. Por consiguiente, el año que ahora finaliza es el primero en el que la Universidad europea ha alcanzado y superado en edad a la antigua escuela de Platón, que fue la primera institución de estudios superiores de la historia. Así pues, en este mismo año la institución universitaria, hoy extendida a todos los países del mundo, ha comenzado a prolongar su vida más allá de los límites que tuvo aquella primera institución académica, única en la historia del saber. (Hernández, 2005: 203)

Ara bé, fins al segle XI no apareixen les primeres universitats a París i Bolonya, substituint les escoles catedralícies de l'Alta Edat Mitjana: la Università degli Studi di Bologna, Alma Mater Studiorum, es funda l'any 1088 i constitueix un procés de *translatio studii* amb l'Acadèmia platònica simètric al de la *translatio imperii* d'Atenas a Roma (Hernández, 2005).



Universitat de Bolonya.

Aquests ateneus que es van establir a les grans ciutats europees, copiaven la forma quadrangular tancada (*hortus conclusus*) dels monestirs cristians. Això permetia a les

autoritats del centre més control sobre el comportament dels estudiants, i ajudava a establir els límits no només del que s'ensenyava, sinó de la manera de fer-ho amb la presència d'uns edificis que reproduïen ja de bon començament les nocions ideològiques dominants entorn del que és l'educació i la seva estructura administrativa. Tanmateix, la comparació entre les acadèmies gregues, els monestirs cristians i les noves universitats s'acaba aquí:

No es posible establecer ninguna relación de fijación entre la *universitas* medieval y las escuelas griegas, pues estas nunca adaptaron la estructura corporativa característica de la universidad europea. Ninguna otra civilización produjo el equivalente de estas asociaciones de maestros y estudiantes dotados de estatutos propios, sello, estructura administrativa autónoma, *currícula* fijos y procedimientos para obtención de grados. (Tamayo i Salmorán, 1987: 8)

Les universitats esdevenen conseqüència lògica d'una concepció del saber i de la cultura lligada a l'Església, però ja no estarien sotmeses a l'autoritat directa de l'abat ni tindrien com a objectiu principal la pregària, sinó l'ensenyament, la discussió i el coneixement. Així, mentre a Bolonya estudiants i professors constitueixen diferents col·legis de doctors, a París es forma un ateneu de mestres i batxillers al voltant de l'escola catedral de Nôtre Dame. I a més a més, s'instaura una nova classe social:

La nueva institución universitaria se muestra también como un medio para ascender en la sociedad sin necesidad de pertenecer a un linaje feudal. Con el ascenso social de cierto número de comerciantes, emerge una nueva clase social, los burgueses, que ingresan en las nuevas universidades “mediante un procedimiento revolucionario: el examen. En esta evolución profesional y social hay un solo objetivo: el poder (Le Goff, 1990: 12).

El terme *universitat* no deriva directament de cap noció d'universalitat, sinó que procedeix de la paraula llatina *universitas* (s. XII), i significa una comunitat legal o gremi com el dels sabaters, estudiants o Mestres (Willis 1984). Així, els fills de comerciants i burgesos es converteixen en estudiants i clergues, homes doctes, en aquests nous centres del saber. Entre ells, hi apareix la figura del professor, “venedor de paraules”, un ofici professional i corporatiu que encarna les funcions del mestre i de l'abat per les seves actituds didàctiques i reguladores (Agamben, 2014).

En el capítol LIII del Gargantua de Rabelais, trobem una crítica directa al poder de la universitat com a institució i al magisteri de qui parla en el text:

-Quiero declararos aquí un gran secreto: las universidades de vuestro mundo en sus armas y sus divises llevan ordinariamente un libro a veces abierto a veces cerrado. ¿Qué libro pensáis que sea?

-No lo sé ciertamente –repuso Pantagruel-. Jamás lo he leído.

-Pues es –dijo Homenas- el de las decretales, pues sin ellas perecerían todos los privilegios de todas las universidades. A ellas se los debéis; ah! ah! ah! oh!

(Rabelais, 1967: 488)

Ja des dels seus inicis la universitat engendra saber i alhora fomenta l'oposició dialèctica a aquest saber per part de la literatura que exerceix una funció antiautoritària i contrahegemònica com a resposta a l'assimilació del saber dins l'acadèmia, a la seva domesticació dins el sistema. Perquè l'escolàstica produeix canvis en la cultura de l'escriptura tot resseguint la lògica de la raó platònica. Les noves maneres de raonar, relacionades amb l'ordre del discurs en la cultura escrita, tenen a veure amb el programa pedagògic de les escoles-catedral i les universitats urbanes:

Entre els segles X i XII s'opera un desplaçament del focus del saber i alhora de l'escola, al qual correspon un canvi profund d'estil i les preocupacions de la vida intel·lectual. La cultura surt dels monestirs, tradicionalment apartats al camp, mentre la nova escola s'organitza al voltant dels bisbats, dins els nuclis urbans, en resposta a noves exigències, entrant en nous debats, reflectint en una paraula en la seva organització i la seva actitud totes les característiques de l'organització municipal. (Bordieu, 1983: 20)

Els universitaris es consideraven treballadors intel·lectuals, tot diferenciant-se dels treballadors manuals dels tallers artesans. D'aquesta manera, ja es produeix la separació entre arts liberals (doctrina, teoria) y arts mecàniques (pintura o escultura). Aquest tipus d'intel·lectual *ante litteram* reuneix raó i fe, i el seu cànon literari beu d'Homer, però també veu en la quarta Ègloga de Virgili l'adveniment de Crist i el llegeix com un tractat científic, tal com fa amb el *Gènesi*, emprant Veritat (teològica) i Raó per a fonamentar el seu monopoli del saber:

Esta abstracción ponía por testigo lo que significaba la *universitas* en la alta Edad Media: el mundo. Todavía en el siglo XII, el sentido que se acepta es el de “cosmos”: el mundo como totalidad. [...] La *universitas*, más allá de su propia tecnicidad es la representación mayor de la vida civil en la época. No hay, en efecto, colectividad, colegio, agrupación, resumiendo, comunidad que, para tener derecho a la existencia social reconocida, no tenga que poseer el estatuto de *universitas*. (Châtelet, 1978: 447-449)

La universitat, si bé fundada en un origen ciutadà, transcendeix la urbs identificant-se amb l'*oikumené* en un món protegit per la *ratio* sota la jurisdicció de la unitat sobirana del degà, condició necessària per sobreviure en aquesta microsocietat i esdevenir un habitant civilitzat: es tracta de transferir la llei d'una esfera en una altra. Aquestes universitats i els seus membres, però, renunciaran a la *vita contemplativa* per circumscriure's dins una estructura comunitària que incloïa l'església, les associacions de mercaders o la societat d'intel·lectuals i tot el conjunt de representacions estètiques, polítiques i jurídiques de la vida civil (Mairet, 1978).

La universitat comprèn, doncs, tant el mode gremial propi de l'Edat Mitjana, com la convivència de mestres i alumnes i el mecanisme corporatiu del govern. Aquests centres, des dels segles XII i XIII, estaven controlats pels poders religiosos (bisbes), el poder polític (l'imperi o els monarques territorials), o el poder local (municipis). I amb la decadència de la noblesa feudal i l'auge de les ciutats i la monarquia, es converteixen “en auténticas potencias políticas, que hacen un papel activo, a veces en primer plano, en las luchas entre estados” (Le Goff, 1990: 132). Són institucions per on passa el saber, on es recull i transmet tota l'herència grega, llatina, jueva i àrab que conforma la cultura d'Occident i on, en definitiva, s'elaborarà l'ideari polític i cultural que transformaria Europa.

Alain de Libera (1991) explica el que ell anomena la des professionalització de la filosofia i que interpreta com un contagi de l'ideal que comporta l'aparició d'una veritable vida filosòfica universitària fora de la Universitat. Hi ha dos tipus de pensadors: els que inventen l'existència filosòfica a partir dels textos i els que intenten viure aquesta vida encarnant les metàfores del discurs magistral. Els individus que integren el segon model no són, en general, universitaris, sinó marginals. Així doncs, el discurs universitari neix de la concepció de la vida filosòfica provinent del pensament musulmà, els primers hereus de la filosofia grega.

I tornem, altre cop, a la diferència que la traducció dels textos relacionats amb Aristòtil que arriben a occident són mediatitzats per la filosofia i teologia musulmanes:

La distinction traditionnelle entre le haut Moyen Age et le bas Moyen Age doit d'abord s'entendre en un sens théologique. On sait que la philosophie médiévale a changé d'identité lorsque la totalité de l'oeuvre d'Aristote a été traduite. Mais ce changement n'est pas entièrement pensé lorsqu'on le réduit à la mise en circulation de textes nouveaux, qu'ils soient logiques, métaphysiques, physiques, cosmologiques ou biologiques. L'arrivée d'une encyclopédie aristotelicienne marque le début d'un nouveau Moyen Age en ce qu'elle suscite l'apparition d'une nouvelle sagesse –péripatéticienne, c'est-à-dire gréco-arabe- qui vient remplacer la sagesse platonicienne popularisée à leur corps défendant par les Pères de l'Église. L'arabisation de la pensée théologique des chrétiens latins du XIII siècle, tel est le phénomène essentiel [...] Au principe même de l'identité européenne sont les traducteurs juifs de Tolède et les philosophes arabes d'Andalousie, et, en deçà – aux confins des VIIIe et IXe siècles, lorsque l'Occident était encore partiellement dans les ténèbres -, les multiples lumières de l'Orient et le règne de Bagdad, celui de la rencontre, de la collaboration entre les Arabes chrétiens et les Arabes musulmans. (Libera, 1991: 77)

Aquesta importació va permetre la difusió de la filosofia, també perquè el model musulmà es va poder imposar a una part de la societat cristiana a través dels filòsofs universitaris. La reacció de l'autoritat eclesiàstica no es fa esperar: el 1277 es condemnen les influències arabitzants de la Universitat de París. Curiosament, el que preocupa l'autoritat no són els excessos, sinó el seu contrari: l'ascetisme musulmà i la moral aristotèlica més dogmàtica. La voluptat que busquen els filòsofs és d'ordre intel·lectual: el plaer de pensar.

I potser no es tracta d'una teoria parcial i estrictament referida a un període concret. Si l'Edat Mitjana té un paper fonamental en el naixement de la cultura europea, la influència de la cultura musulmana impregna el desenvolupament posterior de la cultura occidental. I aquesta barreja de cultura musulmana i grega, juntament amb el cristianisme, esdevé fonamental en la concepció de la vida filosòfica, barreja d'ascetisme religiós en versió laica i de *sophrosyne* aristotèlica. Aquest ideal que s'ensenya als centres s'escamparà a grups de la societat molt actius, també tindrà una decisiva influència per part dels estudiants, i en la crítica de la mateixa universitat, que s'estendrà al conjunt de la societat i serà especialment incisiva contra les institucions religioses, com els monestirs, el clergat o la Cúria romana i el Papa.

D'aquesta tradició, en viurà també la literatura, en la seva vessant més polèmica. No es pot entendre d'altra manera la poesia goliàrdica, com molts aspectes de la poesia trobadoresca, de Ramon Llull, de l'Arcipreste de Hita, de fra Anselm Turmeda, de Mestre Eckhardt, de Cervantes o de Rabelais.

Un cop més, el *Gargantua* ens serveix com a exemple de sàtira i profecció acadèmica contra la educació institucional de la universitat. Gargantua hi rep dues educacions, primer un curs de preceptes medievals administrat pel Mestre Tubal i els doctors de la Sorbona, i més tard un ensenyament humanístic:

Comenzó a educarlo un gran doctor sofista llamado el maestro Túbal Holofernes [...] Después de tales lecturas, quedó tan sabio como antes de comenzarlas.

-Veis este jovencito? Todavía no tiene doce años; veamos si os parece bien la diferencia que hay entre el saber de vuestros sesudos mateólogos del tiempo viejo y el de los jóvenes de la edad presente

(Rabelais, 1967: 51)

Constatem una divisió molt clara: hi ha un predomini de l'ascètica i la teologia, o bé un predomini de la cultura de la taverna. Dels àrabs, la cultura occidental va rebre determinats aspectes de la cultura antiga: la discussió, el diàleg, l'esperit crític, la *synousia* platònica, allò que distingia l'abordatge filosòfic. En un context on la teologia era la disciplina més important, la filosofia va jugar un paper inesperadament decisiu, i potser on menys se l'esperava. Segons Alain de Libera, la repressió eclesiàstica de l'any 1277 va treure de la universitat la vida filosòfica que a dins no podia fructificar-hi. I la seva influència va ser decisiva en alguns grups situats als marges del sistema, i tanmateix molt actius.

2.4. Goliards: els primers acadèmics rebels

La mateixa universitat, que unia el poder repressiu i autocràtic de l'Església i de les noves classes emergents, provocaria la constitució d'un contrapoder humorístic que sorgí del seu ambient docte: els goliards, també denominats *clerici vagantes*, estudiants o professors, pertanyents als estrats més baixos de la jerarquia eclesiàstica, que es dedicaven a vagar pels camins venent la seva habilitat poètica i escrivien poemes satírics que giren al voltant de la universitat, generalment de manera anònima:

Fingiéndose peregrinos o cautivos recién libertados, disfrutaban dos o tres días de la hospitalidad de un monasterio, “propiis voluptatibus et gulae illecebris servientes” [...]; cuando empezaba a mirárseles con recelo, inquirían por las ermitas o los conventos cercanos y hacia allá se encaminaban; así podían transcurrir largos años. La tonsura y el traje eclesiástico les aseguraban las limosnas y una amplia inmunidad tras sus posibles excesos. (Yarza, 1981: 12)

Els goliards entren en escena als segles XI i XIII amb la creació de les universitats i:

Ello constituye una novedad en la poesía docta, cuando ésta descende de la severa cátedra y del templo a la taberna o lupanar, no para divertir al pueblo, que difícilmente podría entender su engolado latín y su chiste intelectual, sino para cantar en recocijado grupo de gente cultivada. (Riquer, 1957: 331)

És la seva una poesia refinada i alhora irreverent i despreocupada, on la burla i l'obsenitat s'uneixen a una exhibició d'erudició i superioritat intel·lectual, amb l'ús d'un metallenguatge propi de les millors ficcions acadèmiques. Molts d'aquests joves, mig seglars mig religiosos, es concentraven en els ateneus incipients, on s'educaven en el *Trivium* i el *Quadrivium*. Deambulaven entre l'escola i la taverna, amb una actitud rebel i vagabunda, i cercaven o recitaven versos com a “obra menor, aliena als seus estudis (Villena, 1978:108) tot parodiant els textos de la litúrgia i la Bíblia. Per això i per la seva forma de vida foren condemnats per diversos concilis i sínodes (González, 1999):

Cum "In orbem universum"

[...]/ In secta nostra scriptum est:

Omnia probate.

Vitiam nostram optime/ vos considerate [...]

Nos recipimus monachum

cum rasa corona,

et si venerit presbyter

cum sua matrona,

magistrum cum pueris,

virum cum persona,

scolarem libentius

tectum veste bona.

Secta nostra recipit

iustos et iniustos,

claudos atque debiles,

fortes et robustos,

florentes etatibus,

senio onustos,

frigidos et Veneris

ignibus combustos,

bellosos, pacificos,

mites et insanos,

Boemos, Teutonicos,

Sclavos et Romanos,

stature mediocres,

gigantes et nanos

in personis humiles

et econtra vanos. [...]

(trad. Requena, 2003, pp. 61-65)⁵

⁵ En nuestra regla está escrito:/ "Todas las cosas probad"/.Nuestro régimen de vida/ atentos considerad. [...]/A los monjes recibimos/de tonsura corona,/como también al presbítero/que viene con su matrona,/ al maestro con sus discípulos,/vicario y cura en persona,/con agrado al escolar/que de hoga rica blasona./Se recibe en nuestra secta/a pecadores y a justos,/a enfermos y a los lisiados,/a los sanos y robustos,/a la edad adolescente como a los viejos vetustos,/a quien es reacio a Venus y al que se abrasa en sus gustos;/a guerreros y a pacíficos,/a lenes y a los insanos,/a bohemios y a teutones,/a eslavos y a los romanos,/a los de altura mediana,/a los gigantes y enanos,/a los de porte humildoso,/pero también a los vanos.[...]. (Requena, 2003: 61-65)

Els goliards parodiaven jerarquies, valors socials, símbols religiosos o ensenyaments eclesiàstics. La seva posició recorda, per similitud, la dels nihilistes que, davant la corrupció del món, opten per la lliure satisfacció personal i el sentit de l'humor (Jovani, 2013:59). En tot cas, un dels seus vicis més comuns fou el del bon beure. A mode d'exemple, trobem el poema *In taberna quando sumus*:

In taberna quando sumus,
non curamus quid sit humus,
sed ad ludum properamus,
cui semper insudamus.
Quid agatur in taberna
ubi nummus est pincerna,
hoc est opus ut queratur,
si quid loquar, audiat⁶

A la literatura goliàrdica, qui posseïa un elevat nivell cultural es comunicava amb una producció en llatí medieval, i també en les llengües vernaculars incipients. Cançons com aquesta s'han conservat en diverses col·leccions: la de la Universitat de Cambridge denominada *Carmina Cantabrigensia*, els famosos *Carmina Burana*⁷, del monestir de Benediktbeuern, que reuneix poemes escrits a Alemanya, França i Anglaterra; així com la col·lecció de poemes del monestir de Ripoll (Catalunya) del segle XIII, els *Carmina Rhipullensia*.

⁶ “Cuando estamos en la taberna/ nos desprecupamos del mundo,/ nos entregamos al juego/ y por él siempre sudamos./ La cuestión es ésta: que se pregunte/ qué se hace en la taberna/ donde el dinero es camarero,/ escúchese lo que digo”, Cantos de Goliardo, *Carmina Burana* (Yarza, 1981: 290- 291.)

⁷ El Codex Buranus es trobà a l'Abadia de Bura Sancti Benedicti Benediktbeuern i ara pertany a la Biblioteca Estatal de Baviera, de Munich.



Codex Buranus o Carmina Burana (1220). La roda de la fortuna

Un altre tema comú és l'eròtica de l'amor, que s'emparenta amb els cantars de gesta trobadorescos com l'*Anònim Enamorat* dels *Carmina Rhipullensia*:

Aprilis tempore, quo nemus frondibus
 et parum roseis ornatur floribus,
 iuventus tenera fervet amoribus.
 Fervet amoribus iuventus tenera,
 pie cum coincinit omnis avicula
 et cantat dulciter silvestris merula⁸

Els goliards empraven sobretot el llatí après a l'escola com a vehicle literari, i aquest idioma es filtrava per una versificació i rimes revolucionàries. Així doncs, la seva poesia produeix una inversió temàtica del model llatí més habitual de l'època, com l'*Ave maris stella*, el *Stabat mater* o el *Pange lingua* de sant Tomàs d'Aquino, amb un joc conceptual que aprofita un tipus de formes literàries, desenvolupades en l'àmbit culte i ortodox, per barrejar-hi temàtiques profanes i populars. D'aquesta forma aconseguiren un contrast palès entre la forma i el contingut.

Podem distingir dos corrents clarament definits en la poesia goliàrdica. D'una banda, la poesia satírica, on expressen el descontent respecte a l'acadèmia, l'església i el poder; i

⁸ "En el tiempo de abril, cuando el bosque se adorna de hojas/ y los prados de flores rosadas,/ la tierna juventud hierve de amores./ Hierve de amores la juventud tierna/ y todas lasavecillas hacen un pío concierto/ y dulcemente canta el mirlo salvaje." Traducció de Martí Riquer (1957: 335).

de l'altra, la composició lírica, on canten alegrement a la taverna, al vi, a l'amor i a les dones.



Un monjo i una monja (1591) Cornelis Van Haarlem

Els goliards no formaven part de cap corporació, i aquest distanciament els permet criticar ferotgement la societat del seu temps. I no es fan enrere en el moment d'atacar l'avarícia de la (falsa) noblesa o els dignataris eclesiàstics:

In terra summus rex

In terra summus - rex est hoc tempore Nummus.

Nummum mirantur - reges et ei famulantur.

Nummo venalis - favet ordo pontificalis.

Nummus in abbatum cameris retinet dominatum.

Nummus bella gerit, - nec si vult pax sibi deerit.

Nummus agit lites, - quia vult deponere dites.

Erigit ad plenum - de stercore Nummus egenum.

Omnia Nummus emit - venditque, dat et data demit.

Nummus adulatur, - Nummus post blanda minatur.

Nummus mentitur, - raro verax reperitur.⁹

⁹ En los tiempos actuales en la tierra/supremo rey el Dinero./Admiran los reyes al Dinero/y se muestran sus sirvientes./Al venal Dinero se doblega/la cura pontificia./En la celda del abad/el Dinero se muestra soberano./ El Dinero dirige las guerras;/y si quiere, consigue la paz./El Dinero enciende litigios./porque quiere arruinar a los ricos./El Dinero al pobre lo levanta/del estiércol a la cumbre./ El Dinero lo compra y lo vende todo:/da y recupera lo dado./ El Dinero hace halagos;/mas después de acariciar amenaza./El Dinero es mentiroso,/y raramente se le descubre veraz (Casquero i Reta, 1995: 426-427).

L'església, el poder governamental o l'ordre social jerarquitzat són els objectius polèmics dels goliards, que neguen al noble el seu privilegi de naixement. A les justes violentes dels militars, hi anteposen la dialèctica. La burla dels eclesiàstics i l'ús efectiu (i efectista) de la paròdia d'elements litúrgics xoca encara més si pensem en la omnipresència de la religió en el món medieval:

El goliardo [...] está fuera de la iglesia oficial, a la que critica duramente; fuera de la familia establecida en gremios, y fuera, por supuesto, de las rígidas esferas militares, nobiliarias o caballerescas. Forma parte de una nueva clase, marginal, inestable, disponible, aventurera, y que critica desde una postura, a la vez vital e intelectual, los basamentos sólidos de las otras. (Villena, 1978: 53-54)

No cal remetre a *El nom de la rosa*, d'Umberto Eco, per recordar que l'església i la universitat tenien el riure per perillós, atès que el consideraven en directa oposició al dogma catòlic basat en el sofriment, la mort i la resurrecció de Jesús. Seria fàcil dir que el teatre, el circ i l'art eren pel cristianisme un culte que calia eradicar, però a l'Edat Mitjana també va existir un transvasament entre la cultura popular i l'erudita (Ginzburg 1982, 2003): els carnavals, els sermons pasquals o parodies com la *Coena Cypriani*, les "festes dels bojos" (*festas stultorum*), l'inici de l'Any Nou, el dia dels Sants Innocents, o el dia de Sant Juan i de Sant Esteve assumien una força alliberadora inquietant:

A principios de la Edad Media, la risa popular penetró no solamente en los círculos religiosos medios, sino también en los círculos superiores. [...] La atracción de la risa popular era muy fuerte en todos los niveles de la joven jerarquía feudal (eclesiástica y laica). (Bakhtín, 1987: 73).

Això sí, la transgressió i el sacrilegi només eren permesos en la mesura en què es mantenien dins de l'ortodòxia, i es reservaven esporàdicament pels dies especials. És a dir, que estaven alimentats pel mateix poder eclesiàstic. Com adverteix Martin de Riquer:

No hay que olvidar que los autores de las poesías goliárdicas son por lo general clérigos o aspirantes a las órdenes religiosas. Los textos bíblicos y las fórmulas del culto y de la liturgia les son familiares en grado sumo y de ahí que las retuerzan parodísticamente en busca de recursos de expresión cómicos y malintencionados. (1957: 332)

Amb tot, les poesies dels goliards en cap moment no pretenen qüestionar la fe: fins i tot en els moments de major irreverència, aquestes actituds no suposen heretgia, ni escepticisme, ni oposició al dogma. Es tracta senzillament d'un anticlericalisme que mostra el seu inconformisme davant l'abús de poder, la corrupció, o la política:

Los goliardos, a pesar de atacar la estructura social vigente, lo hacían no por ser portadores de una ideología revolucionaria, sino por considerarse los más capaces e intelectuales. Una realidad que no les había conducido a ocupar los puestos más relevantes de la sociedad; algo que no lograban entender, ni soportar. Así, ni han de ser considerados anticristianos, ni miembros de una secta o *familia Goliae*, por mucho que en sus canciones jueguen con estos términos. Tampoco se les debe tener por revolucionarios, ya que, si bien no se encontraban en los peldaños del poder, no dejaban de soñar, y a veces lo lograban, con protectores o mecenas que a cambio de sus versos les garantizaran una vida holgada. (Guzmán, 2012: 47)

Amb el desenvolupament dels poders civils i les universitats vinculades a ells, es multiplicaren el nombre d'estudiants a mig camí entre la carrera religiosa i les professions liberals, perquè aquesta formació superior podia donar accés a llocs de prestigi en llocs administratius. Així doncs, s'ampliava la possibilitat de fer carrera fora de l'església; i per això la majoria d'aquesta poesia comporta una paròdia extrema dels poders educatius del moment, i serà expressament exclosa de les universitats. Ja al Concili de Tréveris de 1227 s'ordena als *vagos scholares aut goliardos* que no interrompin la missa amb els seus cants (Martínez, 1996:459). Així mateix, les universitats introdueixen, a partir del segle XVI, dos filtres institucionals per a l'admissió: que els estudiants estiguin adscrits a un mestre i que s'allotgin en residències autoritzades.

De la càtedra a la taverna, la seva creació literària, per bé que poètica i efímera, pot ser identificada com a ficció acadèmica, no absent d'una qualitat i d'un significat social i cultural. Eren estudiants; però també dignitats eclesiàstiques, o

personatges de la cultura de l'època cultivaren aquest gènere com ara el gramàtic Mathieu de Vendôme o el diplomàtic i poeta Pierre de Blois, segons Riquer (1957). Un cas excepcional és el del Arcipreste de Hita. A Espanya s'aprecia una notable influència goliardesca en l'obra de Juan Ruiz, del qual sabem que va compondre cantiques com aquesta:

Despues fiz muchas canticas, de dança e trateras.
para judías e moras e para entenderas,
para en instrumentos comunales maneras:
el cantar que non sabes, oïlo a cantaderas.
Cantares fiz algunos, de los que dizen ciegos,
e para escalares que andan nocherniegos,
e para muchas otras par puertas andariegos,
cagurras e de burlas: non cabrien en diez pliegos

(Company, 1991: 102)

L'Arcipreste inaugura a la Península una tradició de glosses i parodies dels textos religiosos que perdurarà fins al segle XVII, amb figures com Lope de Vega o Quevedo. Ramón Menéndez Pidal el va titllar de "gran goliardo":

En la poesía goliardesca hay dos elementos: uno, la poesía tabernaria, de la cual es ardiente secuz el Arcipreste; otro, la nota de insurrección contra la potestad espiritual, levadura herética de que cree inmune al autos castellano. Pero es el caso que esa poesía tabernaria, gran fuente de inspiración goliárdica ("tales versus Facio quale vinum bibo", que dice la Confessio Goliae), ésa realmente no existe en el Buen Amor que, por el contrario, sermonea contra el vino y la gula, contra los dados y el tablero; no hay poesía potatoria ni lusoria; y entonces, no existiendo tampoco la nota insurgente, nada goliardesco habría en el libro. Nos engañaríamos si tal pensáramos- Hay muchos caracteres comunes al Buen Amor y a los Carmina Burana o a los poemas atribuidos al ficticio Golias o al arcediano de Oxford, Gualterio Map. Es común al uno y a los otros la tendencia a adornarse con erudición escolástica, en especial con la de autores clásicos (Aristóteles, Platón, Hipócrates, Ovidio, etc) Son comunes multitud de pensamientos y asuntos, por ejemplo, el tema primaveral, unido al del amor o más bien al del apetito amoroso, idea tan repetida en los Carmina Burana; las sátiras contra el clero, los prebendados y, sobre todo, contra la curia romana; la irreverente parodia de rezos clericales; las propiedades del dinero, etc. (Menéndez Pidal, 1942: 270-272)

Però anem a l'origen d'aquell fenomen, que pot situar-se a la Cort de Carlemany, i que s'escamparia per Europa durant el segle X, en l'època de l'emperador Otto el Gran, per arribar al seu apogeu al segle XII, durant el període de Frederic Barbaroja, sobretot en la zona de França, Suàbia i Baviera, és a dir, en regions on no s'havia consolidat encara una lírica culta en llengua vernacular. Potser el terme *goliard* al·ludeix al gegant Goliat, relacionat amb el dimoni; o bé la paraula podria derivar de *gula*, per la gola i l'afició pel vi que demostren aquests poetes; o també podria tractar-se del “bisbe Golias”, un sant patró mític, al qual molts d'ells fan referència i reverència. El mot goliard té molts padrins, però una de les possibilitats més plausibles és que provingui de l'epítet que Sant Bernat fa servir per titllar el seu enemic acèrrim, Abelard, en una carta dirigida al papa Innocenci II de 1141 (Novikoff, 2017).

Sigui com sigui, les raons de l'existència d'aquest prototipus universitari que satiritza els centres d'estudi podem buscar-les en la progressiva especialització de las càtedres universitàries, productores d'un fort corporativisme, amb les quals els “professors adquireixen rentes i prestigi, però també una percepció des del poble de vanitosos i superbiós” (Theros, 2004:201). Així, la figura del goliard es queixa que tot estigui corromput pel diner i, amb la burla, el doble sentit, o l'al·legoria es mofa del món acadèmic-religiós:

Ya que en todo el universo
Se está cantando: “¡Ite!”,
Trotan los curas
Corren los monjes
Pronto la Bilbia
Dejan los diáconos,
Para seguir nuestra secta
Que es salvación de la vida.
(Manacorda, 1987: 231)

Aquesta poesia no és per a tots els paladars, perquè conté tantes bromes sobre el món universitari que sovint només els acadèmics poden copsar l'amfibologia que s'amaga en els seus cants, tal com passarà en les futures ficcions acadèmiques novel·lades del segle XX, aptes per aquells qui cursen carreres, majoritàriament d'humanitats. Si la literatura creativa es pot permetre unes llicències més alliberades o alliberadores és perquè

desborda dels murs universitaris (i fora del text mateix), ja que només amb el distanciament de la cosa-en-si és possible burlar-se'n tot criticant-la.

Al mateix torn, aquest esperit goliàrdic i el seu llenguatge d'injúries, perjuris, obscenitats i renecs junt amb altres formes de la cultura còmica popular, espectacles i obres burlesques plens de parodia, ironia i sàtira, pot generar connexions amb la posterior literatura picaresca del Siglo de Oro, les ja mencionades obres de Rabelais, les *street ballads* angleses, o les *chansons de rue* franceses. I és que l'actitud llibertària dels goliards, membres d'una *Res Publica Litterarum*, lluny de ser una ideologia, representa, una manera de ser i estar en el món, una actitud davant la vida. S'oposen tant a l'estament civil com a l'Església, la qual, si primer era aliada del règim feudal, ara s'apropa al cantó de la nova classe emergent:

Los goliardos ejercieron, entonces, una suerte de oposición declarada a todo poder institucional. Salidos principalmente de la universidad de París, llegaron hasta Oxford y Cambridge criticando duramente la iglesia oficial y todo pensamiento estable o imperecedero, para vivir en los márgenes, formando fraternidades como la familia *Gloiae* o el *Ordum Vagorum*. Estos estudiantes anárquicos vivían entre el interior y el exterior de las universidades, formaban parte de ella y, al mismo tiempo recorrían los caminos, entre juergas, con un espíritu de rebeldía insobornable. De algún modo, son el antecedente cultural de los beatniks y la contracultura de los 60's. (Villena, 1978: 142).

Resulta irònic observar que el mateix *Gaudeamus igitur*, titulat originalment *De brevitae vitae*, compost per algun goliard anònim i amb una lletra força antiacadèmica avui en dia encara es canti en moltes universitats a mode d'himne oficial. Aquest himne té el seu origen a la Universitat Alfonsina durant el segle XIII, i s'estén durant el XVI a les altres acadèmies espanyoles de l'Edat d'Or, a les de Bolonya i París, i ja entrat el segle XVII a les del nord d'Europa. Certament, una cançó tan secularitzada no podia ser gaire del gust de l'Església, però si d'una universitat que aniria adquirint autonomia respecte al poder de les ciutats que també intenten assumir-ne després d'autèntiques batalles campals com la de París de 1229.

Així, els goliards satiritzen el món de la Institució i en prenen distància, en un exercici de llibertat que s'assembla a la representació ideal de la resignació estoica dels satírics tradicionals. L'ociositat, la mendicitat i el vagabunderia dels goliards serien refusats de facto per l'Estat-Església, que veia com un do de Déu l'economia del treball. La seva

desaparició la imposaren les noves formes de control social instaurades per l'Església a través de les seves ordes mendicants –sobretot els dominics– i l'èxit de la Inquisició com a sistema de control de l'ortodòxia religiosa.

El cas dels goliards representa el mateix conflicte entre dues formes de pensament, la de l'ortodòxia doctrinal universitària i la de les ànsies de coneixement sense imposicions d'índole política, social i cultural de la pròpia institució. Així, diu Villena, “a mediados del siglo XIII desaparece el goliardismo dejando paso al ideal humanista” (1978:138), pero el seu eco encara s'escolta cada vegada que s'entona el *Gaudeamus igitur* en una universitat. Finalment, la consolidació de la institució i l'obligatorietat de l'assistència regular a les facultats eliminaren el vagareig dels estudiants. Amb tot, la fusió entre l'esperit popular i la lletra monàstica foren de singular importància per al desenvolupament de la literatura de l'Edat Mitjana i d'alguna forma suposen un pont de la cultura tancada dels monestirs vers la societat que converteix les poesies dels goliards en una cosa molt semblant a unes ficcions acadèmiques del seu moment.

2.5. De “pícaros” i “gerundios”

Els primers models universitaris s’exportaren a altres ciutats d’Europa i Amèrica per les emigracions dels escolars i per iniciativa de pontífexs, bisbes i monarques, i es transformaren en estructures més jeràrquiques:

En el siglo XII la palabra “universidad” agrega un sentido de corporación; se le adscribe el carácter pedagógico al añadirsele *magistorum et scholarum*. Antes de ser pública y oficial la institución regió como privada, y antes de civil fue eclesiástica, iniciándose los estudios en escuelas clericales. (Mercadal, 1934: 16)

Així, tant la idea de corporació com la de gaudir d’un lloc retirat que afavoria l’estudi, la contemplació i la meditació provinent de l’Acadèmia platònica i posteriorment els monestirs, continuen en les noves universitats, tal com se’ns presenta en la Segona Llei de les *Partidas* d’Alfons X el Savi qui, a mitjan segle XIII, reclamava la necessitat d’edificis funcionals i allunyats de la vil·la, on s’han d’establir aquests centres i que han de tenir (segons la transcripció diplomàtica de Mercadal):

De buen aire · et de fermosas salidais debe seer la villa do quieren establecer el estudio, porque los maestros que muestran los saberes et los escolares que las aprenden vivan sanos et en él puedan folgar et rescebir placer a la tarde cuando se levantaren cansados del estudio; .eit -otrosi debe seer ahondada de pan, et de vino, et de buenas · ·posadas en que puedan morar et pasar su .tiempo sin grant costa. (1934: 21)

A la Península Ibèrica, igual que a França, Itàlia o Alemanya, es funden estudis generals i universitats, i en cada un dels regnes. Primer a Palència, per Alfons VIII i més tard, durant el regnat de Lleó Alfons IX, es crea Salamanca, confirmada per butlla d’Alexandre IV el 1255. La Península Ibèrica, a mitjan del segle XV, només comptava amb una dotzena d’estudis generals, però a finals de segle ja se n’havien creat una trentena. El seu nombre va augmentar a partir del regnat dels Reis Catòlics amb les Universitats de Santiago, Alcalá, València, Sevilla i Granada, aquesta darrera fundada per Carles V:

De otra parte las órdenes del clero regular, en esta época de reforma y contrarreforma, fundaron numerosas universidades. Los religiosos enseñaron en París o Salamanca, en las cátedras de

derecho canónico, artes y teología –las distintas vías o escuelas–. Pero quisieron tener universidades propias, aprovechando el monasterio o convento, donde impartían enseñanzas de filosofía y teología para formar a sus novicios –a veces en un colegio adjunto–. (Peset, 2015: 12)

Mentre es multiplicaven les universitats també creixia de manera exponencial el nombre d'estudiants (Símon-Díaz 1966) que es movien a viure a les ciutats, s'allotjaven en *posadas* i tenien regulats, sota llei, el joc i la diversió. Molts d'ells, a més, patien pobresa i se les havien d'enginyar amb mil trucs per a subsistir:

Hay pobreza entre los estudiantes. Por uno que tiene la bolsa bien llena y un criado para llevarle los libros, hay muchos que apenas pueden pagarse un alquiler» de ahí que algunos viviesen “en la calle, sin amparo alguno, entregados al vagabundeo y a las malas compañías”. (Pau, 2003: 359)

Ja els goliards demanaven almoïna a canvi d'una oració, per molt paròdica que fos. A causa dels privilegis de què gaudien amb els anomenats *fueros*, estatuts jurídics de drets i privilegis atorgats pel rei, la seva irreverència vers les autoritats era absoluta. Amb la qual cosa:

Se acogían al fuero académico personas totalmente ajenas al Estudio, como taberneros, arrieros, feriantes, etcétera, que se matriculaban no para acudir a las aulas, sino para granjear las preeminencias y derechos que garantía el fuero escolar, con el que se figuraban tener patente de corso en sus andanzas por el mundo. (Mercadal, 1934: 7)

De tot aquest batibull de personatges barrejats en sortirà la figura de l'estudiant *pícaro* que influiria en la conducta estudiantil fins al punt de provocar un sisme dins la universitat:

La conducta de los pícaros no deja de influir en la vida escolar, desmoralizándola, y, debilitados además los privilegios que tanta favorecían la, concurrencia, fue disminuyendo ésta, de suerte que en el siglo XVIII las aulas se ven casi desiertas y los estudiantes sólo acuden a ellas unos dos meses en cada curso. (Mercadal, 1934: 192)

Sens dubte, l'existència d'aquests pòtols acadèmics s'assembla a la dels goliards, amb la diferència, i és una característica crucial, que mentre aquests es fabricaven les pròpies històries, el "pícaro" passa, de ser un personatge real, relacionat amb els baixos fons i els ambients de delinqüència, a esdevenir un personatge literari (Bataillon, 1981).

La fusió entre l'esperit popular i el monàstic resultarà de singular importància per al desenvolupament d'una determinada perspectiva literària. No oblidarem que en el món clàssic, a l'Edat Mitjana i fins i tot als segles XVI i XVII, la lectura de textos és preeminentment oral, i els seus "lectors" són, fet i fet, oients d'una veu lectora. L'anomenada novel·la, el resultat del *mettre en roman*, apareix entre el 1160 i el 1170 (Zumthor, 1989), en la confluència de l'oralitat i l'escriptura; i les històries de Chretien de Troyes i els romans cavallerescos se solien escriure en llengua vulgar i s'adreçaven a un ambient noble.

Aquest viratge decisiu vers la (pròpia) consciència representà un trencament en la tradició clàssica, cap a la moderna categoria de literatura, on la sàtira vers el món universitari deixa de ser pública, com en les representacions teatrals de l'antiga Grècia, o les poesies goliàrdiques de l'Edat Mitjana, per quedar-se dins els llibres. El segle XVI és una època universitària a Espanya i coincideix amb l'exuberància de la literatura del Segle d'Or, i la paròdia que en fa la literatura picaresca, tal com podem veure en aquest passatge del *Guzmán de Alfarache*:

¡Oh dulce vida la de los estudiantes! ¡Aquel hacer de obisillos, aquel dar trato a los novatos, meterlos en rueda, sacarlos nevados, darles garrote a las arcas, sacarles la patente o no dejarles libro seguro ni manteo sobre los hombros! ¡Aquel sobornar votos, aquel solicitarlos y adqu[i]rirlos, aquella certinidad en los de la patria, el empeñar de prendas en cuanto tarda el recuero, unas en pastelerías, otras en la tienda, los Escotos en el buñolero, los Aristóteles en la taberna, desencuadernado todo, la cota entre los colchones, la espada debajo de la cama, la rodela en la cocina, el broquel con el tapadero de la tinaja! ¿En qué confitería no teníamos prenda y taja cuando el crédito faltava?

(Alemán, 1983: 815-816)

Aquest llibre fou un dels més venuts del seu temps, però les comparacions amb el passat no són vàlides perquè ara entra en joc la nova època de la invenció de la impremta. La tecnologia de Gutemberg contribueix a la difusió de textos, i, de retruc, a l'expansió d'universitats i l'augment d'estudiants que es converteixen en massa lectora.

En la literatura picaresca, igual que en la goliàrdica, els estudis eren substituïts moltes vegades pel vici. El vagabundejar picaresc sense Déu, ni Rei ni Llei recorda el goliard alliberat de l'Edat Mitjana. A aquesta mena d'estudiants pertanyen tant els personatges de Quevedo de *La Vida del Buscón*, considerada per Parker “la obra maestra de la picaresca por la disyuntiva del protagonista entre adaptarse al mundo universitario (y religioso) o rebelarse” (1971:119), com el personatge de Berganza del *Coloquio de los perros* de Cervantes:

Finalmente, yo pasaba una vida de estudiante sin hambre y sin sarna, que es lo más que se puede encarecer para decir que era buena; porque si la sarna y la hambre no fuesen tan unas con los estudiantes, en las vidas no habría otra de más gusto y pasatiempo, porque corren parejas en ella la virtud y el gusto, y se pasa la mocedad aprendiendo y holgándose. Desta gloria y desta quietud me vino a quitar una señora que, a mi parecer, llaman por ahí razón de estado, que, cuando con ella se cumple, se ha de descumplir con otras razones Muchas. Es el caso que a aquellos señores maestros les pareció que la media hora que hay de lición a lición la ocupaban los estudiantes no en repasar las liciones, sinó en holgarse conmigo, y así, ordenaron a mis amos que no me llevasen más al estudio; obedecieron, volviéronme a casa y a la Antigua guarda de la puerta.

(Cervantes, 2005: 72)

La llibertat de pensament de l'Humanisme obrirà, en els segles XVI i XVII, la porta a l'exploració interior, i permetrà l'aparició d'una nova forma artística, la novel·la moderna, “que nace cuando por primera vez el realismo desplaza la novela de fantasía, en especial la de caballerías y a la posterior de tipo pastoril y pseudo-histórica” (39). La picaresca, llavors, és una literatura sortida de la Contrareforma que busca un realisme contra la novel·la pastoril i de cavalleries. Així, no és només el primer gran gènere literari espanyol –i en part europeu ja que el *Simplicissimus* de Grimmelshausen a Alemanya (1669), el *Gil de Blas* de Lesage a França (1715) o el *Moll Flanders* de Defoe a Anglaterra segueixen aquesta tradició–, sinó també un compendi satíric de ficcions acadèmiques *avant-la-lettre* perquè ens parla de les bromes dels estudiants, de com robaven tot el que podien dels hostals per on passaven i altres trapelleries, com en el *El donado hablador* (1624) de Jerónimo d'Alcalá Yáñez i Rivera, on es narra com els “estudiantes nunca dejan de hacer las suyas como mozos libres”. O també de com eren armats en el moment d'ingressar a la universitat, en *El gran tacaño* de Quevedo: “¡Viva el compañero, y sea admitido a nuestra amistad; goce de las preeminencias de

antiguo, pueda tener sarna' andar manchado y padecer el hambre que todos!'. Un altre bon exemple de la vida estudiantil de l'època el trobem a la comèdia de Rojas Zorrilla (1963) *Obligados y ofendidos y gorrón de Salamanca*:

CRISPINILLO.	Adsum.	
DON LUIS.	¿Vos venís, en fin, desde la Universidad?	500
CRISPINILLO.	Etiam Domine.	
DON LUIS.	Callad, picaron, no habléis latín.	
CRISPINILLO.	Non possum.	
DON LUIS.	No na engañéis, muypreciado de estudiante, con decirme a cada instante tres latines que sabéis;	505

La broma sobre els llatinismes que empra l'estudiant Crispinillo i la manera com Zorrilla transcriu el llenguatge més col·loquial, els llatinismes recurrents o les apories que esquitxen el discurs de personatges provoquen una comicitat triomfant. L'autor ens ofereix una descripció del que devia ser la vida del típic estudiant:

Nuestro estudiante, amo mío, y seis que con él están, vive pegado al Deán, junto a la Puerta del río,	530
que para sus malas mañas, es barrio de mejor modo; tiene el aposento todo colgado de telarañas, adonde pudieras ver	535
de cordeles y de pino una cama de camino como mula de alquiler; y advierto que no te espanto verla tan mal comparada,	540

pues sobre ser alquilada
se derrienga cada instante.

Així mateix, abunden les descripcions de la vida quotidiana, de la preparació dels àpats, de baix pressupost i escàs, una situació no tan diferent a com s'alimenta un estudiant avui en dia en qualsevol cantina universitària:

A su hora señalada
a comer la olla contina, 600
va con hambre estudiantina,
que la canina no es nada;
comen todos en un plato,
y aguardando a que él empiece,
cuando ellos comen parece 605
que lo comen de barato.

Que moltes d'aquestes novel·les les redefinim com a ficcions acadèmiques no vol dir que deixin de ser novel·les picaresques. Al contrari, el que pretenem és de rellegir una literatura sota l'òptica d'una tendència manifesta i demostrar la capacitat que té de ser còmica i alhora de transmetre una crítica profunda del món acadèmic. La picaresca, igual que els *Nívolos* d'Aristòfanes o les poesies dels goliards, amaga una gran càrrega ideològica, i les descripcions grotesques del món estudiantil revelen una intenció satírica vers la societat del seu temps i en concret vers la vanitat del món acadèmic:

Los mejores novelistas picarescos españoles intentaban, Cervantes con el *Quijote*, romper las barreras entre lo cómico y lo serio. Y lo hicieron porque, tanto ellos como Cervantes, eran producto de una cultura que exigía que la literatura fuese al mismo tiempo verdadera y moralmente responsable. (Parker, 1971: 64)

Aquest realisme satíric és present també en l'obra de Cervantes, qui en una de les seves *Novelas Ejemplares*, *La ilustre fregona*, publicada el 1631, ens parla de dos nois de bona família que són enviats a estudiar a la universitat de Salamanca. Però, en lloc d'això, s'escapen a Sevilla a viure una vida esgarriada:

Pasó por todos los grados de pícaro, hasta que se graduó de maestro en las almadrabas de Zahara, donde es el finibusterre de la picaresca. ¡O pícaros de cocina, sucios, gordos y lucios : pobres fingidos, tullidos falsos, cicateruelos de Zocodover y de la plaza de Madrid, vistosos oracioneros, esportilleros de Sevilla, mandilejos de la hampa, con toda la caterva innumerable que se encierra debajo de este nombre pícaro! No os llaméis pícaros si no habéis cursado dos cursos en la academia de la pesca de los atunes.

(Cervantes, 2005: 105)

S'anomenaven *gorrones* o *caballeros de la Tuna*, i tenien tant d'estudiants com de bandolers. Assenyalem, de passada, que aquests "pícaros" que Cervantes ja havia fet sortir a les seves novel·les, també els posaria a la seva obra de teatre *El rufián dichoso* i fins i tot al *Quijote*, tot influenciant la producció literària europea dels segles següents. Ara bé, quan el Concili de Trento modifica l'espai social dels països catòlics, el Barroc esdevé l'art per excel·lència de la Contrareforma. L'església, que tant havia contribuït a l'expansió de les universitats, obté el control cultural espanyol per evitar la lluita teològica plantejada a Europa.

El 1540 neix la Companyia de Jesús, que s'aniria apropiant de l'ensenyament, obrint col·legis a València, Alcalá, o Sevilla. Els jesuïtes, capdavanters contra la reforma de Luter, són l'eina d'uniformitat i poder de la Contrareforma, es guanyen els favors del rei Felip IV i la reina Margarita d'Àustria i provoquen la decadència de la institució acadèmica i, de retop, també d'una certa producció literària. La censura serà la seva mesura d'autoprotecció, i les condemnes a mort la reiteració del seu poder (Glendinning 1973).

I així apareix *Fray Gerundio de Campazas alias Zotes* del Padre Isla, també anomenat el "don Quijote de los predicadores" (Fernández, 1981). La dèria d'Isla d'emular al reverenciat Cervantes i la seva obra mestra l'explicita el jesuïta mateix al seu pròleg:

Hasta que Miguel de Cervantes salió con su incomparable Historia de Don Quijote de la Mancha no se desterró de España el extravagante gusto a historias y aventuras romanescas, que embaucaban inutilísimamente a innumerables lectores, quitándoles el tiempo y el gusto para leer otros libros que los instuyesen, por más que las mejores plumas habían gritado contra esta rústica y grossera inclinación, hasta enroquecerse. Pues, ¿por qué no podré esperar yo que sea tan dichosa la Historia de fray Gerundio de Campazas como lo fue la de Don Quijote de la Mancha, y más siendo la materia de orden tan superior y los inconvenientes, que se pretenden desterrar, de tanto mayor bulto, gravedad y peso? (Isla, 1995: 214)

Aquests *inconvenientes* a què es refereix Isla, que també fou professor de gramàtica i retòrica a més d'exercir d'orador, són tots els predicadors, xarlatans i falsos profetes, tradicionalistes i il·lustrats favorables als mètodes experimentals de la ciència moderna. D'aquí la seva obsessió per la reforma de la predicació: Fray Gerundio és un predicador extravagant que ridiculitza i corregeix els culterano-conceptistes de l'època que, des de l'atri, declaraven tota mena d'insensateses. I així, el pobre Gerundio, víctima innocent d'aquesta educació estèril i absurda, acabarà per convertir-se en un gran idiota i un professional de l'oratória dels disbarats.

Si del *Quixot* en surt l'expressió *quixotisme* per referir-se a la bogeria, del *Fray Gerundio* en deriva el terme *gerundismo*, amb referència als ignorants i als crítics poc seriosos. Ja al pròleg s'afirma l'objectiu del llibre, que no és altre que el d'ensenyar a partir de la literatura mateixa:

Si Platón tuvo facultad para fabricar una república en los espacios imaginarios; Renato Descartes para figurarse un mundo como mejor le pareció; muchos filósofos modernos, alumbrados de Copérnico [...] para criar en su fantasía tantos millones de mundos como millones hay de estrellas fijas, y todos habitados de Hombres de carne y hueso, ni más ni menos como nosotros, ¿qué razón habrá divina ni humana para que mi imaginativa no se divierta en fabricarse un padrecito rechoncho, atusado y vivaracho, dándole los empleos que a ella se la antojare y haciéndole predicar a mi placer todo aquello que me pareciere?

(Isla, 1995: 189-190)

I com aconsegueix el seu objectiu Isla? Doncs, mitjançant la paròdia, la burla i la sàtira, que serveixen al jesuïta per exercir una feina, didàctica i moralitzadora a fi de denunciar els vicis i defectes d'una educació corrompuda per la mateixa Església. I articula les seves invectives a través de l'ús del "leonesisme", això és, el dialecte dels rústics lleonesos i la variant popular del centre-nord peninsular del segle XVIII (Luengo 2006). La barreja de llenguatges és el verdader motor de la novel·la, mentre que la seva acció és mínima, fins al punt que algunes crítiques apunten que és, fonamentalment, un text sobre el llenguatge (Zavala 1992). I és una parla que bascula entre estils mitjans i baixos, extensos discursos en castellà amb intercalacions de *latinajos*, gal·licismes exagerats i formes col·loquial vulgars:

Madre y señora mía: es cierto que *signate* no decía a usted que estaba bueno, però *exercite* ya se lo decía. Ahora pongo en noticia de usted como estoy explicando a mis discípulos la *trascendencia o la intrascendencia del ente*: yo llevo la *analogia* y niego la *trascendencia*. A mi hermana Rosa le dirà usted que me algro mucho que lo pase bien, así *ut quo* como *ut quod*, y que en cuanto a las calcetes con que me regala, la *materia ex quat* me pareció un poco gorda. (Isla, 1995: 343)

Cal afegir que es tracta d'una novel·la híbrida, ja que recull l'humor de la picaresca, la intel·ligència cervantina i els models reals de la retòrica eclesiàstica, a més de presentar tot un tractat d'educació alternatiu a l'educació institucional de l'època (Sánchez 1999:66). Però el tema més important del *Fray Gerundio* és la crítica a l'educació, tal com veiem en aquest fragment on el protagonista aprèn arts amb Fray Toribio i l'autor n'aprofita per escometre les doctrines escolàstiques i filosòfiques del seu temps:

Tenia atestada la cabeza de apel·laciones, ampliaciones, alienaciones, equipolencias, reducciones y de todo lo más inútil y más ridículo que se enseña en las sùmulas, sirviendo solo para gastar el tiempo en aprender mil cosas inútiles (Isla, 1995: 344)

La sàtira d'un model educatiu en clara decadència va estretament lligada amb l'humor carnavalesc tan present en la poesia goliàrdica, Rabelais, Molière o en *l'Elogi de la Follia* d'Erasme, que ja carregava també, en el capítol 54, contra la retòrica dels sermonejadors:

Por lo que toca a la hedionda corrupción de la ortatoria cristiana, la crítica no hace más que remitirnos a los sermones que oímos. Entre mil predicadores, apenas de hallarán dos o tres que sepan las partes de que se compone un sermón [...] los más son un tejido de disparates sin orden, o una sarta de osadías sin juicio [...] y los menos malos, un matorral de verdades trivialísimas, sin método, sin cultura, sin eficacia y sin moción (1995: 396)

El famós *prodesse et delectare* d'Horaci és la meta del Padre Isla amb el seu Gerundio, però no d'una manera èpica sinó com el “desechado más ridículo que se pueda imaginar para mover a la fuga y a la abominación”:

En casi todas las religiones de España, se aprecia mucho más la carrera de las cátedras que la del púlpito; se hace más estimación de la cátedra de Aristóteles que de la del Espíritu Santo; se conceden mayores honores al maestro más inepto que el predicador más sobresaliente (397)

Sigui com sigui, el *Fray Gerundio* es publica entre el 22 i 23 de Febrer de 1758 i se n'editen mil cinc-cents exemplars. Només el primer dia ja se'n venen vuit-cents. L'èxit és instantani, arriba fins a la Cort, i també el Papa de Roma llegeix el llibre complagut.

D'altra banda, ha hagut de declinar l'autoria del llibre en nom d'un altra persona perquè la Companyia de Jesús no s'oposés a la publicació. El problema fou que, amb la voluntat de resseguir la tradició cervantina-picaresca, al Padre Isla se li'n va anar la mà, i amb la seva força realista d'escriptura va confondre veracitat amb versemblança, i va inserir dins l'obra personatges reals. Els *gerundios* atacats a l'obra (on molts s'hi reconeixen), obtenen que la Inquisició la prohibeixi el 1758 i la inclogui en l'Índex de Llibres Prohibits. El 1768 s'arriba a imprimir la segona part de forma clandestina.

No només el llibre fou prohibit sinó que anà seguit de l'expulsió dels jesuïtes d'Espanya. Fet i fet, el *Fray Gerundio* ataca un tipus de catolicisme il·lustrats, el dels jansenistes, incrementant les ja de per si deteriorades relacions entre les diferents ordres. Així, la novel·la educativa d'Isla genera un problema social de primera magnitud, en revifar la vella disputa entre frares i jesuïtes que acabarà amb l'edecte de Carles III i l'expulsió dels jesuïtes el 1767, fet que provocaria l'exili de tantes *têtes pensantes* i produiria un sisme en el sistema educatiu de l'època.

Si l'intent d'Isla de fabricar un *Quixot* de l'educació es va quedar a mitja tinta no va ser tan sols per la prohibició del llibre i el seu desterrament a Itàlia, sinó perquè l'autor no va saber copsar la reflexió metaficcional que atorgà la modernitat i vigència a través dels segles al *Quixot*, ni mantenir la distància entre ficció i realitat. Així doncs, la novel·la serví per a la societat del seu temps com a lectura de la decadència del paradigma educatiu del moment, però va quedar desfasada passat el segle XVIII amb l'arribada d'un model d'educació industrial. Amb tot, resulta una obra didàctica d'allò més divertida, irreverent i agressiva, perquè, parafrasejant Cepeda, si no hi ha agressivitat no hi ha text literari, ni ensenyament.

III. Educació i modernitat

3.1. L'ensenyament i l'imperi de la raó

Durant el Renaixement apareix un nou tipus de treballador intel·lectual que reemplaça l'universitari medieval: l'humanista. Les seves universitats són els palaus dels prínceps i mecenes que “entran en conflicto con algunas órdenes monásticas y su monopolio de la educación” (Hodgart, 1969: 52). Així, s'impulsen no només el ressorgiment dels estudis de l'antiguitat, sense passar per la censura eclesiàstica, sinó també la capacitat d'observació científica, l'atenció vers la naturalesa, la penetració psicològica, la creativitat estètica, l'esperit lúdic, i una certa dosi d'amoralitat i escepticisme vers la religió. Hermes Trimegist, càbala i neoplatonisme desenvolupen un paper clau en el pensament de l'època (Yates, 1983), les observacions de la qual seran precursoras de la Revolució Científica.

També en el Renaixement “el lenguaje de la geometria se impone como discurso legitimador del ordenamiento social inscrito en las utopías de las nuevas construcciones burguesas” (Terrén, 1999:30). La revolució astronòmica de Copèrnic transforma les ciències humanes de la teoria heretades del pensament grec en ciències pràctiques, passant de la *contemplatio* de la teoria a la transformació material de la naturalesa. El projecte universitari de l'educació il·lustrada es basarà des de llavors en un programa de racionalització i, al mateix torn, emancipació. L'esquema que separava les arts liberals de les mecàniques es reorganitza amb Descartes, continuador de l'idealisme de Plató, el qual reforça les bases de la separació rigorosa entre la lògica i la retòrica, col·locant la ment com a element crucial dels models filosòfics de l'home amb el seu *Discurs del mètode*.

Posteriorment, Thomas Hobbes seguiria aquests principis cartesians fent del “jo” racional una garantia de la solidesa de la ment, ja que la raó no és altra cosa que calcular (Hobbes, 2006: 46). La nova interpretació del Saber assenta les bases sobre les quals s'edificaran la ciència i la tecnologia modernes. El cartesianisme imposava una separació entre ciència i humanitats que redefiniria les universitats en inserir en la filosofia natural el rol d'allò experimental i les matemàtiques (Gascoine, 1998: 220): la disputa ontològica entre platonisme i aristotelisme se substituiria per una polèmica anàloga entre racionalisme i empirisme (Korner, 1984: 338).

De fet, moltes utopies de l'època ja ajunten l'educació acadèmica i la ciència com *Utopia* (1516) de Sir Thomas Moore, *New Atlantis* de Francis Bacon (1627) o *La ciutat del Sol* de Tommaso Campanella (1623). Com argumenta Artur Blaim:

Long before the emergence of the college novel, the university makes its grand, if plotless, entry into the realm of fiction in early modern utopias [...] What is the function of academic institutions and institutions of research in early modern utopian fictions, as, evidently, they do not provide the setting for action, as no action is possible in the allegedly “perfect” world? [...] they are a constitutive part of the overall image of a good place, one of its aspects necessary for a comprehensive presentation of the desired model of the state appealing to the values supposedly shared by the author with his reader. (Fuchs and Klepuszewski, 2019: 11-16)

Així, igual que passava en *La República* de Plató, la literatura continua oferint mostres de possibles societats perfectes on l’educació en seria el pilar fundacional. I aquests exemples de ficcions acadèmiques seguirien alhora el desenvolupament de la universitat.

De Bolonya i París sorgirien la resta d’universitats europees; de la primera, en nasqué la Universitat de Pàdua la qual, a principis del XIII, donaria llum, a Òxford, a un submodel amb caràcters propis; i d’aquesta s’escindiria la de Cambridge, úniques dues acadèmies angleses fins al segle XIX. De fet, Oxford ja era un punt de reunió estudiantil des de 1133 i esdevé un centre d’estudis científics, quan aquests encara eren mal vistos per l’Església (Bowen, 1979). Així doncs, a les universitats angleses del XVII es dona paral·lelament el naixement de la ciència experimental i el començament de la seva estructura social-democràtica (Gómez García, 1986). Durant el segle XVIII, la universitat subsisteix, però com una institució bàsicament medieval, impregnada d’escolàstica, i indiferent als progressos de la Il·lustració.

A França, Denis Diderot, junt amb altres enciclopedistes, intenta imposar una nova concepció de l’escriptor-filòsof dins la societat, una figura que aspira a convertir-se en el nou àrbitre del gust i en protagonista de la història de la educació. Diderot es considerava un filòsof. La seva crítica de la metafísica sembla radical, com ara els seus atacs a les concepcions fisicalistes de D’Alembert, i tot això amb la seva aposta per concepcions més obertes i properes a la biologia suposa un canvi de model més mòbil, adaptable als canvis del medi, vitalista, amb postures molt properes a la futura teoria de l’evolució:

La Ilustración, en Inglaterra y Francia, comienza destrozando la “forma” del conocimiento filosòfico, el “sistema” metafísico heredado. No cree ya en la legitimidad ni en la fecundidad

del “espíritu de sistema”; no ve en él la fuerza de la razón filosófica, sino su limitación e impedimento. Pero al renunciar al *esprit de système* y combatir expresamente en su contra, no por eso renuncia al *esprit systematique*, sino que procura hacerlo valer en una forma más fuerte. En lugar de encerrar la filosofía en los límites de un edificio doctrinal firme, en vez de vincularse a unos axiomas determinados, establecidos para siempre, y a sus consecuencias deductivas, se esfuerza en andar desembarazadamente y, en esta marcha inmanente, trata de desvelar la forma fundamental de la realidad, la forma de todo ser natural y espiritual. La filosofía, en esta actitud, no significa ya un campo especial de conocimientos que se colocaría junto o por encima de los principios del conocimiento natural, jurídico, político, etc., sino que es un medio omnicomprendivo en el que estos principios se forman, se desenvuelven y se asientan. No se separa de la ciencia natural, de la historia, de la jurisprudencia, de la política, sino que constituye su soplo vivificador, la atmósfera en la que únicamente pueden alentar y vivir. (Cassirer, 2008: 11).

Si, per a Kant, Rousseau era el Newton del món moral; per a Hegel, Diderot és el model del món il·lustrat a la *Fenomenologia de l'Esperit*. Diderot volia educar al poble per treure'l de la seva condició d'esclau; per això, la novel·la *Jacques el Fatalista* és l'obra mestra del diàleg i de la separació de la teoria aristotèlica que havia prevalgut en la Edat Mitjana: accepta el determinisme històric, però en nega l'origen diví.

La primera frase de la novel·la és “¿Com es van conèixer?”. Sembla pura tafaneria. O potser és interès en una relació. O potser, també, és deixar ben clar que el coneixement entre l'amo i el servent podria ser el nucli narratiu. I torna a posar com a tema fonamental de la novel·la la relació entre l'estranya parella protagonista, tot recurrent la tradició de Cervantes i després de Sterne. Però aquí les coses continuen a un ritme frenètic. I la segona frase és encara més lapidària que la primera. A la pregunta, es respon amb un lacònic “per atzar, com tothom”. Dir que tothom es coneix per atzar no deixa de ser xocant: la majoria de les persones s'han conegut per alguna raó. Podria semblar una ximpleria, però no ho és pas.

Si el títol ha establert que Jacques és fatalista, i la filosofia de Diderot tenia molt a veure amb un materialisme que implicava el determinisme, la introducció de l'atzar només en la segona frase ha de tenir una motivació important. L'autor no es defineix a la novel·la com a fatalista ni determinista, però aposta de manera clara per l'atzar, al qual atribueix una capacitat simplement tan desmesurada que sembla més aviat que també se'n vulgui mofar. I potser en realitat ho vol fer tant dels que creuen en la fatalitat

com dels que creuen en l'atzar. Potser. "Com es deien? Tant li fa." Això diu l'autor. Però sabem que el criat es diu Jacques i l'amo és l'amo.

Per un moment sembla que Jacques sigui una versió novel·lada de la *Fenomenologia de l'Esperit* (Descombes, 1982), concretament de la secció dialèctica de l'Amo i de l'Esclau, rellegida per Alexander Kojève, amb els efectes que va tenir en la cultura francesa d'abans de la segona guerra mundial:

Desde Nicolás de Cusa hasta Rousseau avanza, paso a paso, un pensamiento que en el servicio competente y en el vasallaje activo en un puesto discrecional descubrirá el motivo de por qué los seres humanos pueden ser señores y legisladores cada uno en su dominio propio. El Cusano fue el primero que dio a ese pensamiento su forma precisa; Ignacio de Loyola tuvo ingenio para implantarlo políticamente de modo ordenado y para propagarlo psicotécnicamente: el servicio es el camino real al poder; vasallaje activo y poderío propio son una i la misma cosa; si quieres dominar, tienes que servir. Servir significa desarrollarse bajo un señor tan enérgicamente como si no lo hubiera. Ésta es la primera filosofía del sujeto. (Sloterdijk, 2003: 521)

El text de Sloterdijk sembla ser el revers de l'actitud de l'home de la Il·lustració exemplificat per Diderot i la seva antinovel·la on el serf pot dir-li "amic" al seu amo. A *Jacques el fatalista* Diderot empra l'argumentació sobre el determinisme i fins i tot parla de Spinoza com el seu model, però la novel·la finalment no és una obra filosòfica. L'autor més aviat es dedica a llençar per terra qualsevol tipus de construcció filosòfica seriosa. Accepta el determinisme de les causes històriques, tendeix a negar l'origen diví d'aquesta cadena, i alhora rebutja el determinisme històric de la trama. Aristòtil deia que:

De les faules i de les accions simples, les episòdiques són les pitjors. Anomeno episòdica la faula en la qual la successió dels episodis no és versemblant ni necessària. Aquestes faules les fan els mals poetes per llur incapacitat; i els bons per causa dels actors; perquè, fent obres per lluitar en el concurs, i forçant la faula més enllà de llurs possibilitats, sovint es veuen obligat a capgirar les sèrie dels fets. Puix que la imitació no és solament d'una acció completa, sinó de fets que inspiren temença o pietat, aquestes es produiran sobretot quan els fets vénen els uns dels altres d'una manera impensada; perquè la meravella serà així més gran que si els fets s'esdevinguessin espontàniament i per atzar; com sigui que àdhuc dels esdevinguts per atzar semblen més meravellosos aquells que fan l'efecte d'haver-se produït expressament; com aquell de l'estàtua de Mitis a Argos, que va matar el causant de la mort de Mitis caient-li a sobre

mentre se la mirava. Coses d'aquestes no semblen esdevenir-se per atzar; de manera que tals faules necessàriament seran les més belles. (1946: 14)

Ara bé, al *Jacques*, Diderot fa tot el contrari del que predeia Aristòtil. Si assumim que la Natura no pot produir salts, altrament no la podríem entendre, ara *Jacques* proposa una nova manera d'interpretar la realitat. La història de Mme. de la Pommeraye és l'episodi aïllat més important de la novel·la, i també trenca amb totes les normes d'unitat de l'acció que demanava Aristòtil. Després d'una baralla de l'hostaler amb un compare, que finalitza com el rosari de l'aurora, l'autor fa un comentari sobtat:

Prou que et sento, lector; vet aquí, dius, el veritable desenllaç del *Bourru bienfaisant*. Jo també ho penso. De ser-ne jo l'autor, hauria introduït a l'obra un personatge que semblaria episòdic sense ser-ho. Aquest personatge apareixeria de tant en tant i cada vegada d'una manera justificada. (Diderot, 2010: 116)

Aristòtil havia plantejat el problema del determinisme i l'atzar en relació a la trama de l'obra literària, per afirmar que la Literatura és superior a la Història atès que és més general i més propera a la Filosofia. Perquè la Història s'ocupava del particular, de fets concrets ocorreguts, mentre que la Poesia ho feia d'accions versemblants; per tant, era capaç d'explicar l'encadenament de les accions i les seves causes:

Diderot's most experimental novel, *Jacques le fataliste*, bears a tantalizing relationship to the philosophy of history elaborated in France and Germany at the end of the enlightenment, when it was composed, and during the Revolution, when it was first published in complete form. The pertinence of fiction to the philosophy of history is precisely a legacy of Aristotle's Poetics, and the Poetics still possessed some normative force in Enlightenment France, which Diderot was eager to ridicule in his novel. The confrontation of Aristotle's theory, Diderot's novel, and Enlightenment philosophy can reveal some fascinating flaws and unsettling coincidences in the plot of history. (McPhail, 1999: 10)

La valoració de la singularitat i l'anomalia porta Diderot a una nova concepció de la versemblança que, en contra de la concepció aristotèlica com a coherència i conseqüència, postula el rebuig de la trama de fets i ficció tal com ho voldria el sentit comú i el judici moral irreflexiu. El que explica la teoria de la trama arbitrària de la novel·la és la imitació dels models literaris, que es converteixen en el fil que dóna sentit

a l'arbitrarietat dels comportaments dels personatges. El *plot* esdevé la trama no arbitrària de les obres de trama arbitrària. Això fa que l'efecte còmic sigui més pronunciat: esperaríem que Jacques s'abandonés a la passivitat que tendim a atribuir al fatalisme, mentre que, en canvi, veiem com s'espavila per prendre les decisions oportunes per aconseguir el que vol, al contrari del seu mestre, que, com a partidari del lliure arbitri, tendeix a la passivitat pròpia dels amos hegelians i s'admira de l'activisme de Jacques.

En tot moment, el text de Diderot ens remet al d'altres literats i filòsofs. Sobre això és oportú fer un incís. Cal dir que la història literària, per a Diderot, adquireix una importància nova perquè ara els literats i els *philosophes* s'hi converteixen en els herois:

En Francia, y a mediados del XVIII. Ser filósofo era eso, ejercer un oficio, el oficio de extender el librepensamiento, de combatir toda actividad que no fuera la de la razón, de usar la palabra, la pluma o la imprenta para conseguir el derecho del hombre a dirigir su vida civil, moral y política con la razón. El cuento, el panfleto, la comedia, la novela, el ensayo, la poesía, la correspondencia, la tertulia, las revistas, la imprenta, la editorial..., cualquier estilo y medio de difusión es válido, todos son parte del oficio de filósofo. Tan importante era escribir como discutir, publicar los trabajos propios como incitar y corregir los de otros o editar y reeditar los clandestinos. El filósofo no es propietario de sus ideas. De hecho, ni puede serlo, pues el instinto de supervivencia y la racionalidad estratégica más bien aconsejaban la publicación anónima y clandestina. El filósofo no produce su filosofía: colabora en la producción, clasificación y difusión de la filosofía, como trabajo colectivo, gremial, de "la república de la letras". (Bermudo, 1982: 11-12)

Robert Darnton (1987) explica molt bé el lloc que ocupaven els artistes i literats en el conjunt dels estaments socials del 1750, a partir dels informes d'un policia sobre els escriptors del moment, i com Diderot i els altres enciclopedistes intenten valoritzar el rol d'aquesta figura intel·lectual en la societat. Tanmateix, més enllà dels problemes de status social, l'obra de Diderot mostra una semblança temptadora amb la filosofia de la història de finals de la Il·lustració i de la Revolució Francesa (McPhail, 1999). Amb tot, Diderot és prudent, perquè ja ha tastat el que són les possibles conseqüències de topar amb qüestions que puguin tenir a veure amb la política o la religió:

Nos encontramos de este modo en un horizonte propicio para plantear las relaciones con el Poder. No en vano el mencionado artículo sobre el "filósofo" (de la Enciclopedia) acaba

evocando el viejo sueño de la convergencia entre Filosofía y el Poder: "Unid un soberano con un filósofo de esta índole y tendréis un soberano perfecto". He aquí la confesión abierta del sueño secreto que recorre la Ilustración, he aquí una de sus utopías más peculiares. (Guinzo Fernández, 1998: 2)

La novel·la *Jacques el fatalista*, punt d'unió entre literatura i filosofia, ens porta a pensar que engrescador havia de ser per a l'autor el fet de considerar que les deferències imperials de Caterina de Rússia constituïen un testimoni de l'ascendència dels principis filosòfics en un representant qualificat del poder. Així, finançat per la tsarina, redactaria un *Pla d'una universitat o d'una educació pública en totes les ciències* per al seu programa il·lustrat:

Una universitat és una escola amb la porta oberta, indistintament, a tots els fills d'una nació i on uns mestres pagats per l'Estat els inicien en el coneixement elemental de totes les ciències. Dic indistintament perquè seria tan cruel com absurd condemnar a la ignorància les condicions subalternes de la societat. En totes, hi ha coneixement dels quals no es podria estar privat sense conseqüències. Com que la relació del nombre de cabanyes i dels altres edificis particulars, respecte al dels palaus, és de deu mil a un, podem apostar un contra deu mil que el geni, els talents i la virtut és més probable que isquen d'una cabanya que no d'un palau. (Diderot, 2005: 31)

Aquí proposa que, de l'educació, se n'ocupi l'Estat en comptes de l'Església, i promou un model d'educació pública i col·lectiva, una universitat d'utilitat social per a tots els fills de la nació, des del subaltern fins a l'aristòcrata:

¿No és un fenomen ben sorprenent, unes escoles d'educació pública bàrbares i gòtiques, que es mantenen amb tots els defectes, enmig d'una nació il·lustrada, al costat de tres cèlebres acadèmies, després de l'expulsió dels mals mestres coneguts ab el nom de jesuïtes, malgrat la reclamació constant de tots els ordres de l'Estat, en detriment de la nació. (2005: 42)

Aquest nou model il·lustrat s'ha de basar primer en les arts mecàniques i després en les liberals:

[...] perquè uns mals estudiants es transformen en mals mestres, que no preparen entre llurs estudiants sinó uns mestres que se'ls assemblen, i s'estableix una perpetuïtat d'ignorància

tradicional i consagrada per velles institucions; mentre els coneixements brillen per tot arreu, les ombres espesses de la ignorància continuen cobrint aquests asils de la disputa fressosa i de la inutilitat. (43)

No obstant això, aquí trobem, de nou, un xoc respecte a la interpretació coneixement. I és que, mentre que per als filòsofs aquest és producte de la Raó, per als professors universitaris coneixement significava *tradició*, això vol dir, les Sagrades Escripures i Aristòtil (Gascoine, 1998: 3). La batalla entre la tradició i la modernitat només feia que començar.

3.2. La diàlectica de l'amo i l'esclau

La lluita de la Il·lustració per l'emancipació del pensament racional davant l'autoritat religiosa tradicional i s'escuda sota la figura del seu principal adoctrinador moral, Immanuel Kant. Així, d'una banda es reivindica la idea que l'origen del poder polític ha de ser dins el poble; de l'altre, s'exalta la llibertat de l'individu respecte al poder estatal, legítim o il·legítim. Així mateix, per garantir aquestes llibertats se secularitza la justícia, s'invoca la llibertat de premsa, s'imposa l'educació obligatòria i s'allibera l'economia de prohibicions arbitràries que impedeixen la lliure circulació de béns i idees. Totes aquestes raons es fonamenten exclusivament en el treball, no en jerarquies del passat: ni l'autoritat eclesiàstica, ni la tradició han de decidir per l'home. Ara bé, l'experiència i la raó, accessibles a tots, han de passar per la filosofia.

En la seva apologia de la filosofia a *El conflicte de les facultats* (1798), Kant creu que les Facultats superiors (Teologia, Medicina, Dret) són tals perquè serveixen els interessos del poder polític, mentre que les inferiors, on es troba la Filosofia, són submises a la Raó. Llavors, la Filosofia hauria de controlar aquelles disciplines que promouen els interessos del govern, perquè només ella pot reivindicar un cert monopoli de la raó. L'idealisme alemany, de Kant o Hegel, tornaria així a la dialèctica platònica i aristotèlica per fer del *factum* de la raó el *logos* per antonomàsia.

Això ens resulta essencial des del punt de vista del sistema de jerarquies que prevalen en les institucions del Saber. Al igual que *Jaques el fatalista* de Diderot, *Jakob Von Gunten* (1909) de l'escriptor suís Robert Walser (1878-1956), inverteix les categories que es realitzen en tot aprenentatge. Però s'ha produït el salt d'un segle: aquesta obra s'emmarca en l'època de l'esforç per limitar la influència del pensament científic sobre les ciències de l'esperit pròpiament dites, i que porta a entendre l'ésser humà com a eminentment espiritual.

Dilthey, la fenomenologia i la renovació de la metafísica, donen nous impulsos al pensament de les arts, la psicoanàlisi de Freud té una gran repercussió en els àmbits culturals, i influeix de forma notable en els nous corrents en literatura o en les arts plàstiques (cubisme, expressionisme, surrealisme, etc.). Són formes d'expressió que van sorgir sota la pressió d'una gran amenaça de la creativitat del pensament: el fantasma de l'optimisme tècnic, allò que Walter Benjamin va treure a llum tot comentant la pèrdua de l'aura dels objectes artístics per culpa de la repetició que permeten aparells i màquines de la indústria moderna, i per l'auge de la burocràcia mecanitzada del poder.

D'aquí que gran part de l'art modern sigui de protesta en la seva representació del grotesc: es busquen nous llenguatges, noves formes de representació per expressar la preocupació de l'home modern. Els escriptors es refugien en un món interior, dins els seus somnis, i els relats es tornen hermètics: aquestes convulsions ja no es poden concebre segons els paradigmes d'una novel·la ordenada i unívoca, ja que el mateix realisme acabava per ser una quimera.

El caràcter experimental de l'obra de Robert Walser s'enquadra dins la temptativa de descriure un món dislocat, de revelar, sense renunciar a l'individualisme més profund, la carència de perspectiva de la societat i la condició d'artifici de l'obra. *Jakob von Gunten* és la seva tercera novel·la, i fou escrita només tres anys després d'haver sortit de l'institut on estudià. Hi narra les peripècies d'un noi de bona família, que ingressa voluntàriament en un centre educatiu, en règim d'internat, on s'ensenyava a servir. Fet i fet, és un diari que Jakob escriu durant la seva estada, i està compost de reflexions sobre la educació que els dos germans Benjamenta dirigeixen. A l'Institut Benjamenta només hi ha un llibre de text, amb una sola lliçó:

Aprendemos de memoria los preceptos que rigen aquí dentro. O leemos el libro *¿Qué meta se propone la escuela para muchachos Benjamenta?* [...] Aquí sólo se da una lección, siempre repetida: ¿Cómo debe comportarse un muchacho? Y toda la enseñanza gira en torno a esa pregunta. En cuanto a conocimientos, no se nos enseña ninguno. (Walser, 1974: 14)

La ironia d'aquestes línies és majúscula. Que només s'ensenyi una lliçó, a partir d'un sol llibre, és certament significatiu: en el món de la lectura, els valors els estableixen els textos, però els diuen els llibres. En creuar-se llibre i lector, per atzar o per recerca, s'estableix un diàleg que, inconscient quan és fluït, es fa conscient tan bon punt a l'objecte se li activa la responsabilitat d'objectar i rebatre els arguments d'un lector afectat d'una sana reticència. Per això, el més difícil són les preguntes: sense preguntes no hi ha diàleg. I aquesta hauria de ser la funció activa del mestre, el qual, a través de les seves preguntes, guiés discretament la intel·ligència de l'alumne, o almenys, d'acord amb Rancière, "bastant discretament per a fer-la treballar, però no fins a l'extrem d'abandonar-la a si mateixa" (Rancière, 2010: 51).

Jakob, en canvi, ens dona a entendre que tota la herència intel·lectual d'Occident es troba reduïda al Canon d'un únic llibre, que, a més, només serveix per aprendre a servir. Així, la novel·la és presentada just al contrari del que és un diàleg: el diari és monòleg

què, en base a un sol llibre que resumeix l'argumentació social, política o metafísica, basteix un relat com a pura mercaderia social.

Els models pedagògics són institucions tradicionals per excel·lència i, ahora, són aparells de classificació: atorguen privilegis a uns, mentre que en retallen a uns altres. L'aparell educador funciona com a distribuïdor i classificador social: l'escola i la universitat classifiquen, divideixen, privilegien, exclouen; ofereixen oportunitats diferencials d'ascens social. Tal com *Jaques el fatalista* de Diderot, el *Jakob* de Walser invertirà les categories. Ell vol ser esclau i per això entra a formar part de l'Institut Benjamenta:

Aquí se aprende muy poco, faltan profesores y nosotros, los muchachos del Instituto Benjamenta, nunca llegaremos a nada; en otras palabras, en nuestra vida futura seremos todos cualquier cosa, pequeñísima y subordinada. (Walser, 13)

Des de la primera frase sembla que estem en l'antítesi de la dialèctica de l'Amo i l'Esclau de Hegel, perquè aquí no hi ha treball ni aprenentatge que serveixi per avançar. Tota una declaració de guerra davant la noció de formació de la tradició del *Bildungsroman* i, evidentment, de la "novel·la filosòfica". Walser fa l'ullet a Dante i diu, tot entrant a l'Acadèmia Benjamenta, que abandonem "tota esperança de poder progressar vers la saviesa", a la qual aspira Hegel i que s'espera d'una novel·la de formació.

En aquest estrany Institut els mestres també brillen per la seva absència i tot l'ensenyament es realitza per la senyoreta Luisa Benjamenta, germana del director. El senyor Benjamenta només es preocupa pels diners que cobra als alumnes, i ell és també una institució en si mateix i amb ànim de lucre. Emissari de la classificació social, és un record viu de l'ordre, un representant de la societat de consum. Des d'un bon començament Jakob, com a narrador, al·ludeix a la posició del mestre:

El señor Benjamenta me preguntó que quería. Declaré tímidamente que deseaba convertirme en su discípulo; calló y se puso a leer los periódicos [...] Entonces, con su imperiosa voz, el director me preguntó si tenía dinero y yo contesté que sí. "Entrégamelo. ¡Deprisa!", ordenó, y yo, aunque resulte extraño, obedecí al instante, si bien ya me encontraba trastornado por la desesperación. (Walser, 17)

Tot i l'aparent ironia sobre el sistema, podríem considerar que la importància que s'atribueix al comportament, l'acció, davant els coneixements teòrics, no és tan absurda com sembla i s'acosta a la consideració amb què Hegel parla de l'acció en detriment de la teoria abstracta i separada de la realitat. De totes maneres, Jakob té més coses en comú amb el serf espavilat de Diderot que no pas amb l'esclau treballador de la *Fenomenologia*. Tota institució ensenya a tenir paciència i a obeir les regles i respectar la *auctoritas*, però l'esclau aconsegueix canviar la seva situació perquè renuncia al propi desig i obeeix al del seu amo a fi de superar la pròpia condició. Per contra, Jakob se sotmet voluntàriament a la Institució Benjamenta:

Aquí, en nuestro Instituto, se aprende a sentir una pérdida, a soportarla, y esto, en mi opinión, constituye una virtud, una práctica, que, si carece de ella, el hombre, por muy insigne que sea, nunca pasará de ser un muchachote, una especie de niño llorón. Nosotros, los discípulos, nada esperamos; es más, nos está prohibido alimentar en nuestro interior esperanza alguna en el porvenir y, no obstante, estamos perfectamente tranquilos y serenos. ¿Cómo es posible esto? (Walser, 76)

Això és possible perquè entrar en aquesta institució no és un fet circumstancial sinó quelcom crucial, transcendental. És l'experiència de la submissió a l'alteritat, del procés dolorós de la renúncia al Jo per arribar a ser un Altre. Més aviat ens trobem en el regne de Hobbes, el de la guerra de tots contra tots: l'amo és el que aconsegueix guanyar la batalla i imposa el seu poder a l'esclau. Aquest, per tal de no morir, accepta l'autoritat de l'amo i el reconeix; però com que no és un home lliure, la seva paraula no val res. En aquesta lluita, només l'amo té la possibilitat de sortir-ne vencedor. No és tan clar que Jakob vulgui convertir-se en amo ni tampoc continuar com a esclau. De fet, apel·la a la insubmissió davant la normativa institucional per mostrar que tota forma d'educació regulada és, en última instància, una imposició d'un poder sobre un altre. Això és el que converteix la novel·la de Robert Walser en un exemple canònic per a una història crítica de les ficcions acadèmiques, tot i no haver estat mai llegida com a tal.

El fet de sotmetre's i el menyspreu cap a si mateix que presenta *Jakob* recorden el conflicte generacional que Kafka mantenia amb el seu pare. Se sap que l'escriptor txec, a més a més, era un gran admirador de l'obra de Robert Walser, i hi ha certs paral·lelismes si més no formals entre un i altre: paradoxes, estils clars i precisos, raonaments elevats a la màxima banalitat que possibiliten el grotesc, etc. En Kafka, la

figura paterna es pot llegir com la figura edípica d'un càstig, i ell mateix es retratava com el fill fracassat davant l'èxit en els negocis i l'amor del seu pare. Però mai no s'hi rebel·là, i convertí el seu temor en auto humiliació. I començà a veure's amb els ulls del seu pare, tal com es pot llegir a *La Condemna* o en els *Diaris*, i sobretot a *La Carta al Pare* (1919). Però mentre que en Kafka hi ha una clara humiliació envers el poder, el *Jakob* de Robert Walser té girs inesperats cada dues línies:

Aquí no se aprende nada de nada y no quiero quedarme. Me devuelve usted el dinero, por favor, y me largo al diablo. ¿Dónde están los maestros? ¿Hay quizá algún plan, algun programa? No, nada. Yo me largo. (Walser, 21).

El motiu d'aprendre a servir travessa tot el relat i genera crisis contínues. Les vicissituds exigeixen al lector que emeti un judici cada vegada diferent i, al mateix temps, la narració en va anul·lant un instant darrere l'altre. El fet que ignorem què és el que pensen els altres personatges també dificulta la interpretació del text. Si les normes intel·lectuals de l'Institut són polítiques, en el sentit que reflecteixen interessos antagònics i la voluntat de poder dels grups particulars, llavors els individus que es troben en desavantatge no tenen més remei que acceptar les normes hegemòniques que s'hi imposen. Els menys poderosos, com Jakob, no tenen esperança d'imposar les seves normes. Jakob és mal educat i barroer amb el mestre i creu que res no l'atura de fugir, però per fer què? "Pienso largarme por ahí y venderme como esclavo. Realmente no se perderá nada (22).

Des d'un punt de vista ideològic podríem dir que el desig de ser esclau ja és acomplert en el moment que Jakob ingressa a l'Institut Benjamenta. La relació amb el seu mestre és d'afecte i violència a parts iguals, de rebel·lió i amistat:

Sólo Dios sabe cuánto me ha pegado él, ese hombre que posee –en esto no me equivoco– un gran corazón; pero no he despegado los labios jamás, no he pestañado, ni siquiera me he sentido ofendido. Únicamente me ha dolido y no por mí, sino por él, por el señor director. (22)

L'humor esperpèntic de Walser aspira a la reconciliació del mite, mitjançant una mena de mimetisme segons el qual l'acte espontani, l'acte de llibertat, equival a l'acompliment de la tendència objectiva. Jakob von Gunten busca la llibertat mitjançant la incorporació de la força de l'enemic, el senyor Benjamenta. La resignació que la resta

d'alumnes transmeten al llarg de la narració és, al contrari, la de servir un poder il·limitat, potser parasitari: el dels poderosos que consumeixen les vides dels qui els serveixen. I les vides dels servents es desenvolupen en un món atemporal, tancat entre quatre parets i regides per un domini totalitari. Entre els alumnes i els dos professors no hi ha un diàleg platònic en què el mestre mostra a l'alumne el que aquest sap i/o en quin error es troba, i per tant és impossible crear una identitat humana a través del coneixement, ja que aquesta només es crea dialògicament, en resposta a les nostres relacions, amb les nostres interaccions reals amb els altres:

Quien recoge del suelo los objetos que se han dejado caer y se los ofrece a la señorita con una velocidad de ardilla, quién sale corriendo a hacer los recados, quién va, detrás de la maestra, llevando la bolsa de la compra, quién limpia la cocina y las escaleras, son que nadie se lo haya mandado, wquien hace todo esto, sin exigir siquiera que se lo agradezcan [...] cuando se conoce a Krauss, no queda otro consuelo que lamentar como se ha perdido, sin remisión, la modestia de nuestra época. (Walser, 44)

El sarcasme implícit en aquest paràgraf ens revela un transfons d'allò més tràgic quan reflexionem sobre de la figura del sotmès. Comprendre no és només conèixer, sinó que implica una experiència que transforma tant el subjecte com l'objecte. El pensament antic i la defensa que feu Aristòtil de l'esclavitud és prou coneguda: alguns homes són esclaus per naturalesa i l'esclavitud és a la vegada justa i convenient per a ells. L'home que és per naturalesa un esclau també és capaç de sentir dolor i plaer com qualsevol altre ésser humà; no obstant això, com que és inferior a l'home lliure en la seva capacitat de raonar, es considera un "instrument vivent". Així, tot i sent un ésser humà, és també un objecte de propietat. En la relació amo-esclau, el moviment de la negació aconseguix la separació, però no pas l'eliminació: el reconeixement que desitgen tots dos subjectes exigeix també la seva supervivència. Ens trobem, doncs, davant una situació dialèctica on es posa en joc el lloc de la submissió al desig de l'altre, però no de manera absoluta perquè no tindria sentit un amo si no hi hagués un servent.

Robert Walser ens deixa entendre que l'ambigüitat de Jakob, és a dir, el fet de voler esdevenir servent i alhora ser un rebel contra l'ordre dels germans Benjamenta, posa en qüestió la mateixa idea d'amo i esclau, i ho fa mitjançant la no unificació de la realitat o d'un sistema que digui "les coses son així i no d'una altra manera", sinó que ara diu una

cosa i de seguida en diu la contrària, fent que la noció de Veritat trontolli tota l'estona. Com observa Calasso a l'epíleg:

Jakob es propenso a comprendre cómo en un mundo donde todos se proclaman libres y todos son siervos (¿acaso los más libres en apariencia no son “esclavos de una idea del mundo fastidiosa, grosera, y fustigante?”), la obediencia indiferenciada reconstituye la última asimetría que es signo imprescindible de la soberanía. Volviendo del revés la tesis de Hegel, en el reino de la esclavitud el soberano puede sólo querer ser no reconocido, acercarse a lo inexistente, a lo invisible. (Walser, 1974: 139)

Hi ha un rebuig de Walser contra la Il·lustració i el conflicte s'estén a Hegel i la dialèctica. El que crida l'atenció de Jakob és la seva falta d'ambició en el *cogito*:

Que de todos ellos sea yo el más inteligente, ni siquiera es motivo de gran satisfacción. Para qué le sirven a un hombre los pensamientos y las ideas, si experimenta, como yo, la sensación de no saber qué hacer con ellos (Walser, 26)

En realitat, el lloc comú entre l'amo i l'esclau amaga una pregunta entorn del progrés històric i el subjecte burgés, amb la figura d'un servent emancipat (Kojève, 1974). Igual que en l'escriptura de Walser, és la falta d'ambició de Jakob, l'absència d'un argument sòlid, el refús, quasi una fugida, de la transcendència i la solemnitat el que fa impossible un avantatge de l'esclau respecte a l'amo, com proposava Hegel, però també hi ha una indiferència envers aquest amo d'allò més fanfarró. Quelcom semblant però més elevat als cels de l'excelsitud, havia comentat A. Kojève glossant a Hegel:

Ser hombre es no ser retenido por ninguna existencia determinada. El Hombre tiene la posibilidad de negar la naturaleza, y su propia naturaleza, cualquiera que sea. Puede negar su naturaleza animal empírica, puede *querer* su muerte, arriesgar su vida. Tal es su ser negativo (negador: *Negativität*): realizar la posibilidad de negar, y trascender, al negarla, su realidad dada, ser más y distinto que el ser solamente viviente. (Kojève, 2006: 56)

Robert Walser, en realitat, es mofa dels instituts i les universitats, dels estaments educatius, llocs que serveixen per adoctrinar als estudiants, fer-los incapaços de discutir, fer-los perdre la capacitat d'individualitzar la dimensió política i social del que estan estudiant. Els professors han de tenir tot el poder i l'estudiant només els deures,

limitant-se a a aprendre com es mana i com s'obeeix, a desconèixer la crítica, a comprendre que la cultura és privada i que, per arribar a ella, no es tracta només de cervell, sinó de posició social. Jakob von Gunten seria l'excepció a la regla, l'il·luminat que obre camí.

El director del centre, el senyor Benjamenta, que inicialment és hostil a Jakob, acaba manipulat pel protagonista fins al punt de demanar-li que sigui amic seu, abandoni els seus plans i vagi a viatjar amb ell. Al principi, Jakob refusa la idea, perquè l'únic que vol és treballar, servir. Però al final del seu diari, diu que està preparat per anar-se'n amb el director:

Sí, ambos, el director y yo, estamos ocupados con los preparativos de la marcha [...] Nos iremos de viaje. Muy bien. Este hombre me va y no me pregunto ya porqué. La vida es así, lo siento, exige efervescencia, no reflexión. (Walser, 128)

Així, la novel·la de Walser acaba amb alumne i mestre que han esdevingut amics, negant el món de la Institució i retirant-se al desert, com els antics estoics o epicuris, en un exercici de llibertat no gaire llunyà de la representació ideal de la resignació dels satírics picarescs tradicionals: la falla d'evasió sempre acaba amb el descobriment que tal evasió és impossible.

La relació entre l'amo i el criat és central a la novel·la de Robert Walser, però n'hi ha moltes més. Així, el narrador ens descriu el dia a dia del que succeeix a l'Institut Benjamenta: persones, llocs, costums, situacions, lleis organitzatives i, sobretot, disciplinàries. L'internament d'estudiants és tal com l'educació real, i amb estructura semblant: espais tancats i una funció essencial, la moralització. D'aquesta manera, es destaca la reactivació del model monàstic com un oasi de l'educació de l'home mentre s'hi exerceix un poder disciplinari.

La referència és, òbviament, lligada al concepte desenvolupat per Michel Foucault per descriure el poder polític des d'un punt de vista diametralment oposat al de la teoria clàssica que construeix els seus models d'anàlisi a partir de la sobirania. La vella tipologia aristotèlica depenia del nombre d'individus que ostentaven el poder (monarquia, aristocràcia, democràcia, tirania, oligarquia o demagògia):

El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de “enderezar conductas” [...] No encadena las fuerzas para reducir-las; lo

hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas [...] El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen. (Foucault, 1978: 175)

Foucault observa el poder no des de les institucions, sinó des de les seves “arrels fundacionals”, ubicant-ne l’origen als segles XVII-XVIII, amb el desenvolupament de l’economia i la indústria. Davant els canvis socials i econòmics de la societat, amb la industrialització i la massificació, el poder tradicional transmuta en una nova forma lligada a la disciplina, la vigilància i l’ensinistrament en llocs específics com l’escola, l’hospital, el quarter militar o la fàbrica:

El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anatómo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas y que los médicos y los filósofos continuaron, y el técnico-político, que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo. Dos registros muy distintos ya que se trataba aquí de sumisión y de utilización, allá de funcionamiento y explicación: cuerpo útil, cuerpo inteligible. Y, sin embargo, del uno al otro, puntos de cruce. (Foucault, 1978: 140)

Foucault ens parla d’una tecnologia disciplinaria, la del cos individualitzat com a organisme. Tal és l’objecte del poder disciplinari de les institucions educatives, i el seu objectiu últim és el de manipular el cos dels estudiants per a convertir-los en útils i dòcils a fi d’integrar-los en el sistema. La mateixa disciplina que ja veiem en els monestirs i que Foucault ressegueix:

El rigor del tiempo industrial a conservado durante siglos un ritmo religioso; [...] en el siglo XIX, cuando se quiere utilizar en la industria a las poblaciones rurales, ocurre que, para habituarlas al Trabajo en los talleres, se apela a congregaciones; se encuadra a los obreros en “fábricas-convento” [...] Durante siglos las órdenes religiosas han sido maestras de disciplina: eran los especialistas del tiempo, grandes técnicos del ritmo y de las actividades regulares. (Foucault, 1978: 153-154)

El control del temps unit a la disciplina del treball, herència directa dels monestirs, trobaria el seu correlatiu a la fàbrica i la universitat. El poder disciplinari religiós és el

corresponent del que comportaria la disciplina de la màquina a la fàbrica -i la del mestre amb l'alumne a les institucions educatives. Aquest control dels cossos unit al “monopoli de la raó” acabarà essent associat, durant el segle XIX, amb la tecnologia, arran de la revolució industrial.

La societat anglesa fou testimoni directe de la Revolució Industrial, que va generar profundes transformacions mentals, morals i materials per acabar amb la imposició d'una nova cultura de la qual som hereus: el capitalisme industrial. Aquest canvi, “comportó el triomfo de la Fàbrica mecanitzada sobre el trabajo y el taller artesano, y sería también esta etapa la que contemplaría los sufrimientos más grandes de la nueva clase trabajadora” (Belmonte, 1985:431).

El terme *machina* apareix ja a començaments del segle II a.C. i assumeix tots els significats del grec *mechané* (“medi, creació, dispositiu”). Tant en grec com en llatí l'aplicació del mot s'expandeix cap a dos camps: d'una banda designa l'ús militar de l'aparell destinat a conquerir o defensar ciutats i, de l'altre, designa la màquina teatral, el *deus ex machina*. Trobem aquí, per tant, els seus components fonamentals: composició i moviment (Rauning, 2008). Entre el segle XIII i el XVII, el seu significat es veu limitat al valor tècnic i mecànic, tot i que a partir del XVI el model ja s'emprarà per a l'explicació i comprensió de l'univers físic, la imatge de Déu com a rellotger i la tesi segons la qual l'home pot conèixer amb certesa allò que fa o construeix. Així, Giordano Bruno, Bacon, Descartes o Leibniz consideraren la nova valoració de la tècnica i de les arts mecàniques en les nocions de naturalesa, filosofia i ciència (Rossi, 1970).

Però serà l'enorme evolució dels aparells tècnics al segle XIX, durant la Revolució Industrial, el que definirà la relació entre éssers humans i màquines com una manera de subjecció social: la màquina com un enorme organisme i els éssers humans com a accessoris vius dependents d'ella. Recordem-ho: durant els primers anys de la Revolució Industrial, molts camperols que s'havien quedat sense feina emigraren a les ciutats a la recerca de noves oportunitats. La gran oferta de mà d'obra barata fou aprofitada per comerciantes i empresaris, i els tallers es van anar transformant en llocs de treball assalariat. Aquesta reconciliació del poble amb la tècnica, considerada alliberadora, fou influència directa de la filosofia del segle XVII, reforçada per Hegel i després per Marx (Ellul, 2003: 59).

La mà d'obra de les fàbriques i la seva organització sindical ja les havia anticipat la indústria artesanal familiar, com els llaners de Norwich i el West Country o els teixidors

d'articles de merceria de Manchester (Thompson, 1977: 14). Al voltant d'aquestes fàbriques es van anar concentrant habitatges molt precaris on vivien les famílies treballadores. Tots treballaven entre tretze i catorze hores al dia. La introducció de maquinària estimulà el creixement de telers mecànics (*power loom*) a Anglaterra; paral·lelament, la màquina desplaçava als treballadors i els treia el pa de la boca, llençant-los a l'atur.

Les pèssimes condicions dels treballadors sota el nou sistema de fàbriques es troben reflectides en els versos coneguts posteriorment com a *Jerusalem*, que venen al final del prefaci de *Milton* de William Blake en referència als *dark satanic mills* i que fan impossible separar els últims dos-cents anys del canvi industrial i les visions apocalíptiques, dels desastres tecnològics que haurien d'arribar amb el segle XX:

And did those feet in ancient time,
Walk upon Englands mountains green:
And was the holy Lamb of God,
On Englands pleasant pastures seen!

And did the Countenance Divine,
Shine forth upon our clouded hills?
And was Jerusalem builded here,
Among these dark Satanic Mills?

(Blake, 2004: 233-234)

El llenguatge simbòlic de Blake s'ha d'interpretar i emmarcar dins la concepció mil·lenarista de l'època, influenciada per Swedenborg, la del 1770 en amunt, quan la màquina de vapor començava a funcionar i hi hagué tot un seguit de canvis socials arreu del món occidental, des de la Declaració d'Independència Americana fins a la Revolució Francesa. Per a Blake, la monarquia era la Bèstia i les *dark satanic mills* poden ser interpretades també com a emblemes de la Revolució Industrial. Al poema, les fàbriques són productores de metall i ferro per a propòsits diabòlics, o sigui, per abastir la guerra contra França.

Ara bé, igual que la fàbrica representa d'alguna manera l'extensió del monestir i la seva idea del treball en cadena, l'obrer troba el seu correlatiu en l'internament

d'estudiants destinat a fins seculars amb idèntica estructura (Larrosa, 1995). Tota institució, entre altres coses, ensenya a tenir paciència i a obeir les regles i l'*auctoritas*. Finalment, el desenvolupament de la societat imposa el canvi també en el model d'institució superior: les distincions de classe es feien més evidents que mai i, en aquest sentit, les institucions universitàries foren les primeres en mostrar el conflicte entre les diferents capes socials i la producció de la cultura, entre la preservació de les tradicions i els nous poders de la burgesia. Tot i els seus orígens feudals, la universitat estava lligada al creixement de les nacions: les forces del mercat, amb el naixent industrialisme, feren que l'educació regulada canviés els seus objectius, i passés d'educar els futurs clergues a educar els administradors de les ciutats. Així, la universitat es trobava envoltada en una relació dialèctica a dos plans: exterioritat (amb l'esfera pública burgesa, afí a la tècnica industrial i a nous paradigmes econòmics i polítics) i interioritat (la moral tradicional) on s'aïllaven els individus amb el propòsit d'inculcar-los preceptes de conducta (Anderson, 1995).

3.3. La universitat i la lluita de classes

Les ciutats universitàries d'Òxford i Cambridge també procedien de la llunyana tradició d'acadèmies gregues perquè, des del segle XII, el centre de gravetat de l'educació passà dels monestirs a les escoles catedrals produint una educació secular més d'acord amb les necessitats de la societat urbana (Salmoran, 1987:54). De l'antic espai religiós de reclusió a l'aparició de la universitat científica hi ha una transferència de sentit, una estructura de segregació de classes que ha anat perdent, al llarg del temps, el seu caràcter religiós per fer lloc a un programa regenerador d'un saber lligat a una ideologia que venia per quedar-se: la tecnocràcia. La funció moralitzadora de la universitat ja no s'orientaria cap a la vida religiosa, sinó a la vida social afectiva perpetrada per la base de la cultura dominant (la burgesia) sobre la cultura dominada (els treballadors).

Ara bé, els canvis produïts per les reformes del govern britànic van permetre que la nova burgesia no vinculada a l'Església Anglicana, pogués entrar a les universitats d'Òxford i Cambridge, i recordem que la primera no fou creada, sinó que emergí a partir de la multiplicació d'esglésies parroquials (Salmorán, 1987: 54). A les actes de reforma de 1854 i 1856, s'aboleixen els exàmens religiosos a Òxfords i Cambridge, i es permet l'entrada d'estudiants de fora de l'església. Aquests primers campus universitaris moderns continuaven sent fortaliseses, però ara es destinaven a preservar les elits de la resta de la població, per educar els futurs governants de la societat. L'emergència dels campus, doncs, no és marcada tan sols per la secularització de l'*ethos* ascètic del monestir, sinó també per la secularització de l'Estat. Així, amb les universitats de Cambridge i Òxford s'esdevé una reactivació del model monàstic, en forma d'oasis afortunats, tot i que laïcitzats i connectats a la ciutat, fins al punt que aquest espai es converteix en una microciutat.

D'aquests campus, en deriva el principi de les comunitats utòpiques, imaginades i programades per Owen o Fourier, espais tancats i aïllats de les lleis del mercat, on seria possible escapar de la realitat pràctica de la societat alienada. A la ciutat es reactiva una alienació que representa la paralització del treball i la urbanització desenfrenada, mentre que el camp, o l'ideal romàntic de camp, reflectit en les universitats, representa la regeneració de l'home, resurrecció utòpica de l'ésser natural.

Si bé en el seu principi de funcionament i de disciplina les universitats modernes no es diferencien gaire d'un monestir de fa dos mil anys, sí que l'arquitectura d'aquests

centres difereix dels que resten allunyats de la urbs. La societat acadèmica crea un paisatge de naturalesa controlada, mai salvatge, imposada sota un paternalisme que s'inscriu en el registre mític de la família fomentada en la disciplina. Aquests campus han estat figurats com un lloc paradisiàc, ideal per a la reflexió i la contemplació. La seva forma harmònica, integrada en la natura, ens mostra les categories estètiques del paisatge pintoresc, on no hi ha cap possibilitat d'entrar en contacte amb el món feréstec.

El període victorià, tot i ser considerat per algun com l'Era de l'Educació (Thiele, 2017), també és el de la dominació del capitalisme industrial. Òxford i Cambridge, que havien estat lligades tradicionalment a l'Església Anglicana, foren reformades per introduir disciplines com la història o les ciències en les quals educar la nova classe sorgida arran de la revolució industrial, i això afavoreix l'obertura d'altres universitats arreu de Gran Bretanya (Collini, 2008). La universitat canvia, mitjançant reformes governamentals, i amb les anomenades *Reforming Acts*, acull sectors com les dones o la classe treballadora.

Al mateix temps, des de la segona meitat del XIX, s'articula el concepte "literatura" amb dos grans temes com l'anàlisi i la descripció de la societat i la integració de l'ésser humà en ella. La novel·la esdevé el gènere literari que millor s'adaptà als canvis que comportaria la revolució industrial i a la posterior gran transició que havia portat a l'extensió de l'economia de mercat. De fet, segons Vernon (1984), és l'únic gènere literari en què hi ha inversió privada –el motor principal de la acumulació capitalista– i que produeix plusvàlua, mentre que els altres amb prou feines sobreviuen de les ajudes públiques provinents de l'estat del benestar.

I també una nova follia sembla aparèixer a finals del XIX, un malestar que conquista l'individu, provocat per un món mecanitzat que el converteix, segons Vigarello (2006) en un competidor i que es potenciarà durant el XX. Les novel·les autobiogràfiques de Mary Wollstonecraft (1759-1797) o *Jane Eyre* (1847) de Charlotte Brontë, fomentaren la imatge d'una heroïna folla que, víctima d'un desengany amorós, sofreix un col·lapse histèric seguit d'una mort prematura. El zenit d'aquest corrent vingué de la mà de *Madame Bovary* de Flaubert, que desencadenà fins i tot un símptoma psíquic que anà més enllà de la pròpia literatura. "Bovarisme" és l'estat d'insatisfacció crònica d'una persona, produït pel contrast entre il·lusions i aspiracions i la realitat, que acostuma frustrar-les. El terme fou utilitzat per primera vegada el 1892 pel filòsof francès Jules de Gaultier (2006), tot i que aquestes manifestacions literàries no deixaven de ser l'expressió de la racionalització industrial i el filisteisme burgès del XIX. Curiosament,

però, molts dels grans autors victorians de l'època no tocaren el tema universitari en les seves creacions: Jane Austen, Charles Dickens, o les germanes Brontë no contribuïren gens ni mica a aquest gènere literari.

Ara bé, a Òxford i Cambridge es desenvoluparen ja des del segle XVIII, les futures ficcions acadèmiques, plenes d'arquetips pejoratius: "Novels of the eighteenth century, insofar as they contain university subject matter, are generically the most immediate ancestors of the university novels" (Proctor, 1957: 40). Els canvis generats tant en l'economia com en les reformes a la universitat, possibilitaren un paisatge per a la narrativa que veia en les noves formes d'ensenyament un camp nou per a la creació literària (Womack, 2005), a causa del seu ideal liberal, on l'experiència social de residir en un mateix lloc beneficiava a la formació de l'estudiant. Com diu David Lodge, "the fact is that universities change and societies change, and therefore there are always new fictional possibilities" (Moseley, 2007: 159).

D'acord amb la majoria de crítics que s'han dedicat a estudiar les novel·les de universitat, el subgènere específic treu cap a la Anglaterra del XIX. Novel·les com *Tom Brown at Oxford* (1861) de Tom Huges, *Barchester Towers* (1857), de Anthony Trollope, o *The way of all flesh* (1903) de Samuel Butler, tracten de posar al descobert la hipocresia i la mentida d'una societat aparentment satisfeta, en pau i comunió amb si mateixa i amb els seus principis. Aquests autors necessitaven assentar amb fermesa els fonaments del codi victorià per criticar-los.

Les novel·les d'universitat angleses de finals del XIX (Dougill, 1987) serien, doncs, un *Bildungsroman* crític, ja que pressuposen un ritual de pas d'una etapa de la vida a una altra, de l'adolescent a l'adult. Una novel·la de formació que suposava un canvi històric en la concepció de l'heroi, símbol de la modernitat a occident, que passa de l'adult al jove, reflectint el dinamisme i la inestabilitat d'una nova època que estava sorgint (Moretti, 2000). I com a reflex de la modernitat que simbolitzen, aquests textos fan conèixer allò més admirable i allò més baix de la condició humana. Els protagonistes es projecten en allò que els agradaria ser, i tenen ambicions acadèmiques i professionals. Però què passava amb aquells que ni tan sols tenien accés a aquestes formes d'educació?

Jude the Obscure, de Thomas Hardy, il·lustra la denuncia contra les desigualtats de la societat victoriana, però des de la part que ningú no veu, que ningú no explica. Novel·la victoriana, però també amb elements gòtics (O'Malley, 2000), implica una sàtira contra

les principals institucions universitàries tot denunciant el conflicte classista i sexista de la societat anglesa (Matz, 2006). També la podem caracteritzar com a ficció acadèmica:

Hardy shows more astutely than any other novelist in the past century how strongly University can affect fictional characters simply by existing as an institution and as a symbol. It can be used to stand for a complex of cultural forces at large, and also to act as a vastly powerful surrogate parent figure which denies outside supplicants what they desire. Throughout his various efforts to gain admittance as a student, Jude encounters nothing but obstacles, within and without. (Rossen, 1993: 11)

És cert que en l'època de publicació, l'any 1895, les dones ja formaven part de Cambridge i els membres de la *working class* tenien accés a l'educació superior, però no era tan fàcil ingressar-hi. Igual que el sistema de castes a la Índia, la classe treballadora a Anglaterra tampoc no tenia possibilitats de prosperar, com a mínim fins a les reformes governamentals. La novel·la ens narra les vicissituds, ambicions i esforços d'un jove de classe treballadora, Jude, que estudia de manera autodidacta per entrar a formar part de l'acadèmia:

-...Jude, ¿por qué no te has ido con ese maestro tuyo a Christminster o adonde sea? Però no, eres un niño vulgar; en tu familia nunca tuvisteis donde caer os muertos, ¡y nunca lo tendréis!
-¿Dónde se encuentra esa maravillosa Ciudad, tía..., ese lugar adonde se ha marchado el señor Phillotson? – pregunto el niño después de meditar en silencio.
-¡Señor! Deberías saber dónde cae la Ciudad de Christminster. A unos treinta kilómetros de aquí. Es un lugar demasiado bueno para que nunca tengas tú nada que hacer allí, pobre chico.
(Hardy, 1972: 28)

Malgrat les advertències de la seva tieta, Jude farà tot el possible per complir el seu somni d'arribar un dia a estudiar a la universitat:

Debo concentrar todas mis energías en instalarme en Christminster. Tengo que ahorrar dinero, y lo haré; uno de esos colegios me abrirá las puertas... y acogerá al que ahora despreciaría, aunque tenga yo que esperar veinte años para esa acogida (53)

Christminster, metàfora literària de la universitat d'Òxford, és presentada com un centre de confluència entre els col·legis medievals del passat i el present victorià, entre

allò rural i allò urbà. Jude el té idealitzat, i Hardy ho fa notar amb ironia quan el protagonista es troba dos treballadors camí de la universitat:

-Lo normal es que no puedas verla con un tiempo como éste –dijo-. Tengo comprobado que el mayor momento es cuando el sol se pone con unos resplandores de fuego, y parece..., no sé qué.

-Una Jerusalén celestial –sugirió el serio rapazuelo.

-Eso... aunque a mí jamás se me habría ocurrido una cosa así... Bueno, però hoy no se ve Christminster, desde luego. (31)

La idealització naïf del *locus accademicus* per part del protagonista no és gratuïta, i sembla com si l'autor es faci mofa del tradicional feudalisme que ha caracteritzat la universitat i, de fet, la perdició de Jude podia venir de la seva insistència a convertir una certa noció romàntica del passat en realitats pràctiques (Rogers, 1999: 309). Certament, els desitjos de Jude, que idealitza l'ateneu i el seu espai com un lloc de felicitat suprema per ser el centre del saber, seran aixafats per la crua realitat. Aconseguir entrar en "lo Temple del saber" (Maragall, 1988: 182) era una qüestió de posició social ja que la universitat s'ha convertit en un espai estratègic més per estendre preceptes morals que no pas coneixement *per se*. Aquestes institucions només eren aptes per a un cert tipus de gent: les classes benestants, una elit que defensava una tradició cultural que generava conflictes entre la justícia social i la idea de cultura.

La naturalesa de la Revolució Industrial i de la formació de la classe obrera anglesa en aquests anys, provoca que el poble hagi estat sotmès a una intensificació de dues formes de relació: la de l'explotació econòmica i la de l'opressió política (Thompson, 1977: 22). La fe en la mecanització sota la creença idealista en la possibilitat d'un fi i una consumació de la història, implicava la idea "científica" d'un alliberament de la humanitat. Però, què passava amb aquelles minories, aquells individus que no tenien possibilitat alguna de progressar vers aquest ideal? Un cop més ens ho mostra *Jude the Obscure*:

Debes tener presente que estoy hablando de la vida de los colegios. Allí viven a un nivel superior, no se puede negar. Tal como estamos nosotros aquí, sobre este mismo cerro, así están ellos en sus espíritus..., espíritus cultivados, desde luego, alguno de ellos... capaces de ganar una millonada nada más que pensando en voz alta. (Hardy: 1972: 36)

A Jude no li queda altra opció que estudiar com a autodidacte per accedir a la educació que desitja, lluitant contra el destí imposat a la seva classe social, la dels treballadors:

Se sumergía en los pasajes más sencillos de César, de Virgilio o de Horacio, según el caso, a su manera torpe y desmañada, con un esfuerzo tal que habría hecho derramar lágrimas a cualquier pedagogo algo sentimental. (47)

Amb tot, ha de pensar de valent per a la pròpia subsistència i, aviat, entén que no és tan senzill accomplir segons quins somnis sense tenir ni un ral a la butxaca:

Por eso debo concentrar primero todas mis energías en instalarme en Christminster. Una vez allí, adelantaré tanto con la ayuda que voy a poder contar, que todo lo que sé ahora me va a parecer pura ignorancia. Tengo que ahorrar dinero, y lo haré; uno de esos colegios me abrirá las puertas... y acogerá al que ahora despreciaría, aunque tenga yo que esperar veinte años para esa acogida. (53)

Per contra, la seva amiga (i amor impossible), Sue Bridehead, no aspira a entrar dins la universitat, sinó que menysprea la institució pel seu elitisme. A banda de ser un dels primers grans personatges femenins no representats com un clixé, sinó com una dona amb un perfil psicològic profund i complicat, també és, d'alguna manera, la veu de la consciència de Jude, per molt que el faci embogir amb el seu amor mai correspost:

-Yo aún pienso que Christminster posee muchas cosas ilustres, aunque he guardado cierto resentimiento por no haber podido seguir allí –dijo él con dulzura, resistiendo al impulso de hacerla llorar.

-Es un lugar de ignorantes, quitando a la gente del pueblo, artesanos, borrachos y pordioseros – dijo ella con perversidad, viendo que él no era de su parecer- *Esos* ven la vida tal como es, por supuesto; pero, en cambio, en los colegios son muy pocos los que la ven así. Lo puedes comprobar por ti mismo. Tú eres uno de esos hombres para quienes estaba realmente destinada Christminster, el estudio, pero sin dinero, ni oportunidades, ni amigos. Y os han echado a la calle los hijos de los millonarios. (193-194)

La sentència de Sue no és exempta de raó ja que l'educació victoriana liberal, tot i les reformes per assegurar una classe mitjana benestant, revelava ja llavors la seva estructura econòmica basada en privilegis i exclusió. El fet que les universitats

estiguessin aïllades del món i allunyades dels vicis de les grans ciutats no significava que aquests centres del saber es trobessin emparats dels canvis socials i econòmics de les nacions. La nova política de la producció que s'estava instaurant a Gran Bretanya suposava que qui controlava el capital seria capaç de fer qualsevol cosa, amb la protecció del govern i sense que les lleis hi possessin fre. L'aparell pedagògic funcionava com a distribuïdor per dividir, privilegiar, excloure, i oferir oportunitats diferencials d'ascens social i, de tot això, la literatura no en quedà al marge.

El personatge de Thomas Hardy se'ns revela com un antiheroi que posa en conflicte la noció mateixa del *Bildungsroman* clàssic, ja que passa del *Bildung* a la *Beruf*, o sigui, de la renúncia al món educatiu d'impossible assoliment, cap el món del treball:

Como Jude tenía que levantarse a las tres de la madrugada para encender el horno, amasar y cocer el pan que distribuía después durante el día, por las noches se veía obligado a meterse en la cama en cuanto terminaba; de modo que, de no leer sus clásicos por los caminos, difícilmente dispondría de tiempo para estudiar. (48)

Tot i que Jude no arriba a ser un estudiant universitari, podem considerar la novel·la com una ficció acadèmica, atès que expressa i crítica el sistema educatiu de l'època, amb tot el que hauria pogut aconseguir el protagonista i no li fou permès per una qüestió de classe:

Jude comenzaba a ver que la vida de la ciudad era un tratado de humanidad infinitamente más palpitante, variada y breve que la vida académica de los estudios. Esos hombres y mujeres que lucharon antes que él era la realidad de Christminster, aunque no supieran gran cosa de "Christ" ni de "Minster", es decir, de monasterio. (43)

I així, les universitats victorianes apareixen com un lloc de estudi no apte per al poble. Darrere de la presumpta secularització i obertura de la universitat vers la societat, s'hi amagava tota una història d'exclusions que atacaven les classes més desfavorides però també els drets de la dona. De fet, només l'un o dos per cent de la població tenia accés a Oxbridge, i això significava tenir accés no a un tipus d'educació, sinó a l'educació en si mateixa" (Williams, 1987: 96). Tot i que l'acció no transcorre en un campus universitari, la novel·la reflecteix un procés històric on l'educació és lligada a l'ascens social en una societat de classes, una separació on les limitacions dels erudits sustenten

una relació orgànica amb les limitacions dels ignorants i els pobres (Williams, 1987: 106).

Jude the Obscure participa tant de les convencions de l'alta educació com dels particularismes del llenguatge rural. Aquesta ambigüitat respecte als dos mons revela la part oblidada de la nova educació incipient, i el xoc de la pagesia amb l'alta cultura i la tradició acadèmica, tot reflectint un model pedagògic encara de caràcter escolàstic:

Jude empezó a preguntarse si los libros que leía eran los adecuados para el objetivo de su vida. Efectivamente, parecía no haber mucha consonancia entre la literatura pagana y los colegios medievales de Christminster, aquel romance religioso tallado en piedra. (49)

I enfonsa la seva crítica en la mateixa idea d'universitat, en la qual “la educación tenía la finalidad de entrenar a los miembros de una clase para que se separasen de los otros hombres con la misma firmeza con la que debían de separarse sus propias pasiones” (Williams, 2001:262). La repressió política reforçava aquesta situació i els joves més ambiciosos i preparats emigraven en cerca de millors condicions de vida:

Pero, ¿cómo vivir en aquella ciudad? En la actualidad no tenía absolutamente ningún ingreso. No tenía empleo ni oficio de ninguna clase, ni medios de subsistencia con qué contar mientras durasen sus estudios, los cuales se prolongarían probablemente varios años. ¿Qué era lo más imprescindible para los ciudadanos? El alimento, la ropa y las casa. En una ciudad siempre se estaban construyendo edificios, así que aprendería el oficio de albañil. (Hardy, 50)

La ironia de l'obra de Hardy resideix en el fet que la capacitat de treball del seu protagonista és explotada perquè perdurin les estructures que l'exclouen, en aquest bastió de la cultura que és Christminster. Tot i això, amb en Jude ens trobem amb una qüestió: la frustració esdevé l'acció essencial de la novel·la per “un proceso de división, separación y rechazo por culpa de la presión, la confusión de clase social que divide y separa los dos mundos” (Williams, 1987: 117). L'accés a l'ensenyament superior era un dret exclusiu de les classes altes, i malgrat que Jude fos la ment més brillant de la seva generació, mai no hauria pogut accedir a la universitat per la seva procedència:

La estructura entera de la educación, desde el feudalismo hasta la primera guerra mundial, estaba dictada ya por los intereses del capitalismo que, al mismo tiempo, era un triunfo de la aristocracia que habría sabido retener su posición desde antes de la Industrialización. Así, las

universidades no hacían más que expresar los valores conformistas del *establishment*. (Anderson, 1995: 32).

Aquest ordre encara feudal de dominació hierocràtica seria el de les elits contra les quals Jude lluitava en va. Davant d'això, sobresurt una figura del món social com Matthew Arnold, un dels actors més importants de la cultura anglesa, portador de la tradició de l'alta cultura al servei del nacionalisme organicista. La figura d'Arnold es desplega com la d'un un guia espiritual i moral de la nació anglesa amb la intenció de contribuir a la formació col·lectiva, una persona que entenia l'educació com una ideologia de salvació. El seu pensament es troba encara dins els paràmetres de la Il·lustració i es fonamenta en la idea del progrés de la civilització vers un camí de perfecció, oposant-se al materialisme mecànic. Com a inspector d'escoles, Arnold lluità per establir un sistema educatiu general a la manera il·lustrada i, sota el títol *Culture and Anarchy* (1867-1869), va escriure un dels documents que més deixen entreveure els conflictes de classe i els dràstics canvis socials provocats per la industrialització a Anglaterra.

La seva tesi era que s'havia d'adoctrinar el que ell anomenava "el gegant juganer" de la classe treballadora, segons una ortodòxia que s'emparava en una societat orgànica mítica, i posava l'èmfasi en una minoria culta que dirigís tant les elits com les classes populars. Un pensament, el d'Arnold, amb derivacions platòniques i les pretensions que la República fos governada per un grup de savis preparats. D'acord amb ell, la cultura occidental porta implícita una dissonància interna que és producte de dues herències del pensament, l'hel·lènica i l'hebraica, rivals entre si, que mouen la societat. Tanmateix, afirmava que hi havia un excés d'hebraisme que hauria pervertit la història mateixa i que només es podia reconduir la societat a l'equilibri repartint més pes al plat de la balança de l'hel·lenisme. Com explica Lionel Trilling¹⁰, "para a Arnold una sociedad solo es moderna cuando sus miembros están intelectualmente dispuestos a guiarse por la razón" (1968: 35). Una vegada més, l'eco platònic ressona en aquesta afirmació.

Si les universitats de final de l'Edat Mitjana eren verdaderes potències polítiques, també les victorianes exerceixen un paper actiu en les lluites entre estats a finals del segle XIX. Matthew Arnold creia que devien reforçar la mística de la monarquia i de l'anglicanisme tradicionalista contra l'erosió provocada pels valors de la democràcia. La

¹⁰ Recordem, de passada, que Trilling va publicar un relat de campus: "Of this place, of this time, and other stories" (1979).

línia ideològica era la següent: repulsa genèrica a tot procés de tecnocratització i, sobretot, reafirmació del vell principi de separació entre universitat i societat. La democratització de la societat europea suposava una transformació perillosa per a l'Estat com a força de vertebració social: aquesta idea de cultura veia en la democràcia dels EUA un perill que no tardaria en propagar-se per Europa i que debilitaria les polítiques educatives d'Anglaterra.

Si per a Arnold la crítica era sinònim d'una empresa desinteressada, per aprendre i propagar “el millor que s'ha pensat i conegut en el món”, l'Estat era qui havia d'assegurar l'educació nacional. Però això no passava ni per l'aristocràcia (perquè defensaven l'statu quo), ni per la classe mitjana (els filisteus industrialitzats), ni per la treballadora (perquè només somiaven d'ascendir de classe). Per a Arnold, la Cultura pertanyia als homes de cultura, una elit tradicionalment minoritària. La seva operació, consistia a posar aquesta minoria al centre, o sigui en la universitat: educar els futurs amos per governar la majoria.

Des del punt de vista docent, en aquella societat no hi havia contradiccions, ja que no formava encara tècnics o especialistes. Tanmateix, si la principal preocupació de l'acadèmia era la projecció del coneixement i del saber, l'oblit respecte a les classes més desfavorides comportava també una pèrdua de la pròpia legitimitat: “Arnold escribía en base a la Razón de Hegel que se equiparaba a la Idea, la *theorein* griega o la Imaginación Creadora, y tomaba toda su fuerza en su famosa frase: *la literatura es la crítica de la vida*” (Trilling, 1968: 195). Hi havia una tensió en ell entre els desitjos de mantenir una aristocràtica distinció cultural i, d'altra banda, en la voluntat de suprimir la categoria de classes. Tal com ens recorda Thomas Hardy hi havia grans diferències entorn del món de l'educació:

Ahora que se hallaba Jude en el lugar por el que tanto había suspirado, se daba cuenta realmente de lo lejos que estaba del objeto de sus anhelos. Sólo un muro le separaba de los jóvenes de su misma edad, con quienes compartía las mismas inquietudes intelectuales; jóvenes que no tenían nada que hacer de la mañana a la noche, sino leer, tomar notes, estudiar y assimilar. Un muro nada más... ¡pero qué muro! (Hardy, 1997: 114)

Aquest mur esdevé símbol i metàfora de la separació de classes, i aquest model classista d'universitat, basat en privilegis socials, tot i la seva posterior democratització,

continua vigent avui en dia en algunes de les més selectives institucions. Com argumenta Goldman:

It would be impossible to write about Oxford and adult education without being conscious, at almost every turn, of Thomas Hardy's *Jude the Obscure* and Jude's vain struggle, over several years, to study at Oxford [...] Jude reinforced a prevalent view of the University's exclusivity and sums [up] what is still a common image. (1995: 10)

Mentre que Jude es quedava fora de l'educació superior per culpa de la seva condició de classe, a Matthew Arnold li sortien, en el món real, oponents en la lluita pel poder de l'educació, encarnats en els nous científics de la societat industrial que feien avançar el progrés mecanitzat. La distinció entre *techné* i *ars* no va fer més que accentuar-se amb l'adveniment de la ciència vinculada a la tècnica. La ciència s'identificaria cada vegada més amb l'imperatiu tecnològic i el seu ideal d'objectivitat, un model que portaria a creure en la perspectiva de dominar i aconseguir resultats específics, convertint l'educació en una disciplina exacta.

3.4. Les dues cultures

Dins de les universitats angleses, a mesura que s'establien els nous sistemes educatius, també es produïa un debat entre defensors tradicionals de l'humanisme, com Matthew Arnold i la seva ciència dels orígens, i aquells que prenien part per la ciència moderna en pro d'un benestar social que beneficiaria la humanitat, com T.H. Huxley. Aquí rau el principi d'un canvi de paradigma que, des del segle XIX, no faria més que imposar-se en les dècades següents, amb preguntes sobre qui i com s'havien d'adoctrinar els individus de les nacions occidentals, o bé quina quantitat de temps havien de dedicar els programes d'estudi a la ciència i quina a les humanitats.

La guerra pel control de l'educació provocà que la universitat deixés de ser només un centre de transmissió de sabers, per esdevenir també un focus d'investigació bàsica i aplicada. Aquest nou model, implantat a Alemanya a partir de Humboldt, es convertiria en el model europeu que coneixem avui en dia, i accentuaria el conflicte entre educació cultural (preindustrial) i educació científica (industrial), mentre es perdia la possibilitat de realització integral d'una cultura harmònica com la que havia somiat Jude. En el debat entre Arnold i Huxley es comprova com l'activitat intel·lectual acadèmica és moderada per diferents tradicions les diferències entre les quals no farien més que augmentar durant el segle XX.

Amb el progrés cavalcant cap a un futur cada vegada més condicionat per la tecnologia, s'imposà la idea que no existia límit que l'home no pogués sobrepassar, i s'inaugurava una nova actitud: la tecnociència vista com a gran salvadora que, gràcies a la conquesta de la Natura, acabaria amb els mals que assetgen la humanitat. A la primera meitat del segle XX el benestar, la disminució progressiva de la jornada de treball i la millora general de la vida van fer que la majoria de la població fos partidària de la tècnica (Elull, 2003: 61), tot situant ciència i tècnica com a pilars bàsics del metarelat del progrés.

Mentre les energies romàntiques començaven a dissipar-se, la seva visió de la persona era desplaçada per la producció en massa. Si bé el Romanticisme fou un pou de recursos culturals, les idees d'evidència objectiva i d'utilitat racional en contrariaven l'essència. La medicina i la salut pública asseguraven més probabilitats de vida, el perfeccionament de les armes invitava a realitzar noves conquestes i les innovacions tecnològiques (la llum elèctrica, les màquines de cosir i rentar, el cinema, la ràdio, l'automòbil o l'avió) prometien establir una utopia a la terra. La ciència reconeixia els seus pares en

l'Il·luminisme i el seu poder d'observar i raonar. La ideologia que caracteritza la concepció burgesa del món, que vincula progrés amb el desenvolupament del sistema, va emparar les files de l'oposició encarnada en la classe obrera davant el capitalisme ascendent.

Al segle XX, la racionalitat, l'observació, el progrés, esdevenen afins a la imatge, cada vegada més present, de la màquina. Les grans màquines industrials esdevenien capaces de posar en mans de tothom telèfons, ràdios, televisors, i alhora, cadascun d'aquests productes reduïa el treball de l'home i obria nous horitzons. La concepció positivista de la Veritat obtinguda a través del mètode es va veure beneficiada per la figura de la màquina: amb aquesta metàfora, els camps d'estudi podrien considerar-se també fàbriques del saber, atès que generaven veritats objectives.

Aquest ideal del coneixement disfressava en el fons la voluntat de poder per presentar-se com el bé, la moral, la bellesa, la Llei i la certesa. Per a Heidegger, entràvem en l'època de després de la metafísica, l'època del *Gestell*: la informació, l'automatització. Les eines que l'home havia inventat s'han convertit en una tècnica que ens domina i ens utilitza. I, segons Heidegger, un dels perills de la dominació de la tècnica és:

[...] que el dominio del Gestell expulsa cualquier otra posibilidad de desvelamiento, como por ejemplo el de la "poiesis". Así, el despliegue de la técnica moderna no sólo amenaza con la homogeneización sino, a la vez, con que nos comprendamos menos, mucho menos. Y esto significa, en Heidegger, estar menos en la verdad, en el ámbito de la revelación, en la cercanía del ser y del juego del mundo [...] ¿Dónde está lo que salva? En el arte y en lo poético yace lo que salva. El mundo del arte es el mundo de lo bello y de lo inútil. Y si es acertada la palabra del poeta: cerca del peligro crece lo que salva (Hölderlin). Pero a la salvación harán referencia también otras correspondencias: la serenidad (*Gelassenheit*), el enraizamiento en el lugar, el pensar y el cuestionar. El pensar salva porque abre, porque rompe con tópicos y hegemonías, dogmatismos, totalidades... Desde Sócrates el preguntar salva. Aquí Heidegger llega a ser un más que aventajado discípulo. El primer obstáculo a la verdad es siempre la plenitud de sí o el dogmatismo, ya que éste no se reconoce a sí mismo como limitado, no se conoce a sí mismo. (Josep M^aEsquirol, 2011: 61-63)

No es tracta, evidentment, de refusar o negar el saber científic i els seus avantatges, ni de condemnar la institució educativa de soca-rel, ja que una educació de qualitat assegurava l'augment socio-econòmic i de status polític d'un país:

Education is an investment which is to make for the highest dividends... Every country, whether developed or developing, realizes that without the provision of the best education for its new generation, it will be notable to meet the challenge of poverty, disease and ignorance within the country and the challenge of armed attack or economic exploitation by other countries. Education is the key industry which feeds all other industries. Without it, all industrial progress will come to stand still. Without technological advance and economic development, no socio-cultural and political progress is possible. (Rawat, 2014: 33)

Sigui com sigui, a mesura que es transformaven les universitats, també variaven les formes de la novel·la que qüestionaven el saber acadèmic. *Rise and fall* (1984) d'Evelyn Waugh o *The Last Enchantments* (2006) de Robert Liddell són dos exemples d'aquest qüestionament als models universitari anglès i, després de la II Guerra Mundial, ho farà C.P. Snow, un conegut escriptor i acadèmic de ciències, de novel·les polítiques com *Los pasillos del poder* (1966), qui tractà contínuament el paper del científic i el regne de la tècnica. Així donà a llum *The Masters* (1951), una obra que retrata les polítiques internes de Cambridge i els seus departaments. Snow no ens parla del paper dels professors en l'ensenyament, ni tampoc dels estudiants o de la impossibilitat de la classe treballadora de tenir una educació, sinó que posa l'accent en les lluites de poder que tenen lloc als despatxos, revelant el caràcter anacrònic que impregnava els ateneus anglesos:

The forms had stayed so much unchanged that it was sometimes hard to keep one's head and see profound differences between us and our predecessors. (Snow, 1951: 300)

En l'apèndix de la novel·la, es descriu la inamovible atemporalitat de la universitat des de l'Edat Mitjana, fins i tot quan l'exclusió de la teologia ja era un fet¹¹. L'autor es burla d'aquesta concepció encara religiosa en les batalles entre rivals acadèmics que lluiten per aconseguir el lloc de degà:

Any candidate I approved of would be fairly succinct on paper, he said. Your candidate, if I may so, would not be so satisfactory in that respect.

¹¹ Hi ha una estranya novel·la universitària titulada *Let Dons Delight* (1973), de Ronald Knox, un capellà diocesà d'Oxford, *fellow* del Trinity College i escriptor de novel·la negra de detectius (com el seu gran amic G.K. Chesterton), en la qual es traça una visió dels professors d'Oxford des de 1588 fins a 1938, que supera de llarg l'epíleg de C.P. Snow. Evelyn Waugh, deixeble seu, traçaria més endavant una biografia del seu mestre titulada "Ronald Knox" (2005).

We are appointing a Master, you know, not a clerck, I said. (63)

Amb tot, en aquest mateix apartat, Snow ve a dir que els temps de la teologia han arribat a la seva fi per una sola raó: la mort de l'aristocràcia i la transformació del món gracies als avenços de la ciència. Segons la seva concepció, la ciència havia adquirit tal importància que era impossible negar el seu poder de transformació del món:

The teaching of experimental science had meant the revival of the powers and influence of the university. (311)

The Masters revela les lluites de poder aferrissades i la política salvatge entre departaments sota l'empara d'un espai aparentment idíl·lic. L'argument és el següent: el degà d'una universitat de Cambridge s'està morint, i es multipliquen les intrigues dels diversos professors al voltant dels dos candidats rivals més favorits per agafar-li el relleu. Aquests dos candidats encarnen dues ideologies oposades: tradicionalistes i progressistes. Jago, humanista tradicional, és favorable a les arts liberals; Crawford, progressista modern, a las ciències. El primer té una personalitat vigorosa, però amb moltes inseguretats; el segon és un individu fred, sense dubtes interiors i amb una carrera acadèmica brillant. Jago representa la tradició en l'acadèmia, i té millor reputació, a més de ser vist per Lewis (que és l'alter ego del propi Snow) com el millor candidat:

Lewis, wich side are you on?

I'm sorry, I said, I can't manage Crawford at any Price. I see your case. But I still think this is a job where human things come first. So far as those go, I'm happy with Jago. (71)

La facultat és migpartida, amb només un o dos vots de diferència entre els que dubten si seguir la tradició humanista representada per la figura de Jago, i els que pretenen llançar-se als nous temps amb el canvi, encarnat en la figura de Crawford. Aquest, en un principi, aixeca suspicàcies i recels pel simple fet de ser un científic. Els humanistes, segons el punt de vista de C.P. Snow, han tingut les claus de la cultura i han estat els guardians exclusius del territori intel·lectual acadèmic des de l'Edat Mitjana, tal com es reflecteix en l'apèndix. Però tornem a la votació:

Seven votes for Dr. Crawford, said Despard-Smith bleakly. Six for Dr. Jago. Seven votes make a clear majority of the college, and Dr. Crawford is elected. (294)

L'home de ciència és finalment elegit, tot i que no sembla haver demostrat al llarg de la candidatura cap habilitat administrativa especial. Però el model acadèmic que planteja Snow és una nova societat, menys jeràrquica i més democràtica. Això queda patent al final quan els dos oponents s'asseuen junts perquè així ho vol Crawford en un gest de condescendència. Mitjançant aquesta operació literària, que sembla equiparar les dues cultures acadèmiques, l'autor en realitat dona la palma de la victòria a les ciències. El suposat acte final de benevolència de Crawford, és a dir del món científic modern que deixa sobreviure la vella saviesa humanista, amaga la derrota de les lletres davant d'una nova hegemonia acadèmica.

Aquesta visió de canvi de paradigma que veiem en *The Masters*, també la trobem en el posterior i més famós assaig de Snow, *The Two Cultures*, on observa com el món occidental es polaritzava entre la visió científica i la humanista:

Los intelectuales literarios en un polo, y en el otro los científicos, con los físicos como los más representativos. Entre ambos un abismo de incomprensión mutua, a veces hostilidad y desagrado, pero sobre todo falta de entendimiento. (Snow, 2000: 76)

Aquest assaig/conferència s'emmarca en un període en el qual Anglaterra es troba en clara decadència davant les dues superpotències del moment, la URSS i els Estats Units, en pugna constant per aconseguir el control enmig de la Guerra Freda, sense mencionar el terror de la bomba atòmica en l'horitzó. En aquesta època la universitat ha de produir els cervells que la tecnocràcia demana, i per aquesta raó també a Anglaterra es feia imperiós reorganitzar les prioritats de l'educació, amb l'esperança de no tenir problemes en un sector vital per a la futura economia del país. Per a Snow no hi havia cap mena de dubte: la seva idea d'educació i de progrés humà passava exclusivament per la ciència (unida a la tecnologia), mentre que la literatura o la filosofia quedaven com un romanent del passat, un anacronisme:

Si olvidamos la cultura científica, se deduce entonces que el resto de los intelectuales occidentales nunca intentaron, quisieron ni pudieron entender la revolución industrial, y mucho

menos aceptarla. Los intelectuales, en particular los literarios, son ludditas naturales. (Snow, 200: 92)

Els luddites, els quals al·ludeix de manera negativa, perceberen l'inici de l'Era Industrial menys com una qüestió tècnica que no pas política i moral, i lluitaren contra ella enfrontant-se a la mateixa violència tècnica de la fàbrica, pensant la modernitat tecnològica i les seves conseqüències per endavant. D'acord amb Hammond (1995), la rebel·lió popular va extraure el nom del treballador Ned Ludd qui, veient-se esclavitzat per la màquina en una fàbrica de Leicestershire, va destrossar el teler a cops de martell. Controlar els instruments de producció o destruir-los: aquesta idea exaltava la imaginació popular i proporcionava als rebels un suport unànime. La figura mitològica de Ned Ludd –relacionada a la del també mític Robin Hood i el bosc de Sherwood– van alimentar l'esperit romàntic de la revolta.

El 12 d'Abril de 1811, tres-cents cinquanta homes, dones i nens arrasaren una fàbrica de filats de Nottinghamshire, destruint els grans telers a cops de mall i prenent foc a les instal·lacions. L'elevat nombre dels sediciosos explica la por del govern i la dificultat de "caçar-los" ja que el moviment comptava amb el suport de la població. Els soldats buscaren desesperadament Ned Ludd, el líder de la revolta, però mai no el van trobar. D'aleshores ençà, cada vegada que una fàbrica era sabotejada, apareixia una pintada a la paret, que deia: *Ned Ludd was here*, i el nom s'inserí en l'imaginari popular, de la mateixa manera que, més tard, ho faria el Capità Swing el 1830, amb els nous aixecaments dels camperols a la mateixa Anglaterra (Hobsbawm/Rude, 1969).

Al 1812, però, el ja llavors històric Ned Ludd fou absorbit amb el *nickname* de *King Ludd*. Altres líders firmaren cartes burlesques amb cognoms com *Lady Ludd* o *General Justice*. Entre 1788 i 1789 nombroses fàbriques havien acomiadat personal, però les innovacions mecàniques no paraven. S'havia inventat la primera màquina de filar automàtica, o *spinning-jenny*, el 1764; la màquina de filar hidràulica, o *water-frame*, el 1769; i la màquina híbrida, o *mule*, el 1779. Aquests progressos eren molt mal vistos pels treballadors i les primeres *spinning-jennies*, que permetien filar vuit fibres a la vegada, foren destrossades pels treballadors.

La destrucció es practicava contra els nous mètodes de producció de baixa qualitat: no era un atac contra la producció sobre bases econòmiques, sinó una resposta violenta dels obrers tèxtils a les temptatives de degradació en la forma d'un treball inferior de peces muntades de pressa i corrents. Els luddites doncs, no renegaven de tota la tecnologia

sinó només d'aquella que representava un dany moral al bé comú. El repte real era el de posar en dubte els pressupostos de la nova política socioeconòmica, i els disturbis radicals responien a la situació desastrosa de las classes populars davant la pèrdua de llocs de treball artesanal durant l'avenç de la industrialització.

C. P. Snow preferia obviar, doncs, que la verdadera oposició no era entre la ciència i el pensament humanista, sinó entre la tecnologia i la literatura (Ballesta, 1964). La defensa de la ciència a *The Two Cultures* intenta divulgar la idea que l'ofici del científic és necessari per a la millora social, mentre que els escriptors, i més concretament els novel·listes, només s'haurien d'ocupar de la infelicitat humana, si és que no cantaven lloances a favor dels règims feixistes. Tal com veiem unes línies més amunt, aquesta tesi ja havia estat "literaturitzada" anteriorment en la seva novel·la *The Masters*, on els prejudicis vers els homes de lletres quedaven palesos en el moment d'equiparar-los amb una tradició anacrònica i reaccionària, i d'acusar-los de no entendre la cultura científica, encarregada de portar damunt les seves espatlles el progrés real de la civilització. Paradoxalment, fou la tecnologia la que propicià no només els genocidis perpetrats pel Nacional Socialisme alemany com a producció industrial, sinó també la bomba atòmica i els desastres nuclears, la contaminació i la progressiva crisi ecològica del planeta.

C.P. Snow, en la seva conferència, reproduïx el debat ja mantingut abans per Arnold i Huxley en la mateixa sala, cent anys abans, sense ni tant sols citar-los. Podria semblar que Snow està més a prop de Huxley que no pas d'Arnold, quan diu que la societat hauria de ser regida per una minoria de savis, però aquests ja no serien els humanistes posseïdors d'un saber tradicional, sinó els científics moderns. En realitat, la seva posició era molt més a prop d'Arnold, ja que en els passatges finals de *The Two Cultures*, expressa una preocupació també social, i advoca per a una nova societat on desaparegui l'abisme entre rics i pobres. Un fet suportava la seva tesi: grans quantitats de persones al món no podien accedir als fruits del progrés tècnic. Els béns, materials i immaterials, eren disponibles a gran escala i, tanmateix, no tothom hi tenia accés. En aquesta direcció, segons els bons propòsits de C.P. Snow, hauria d'estendre's el progrés al món sencer.

Tal com la filosofia medieval participà en la formació de l'ortodòxia religiosa, també la filosofia moderna col·laboraria en la formació de l'ortodòxia científica. Ara bé, durant el segle XIX, la ciència entronca amb l'imperatiu tecnològic i el seu ideal d'objectivitat: un materialisme que portaria a creure que el mètode científic era un ideal gràcies al qual aconseguir resultats específics. Segons Snow, tot el que tingués a veure

amb allò no tècnic, ni demostrable, ni tan sols informatiu no tenia cap mena de sentit. Per al científic, el no-iniciat en ciències s'ha de considerar com un ignorant pertorbador. La literatura, i les humanitats en general, atès que no podien integrar-se com a ciència empírica, quedaven una vegada més relegades a la pura especulació, en un inevitable segon pla davant de les investigacions que podien millorar el món.

La queixa de fons de Snow, tant en *The Two Cultures*, com en *The Masters*, era que la ciència i la tecnologia no tenien la suficient importància en els plans d'estudi de les universitats d'elit angleses, prestigi del qual sí que gaudien llavors les arts. Per estendre el seu domini intel·lectual, la ciència moderna devia imposar-se com a instrument per a la reforma social. De fet, com que l'ensenyament tècnic no gaudia del mateix prestigi a Oxford, Cambridge es convertí en un centre punta d'investigació científica (Anderson, 1995:39). Aquesta conciliació de Snow entre científisme i idealisme l'acosta a l'*ethos* científic de la futura universitat tecnocràtica.

La rèplica a aquesta posició la trobem en la figura de F.R. Leavis, que reacciona àiradament en un article publicat en *The Spectator*, el 9 de març de 1962, i després en una conferència titulada *Significació de C.P Snow*, de 1962. Leavis, en aquest darrer text, diu que Snow no sap d'història, i que ni tan sols hi ha evidència que sàpiga de ciència. I que com a novel·lista no existeix; ni tan sols ha començat a existir (Leavis, 1962:13). Aquest atac furiós quedà “en el cómputo general del debate como algo vergonzoso para las propias humanidades, donde Leavis quería reedificar la Torre de Marfil para abastecer de moral su proyecto de hombre plenamente humano” (Trilling, 1969:130). Snow, d'una banda, denunciava la distància cada vegada més enormes entre rics i pobres amb el creixement de la població, i de l'altra objectava als intel·lectuals humanistes el fet de no entendre que la ciència podia pal·liar aquestes diferències. En realitat, “repetía la idea de Huxley de que la ciencia proporcionaría los presupuestos de la ética moderna, mientras que Leavis afirmaba la superioridad de las humanidades y veía con horror cualquier cambio en la educación” (Trilling,181-201).

A final del segle XX, la bipolarització entre les dues cultures retornà altra vegada. Al 1996, Alan Sokal publicava el famós article “Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity” (1996). Dos mesos després, en presentava un altre a la revista *Lingua Franca* (1996) on explicava que l'article anterior, publicat a *Social Text*, només era un parany destinat a denunciar la falta de rigor que, segons ell, caracteritzen els Estudis Culturals. Aquesta broma provinent d'un científic contra les humanitats reactivava de nou el debat de les dues cultures de Snow i va

encetar multitud de respostes i debats entre les disciplines científiques i les humanístiques. Si bé els Estudis Culturals ja havien estat atacats de la mateixa branca humanística per la seva falta d'academicisme, rigor i una tendència innata al relativisme (Reynoso, 2000), Sokal creu que les disciplines humanistes dels Estats Units en bloc cauen en un ultrarelativisme extravagant que, relega a la ciència a la categoria de creença (Sokal, 1999: 39).

Un cop més, s'evidenciava la divisió entre les dues cultures que havia caracteritzat la modernitat. Per a Sokal, la producció de textos dels postestructuralistes era pseudociència, pur obscurantisme, però, com deia Aldous Huxley, “la pureza del lenguaje científico no es la misma que la del lenguaje literario. La meta del científico es decir solamente una cosa a la vez, sin ambigüedad y con la mayor claridad posible” (1964: 19). L'article de Sokal, doncs, no deixa de ser un altre joc de llenguatge, on conviuen un immens arsenal de diferents estils, i posa en evidència una actitud contradictòria: d'un cantó, denuncia un cert pudor del científic per exterioritzar el seu estil mentre que, de l'altre, manifesta una irreverència envers les humanitats en general: empra i manipula els discursos de Deleuze, Kristeva o Lacan sense voler entendre'ls.

D'altra banda, els jocs de llenguatge del mateix Sokal no serien pastitxos paròdics contra el suposat *nonsense* postestructuralista, sinó un exemple de pseudocientifisme que deixa albirar que els filòsofs poden ser deshonestos tan com els científics els quals, per més inri, ni tant sols s'esforcen a entendre als filòsofs. Els acostaments entre les dues cultures es fonamenten, sovint, en malentesos, i gent com Sokal o Snow tracen barreres radicals entre el que consideren científic i el que no ho és amb un dogmatisme no ben bé demostrat entre el Bé (l'exactitud de la ciència) contra el Mal (el relativisme obscurantista). Aquesta visió maniqueista s'autodestruïx quan qui la proposa s'envolta d'una aura d'autenticitat científica en qualificar els arguments humanistes com a relacions sense sentit.

John Searle va fer una cosa semblant en la seva crítica a Derrida. A finals dels setanta, Searle i Derrida van mantenir un intent de debat a propòsit de la filosofia continental i l'analítica, que, fet i fet, no va arribar gaire lluny (Reyes, 2010). Per a un científic contemporani, la forma més ràpida d'adquirir fama és llançar per terra una teoria àmpliament acceptada (Gardner, 1988: 23). D'aquí que tant Searle com Sokal, en veure l'èxit que pensadors com Derrida o Deleuze havien tingut a les disciplines humanístiques, se sentissin en la predisposició de rebatre'ls. Però “una acusación que no se realiza en el sí del diálogo, sino que obstruye con firmeza las puertas del mismo,

negando la entrada a la disensión razonada y la voluntad de mútuo entendimiento, para qué seguir hablando, entonces?" (Reyes, 2010: 24).

La veu d'autoritat científica de Sokal, que extreu paràgrafs d'aquests autors descontextualitzant-los per carregar-se'ls, amb l'argument que no tenen ni idea dels principis matemàtics que fan servir per a les seves explicacions filosòfiques, es desmunta quan comprovem que Sokal tampoc no fa cap esforç per entendre el significat de les reflexions dels pensadors humanistes. El científic considera que la seva visió de la realitat és l'única vàlida. El perill d'importar paradigmes científics a les humanitats és que això invita a jutjar les interpretacions humanístiques amb els criteris dels mètodes científics, tal com fa Sokal: així, les postures sempre seran irreconciliables. Però el que es dona per fet sempre dependrà de la perspectiva amb què es miri. Lyotard resumia així el problema de la legitimitat científica:

¿Como se prueba la prueba?, o dicho con más generalidad, ¿Quien decide cuáles son las condiciones de la verdad? Se admite que las condiciones de la verdad, o, en otras palabras, las reglas de juego de la ciencia, son inmanentes a dicho juego: sólo pueden establecerse dentro de los límites de un debate que ya es científico por naturaleza, y no hay otra prueba de que las reglas sean buenas sino el consenso que les otorgan los expertos. (Lyotard, 1984: 29)

El paper de policia escolar de Sokal es revela malintencionat i distorsionat atès que posa a la boca de pensadors frases que mai no dirien, i pretenia fer encara més evident la separació entre ciències i humanitats. Tant el llibre de Sokal com l'assaig de Snow semblen formar part d'un científisme arrogant ja superat, en l'època en què se cerquen noves sortides interdisciplinàries entre les ciències i les humanitats.

Mentre el discurs científic va tendir a ser més intuïtiu i atzarós en entrar al segle XX, la literatura recorria a un element que provenia de la ciència mateixa: el mètode. Baudelaire fou dels primers a introduir en la literatura una consciència del mètode que va fer que la tècnica poètica obeís a un programa determinat. La crítica literària dels formalistes, o els estructuralistes van arribar a quotes altíssimes de terminologia tan exacta que els acadèmics disposaven d'un vocabulari de precisió quasi tecnològic en favor de l'objectivitat, eradicant la crítica impressionista en favor de l'objectivisme, tot i preservant allò que Arnold somiava: la recerca de coneixement propi de les humanitats. Tant la *Crítica Pràctica* de Richards a Cambridge, com la *Nova Crítica* d'Eliot als Estats Units afirmaven tractar de donar una consistència més científica a la crítica

literària en centrar-se en les realitats empíriques de la literatura. Aquest gir cap al científic dels estudis literaris allunyava una vegada més la pròpia literatura de la institució universitària.

La complicació per reivindicar per aquestes disciplines un estatut científic, és tracten de teories que descriuen un seguit de fets, però a la manera dels mites, és a dir, no són ni controlables ni exactes. La metafísica tracta sobre els grans fets morals, polítics i religiosos, i una interpretació d'aquesta metafísica pot derivar en una solució pràctica, i acabar com a ciència. Les idees de Plató, Agustí, Hobbes, Hegel, o Marx poden ser i han estat contagioses, propiciant canvis en tots els aspectes del pensament humà. Ara bé, absolutitzar una disciplina i considerar-la eterna, intocable, digna únicament de veneració i comentari és el resultat d'una arteriosclerosi intel·lectual. La literatura, i les humanitats en general, permeten sortir d'aquest desig d'universalitzar un sol pensament, i ser original. Per molt que el científic, tal com l'humanista, sigui un bon tècnic no deixarà la seva petjada en la història de les idees si no té una visió pròpia a oferir.

En aquest sentit, l'espasme mental de Sokal, com el de C. P. Snow, en el debat (o el no-debat) amb la cultura humanística ve de fet d'exigir a la metafísica allò que ella no pot donar i que es pretén que exerceixi una funció informativa que és típica de les ciències. Sabem, des de Max Weber, que hi ha la noció "d'ètica de la responsabilitat", que és no tant un fet, sinó un deure moral. La mateixa moral que Aristòfanes o Plató proposaven als ciutadans d'Atenes, tot i que amb raonaments contraposats:

La pèrdua d'equilibri entre el risc teòric de refutació (que ateny a l'ètica del coneixement) i el risc pràctic (que implica l'ètica de la responsabilitat), planteja cada vegada més problemes estrictament ètics al col·lectiu científic. (Domènech, 1985: 66)

El mateix C. P. Snow, confiava en la perspectiva que sortiria una "tercera cultura" capaç de traçar ponts entre la literària i la científica. En això compleix una de les assercions de l'assaig. La ciència va tendir a obrir-se al panorama intel·lectual, i pensadors com Stephen Hawking, o Stephen Jay Gould introduïren noves formes de discurs intel·lectual. Algunes d'aquestes manifestacions de la tercera cultura foren recollits en un llibre (Brockman, 1996), però realment s'ha produït aquest acostament? És clar que sempre hi ha influències entre diferents disciplines, i els desenvolupaments en física quàntica, biologia o química són inextricables de la literatura o la filosofia perquè, al cap i a la fi, no és tota forma de coneixement una forma de cultura? Pertànyer

a la comunitat d'una disciplina implica un sentiment d'identitat i de compromís personal, i la llengua i la literatura professional d'una disciplina desenvolupen un paper clau en el procés d'establir la pròpia identitat cultural (Becher, 2001: 43).

La qüestió, més aviat, és preguntar-se si la conferència de C.P. Snow, el cas Sokal o les diferències irreconciliables entre Derrida i Searle són eco, mirall i part visible d'un fenomen més profund i més important que enfonsa les seves arrels en el camp sociopolític i acaba per xocar contra l'ascens de les ideologies més conservadores i reaccionàries. Les dues cultures acadèmiques no eren altra cosa que dues cares de la mateixa moneda. La ciència, com la recerca humanística, gira al voltant del dubte i la conjectura. Cadascuna té el seu mètode; una cerca el coneixement analític de les lleis de la realitat, mentre que l'altra, el coneixement dialògic, però totes dues són models simbòlics que ens serveixen per completar la comprensió de les realitats del nostre món.

3.5. La universitat i la classe treballadora

El debat entre les dues cultures no ens ha de fer oblidar aquells qui, com el Jude de Thomas Hardy, n'havien quedat fora perquè restaven al marge de la possibilitat real d'una educació. Per sort, la legislació de l'*Education Act* de 1944 a Anglaterra va permetre que la universitat deixés de ser un privilegi de les classes altes. Les reformes públiques propiciaren que les elits deixaren pas a famílies amb poc capital que podien assegurar als fills una educació que els permetria un estatus social en el cas de treballar en els serveis públics (Anderson, 1995: 48). En fi, la legislació incrementà el nombre d'estudiants i centres per tot Gran Bretanya.

La sectorialització de la ciutat coincidí amb un procés de descentralització política en matèria universitària. A causa dels canvis socials i polítics provocats per la guerra, es crearen més universitats i polítiques educatives. La construcció de campus universitaris fou part de la mateixa ideologia democràtica que produí habitatges de protecció oficial, nous plans de ciutats i equipaments de transports públics per facilitar millors oportunitats de vida a la població. Així, la universitat es convertia en un dels últims vestigis de la redistribució de la societat.

Els canvis en la societat anglesa, ocasionats per la guerra, produeixen la sensació que tots els antics valors de l'educació s'estaven transformant. Certament, sorgiren als anys quaranta noves teories disposades a donar protagonisme a aquells individus i formes culturals que havien estat oblidats per la tradició més conservadora. La principal línia de filiació prové del treball de Raymond Williams. La seva figura transcendeix la investigació dels fenòmens literaris, i es desplega per reinventar la tasca educativa enfocada en l'ensenyament de treballadors. Tot i distanciar-se del marxisme clàssic, Williams intentava analitzar la cultura, l'alta i la popular, com a parts integrants d'un tot, emfatitzant l'esfera política de les obres literàries i de les produccions artístiques. La cultura no era vista com a autònoma, sinó com a part integral dins un marc més general i sempre relacionada amb aspectes socials, polítics i econòmics. La distinció marxista clàssica entre base i superestructura era relegada en un segon pla davant el procés de producció material entre cultura, política o educació.

Amb tot això, hem de considerar una novel·la com ara *The fight for Manod* (1979), del mateix Raymond Williams, última peça d'una trilogia començada amb *Border Country* (1960) i continuada amb *Second Generation* (1964). Matthew Price, protagonista de l'obra i *lecturer* en història social, demana al departament que el deixin anar a Manod,

una petita comunitat rural del sud de Gal·les que ha estat seleccionada pel Ministeri de Treball com a projecte governamental per crear una nova ciutat que unís tota la comunitat rural:

He felt certain awe, certain coldness, as he continued to watch. What he saw in this country, which he believed he knew, was very deeply unfamiliar, a waiting strangeness, as if it was not yet known that world would come out of these shadows, what new world, that begins every day [...] Manod is still in many ways remote. (Williams, 1974: 20-21)

El pla del Ministeri és fer que la distància camp/ciutat disminueixi, creant connexions entre l'un i l'altra. L'elecció del professor té a veure amb la seva feina en el moviment de poblacions i comunitats, i amb l'experiència que té amb les fronteres limítrofes: tradició rural i educació, Gal·les i Anglaterra. Matthew creu que tots dos són espais culturals, més que com a ficcions de llocs, on es generen les disputes ideològiques que el mateix Raymond Williams anomenaria "estructures del sentir". D'acord amb l'autor, aquestes estructures són constituïdes per les convencions literàries i socials, el conjunt de les quals és significatiu de cada classe social. Les convencions, en canvi, són aquelles relacions establertes en una societat a fi d'interpretar la realitat, i que varien segons el període històric en el qual ens trobem i es reflecteixen en totes les produccions culturals realitzades (Williams, 1977).

Matthew és acompanyat pel jove sociòleg radical Peter Owen, però, mentre que aquell té el respecte tant de polítics com dels acadèmics, el segon ha decidit abandonar la carrera acadèmica a Oxford per afiliar-se a les assemblees populars i a les protestes contra la guerra del Vietnam, tot treballant com a periodista. Tots dos representen dues visions de l'època, i l'any de residència en la decadent Manod els permet constatar com dècades de migració per manca de feina, colonització i descomposició econòmica han il·lustrat la zona:

There had been no development outwards, and little building of any kind, in the last sixty years. From the top of the ridge the history of the town stood out very sharply, as if on a slide. A dark grey outline, on a screen of glass. (Williams, 1974: 29)

La contradicció produïda per les demandes de les lleis del mercat i la proletarització es planteja a *The Fight for Manod* en funció de l'oposició ciutat/camp, cosa que

constitueix un corol·lari de la dialèctica riquesa/misèria, que ens recorda la situació que havia presentat Thomas Hardy en *Jude the Obscure* un segle abans: no és casual que Williams hagués analitzat la novel·la de Thomas Hardy al seu llibre *The English Novel* (1987). Com ell mateix assenyala a *The Contry and the City*: “Hecho una mirada a la ciudad mientras recuerdo a Jude de Hardy, quién se detenía y observaba la distante, innascible y al mismo tiempo asolible Christminster” (Williams, 2001: 29).

Mentre que en el món rural de Hardy els subjectes podien reconèixer-se com a part d'un col·lectiu, en el món tecnocratitzat de Williams ni tan sols el camp escapa a la ideologia de la racionalització mecanitzada. Davant els desastres de la parcialització del treball, la utopia literària i acadèmica es presenta com una regeneració de l'home i la seva cultura. El xoc entre cultures, que l'escriptor experimentà amb la seva entrada en Cambridge, alimentaria gran part de la seva obra tant literària com acadèmica. Williams mai no va oblidar d'on venia: fill de la classe camperola i obrera, ens mostra com Oxford i Gal·les no només representen dues províncies separades, sinó dues cultures antagòniques. En la vida real, ell mateix passà d'ensenyar a Cambridge, gràcies a una beca, per dedicar-se a l'educació d'adults durant quinze anys a la Workers' Educational, “defensando una democràcia educativa y participativa, para después volver a Cambridge pero viviendo en una comunidad rural próxima”, segons relata Beatriz Sarlo (Williams, 2001: 13).

La noció de *border country* és visible tant en els seus escrits acadèmics com en la seva trilogia literària, inclosa la novel·la que ens ocupa: la idea de “frontera” esdevé central en el seu pensament, i amb ella expressa les contradiccions de la formació social entre el proletariat i la burgesia, entre regió i metròpolis, rural i urbà. En *The fight for Manod*, Matthew lluita per mantenir pur el seu idealisme davant les forces burocràtiques de l'Estat:

I could tell you what made me come here, the work's much harder than Oxford. And I'm a democrat, a radical. I hate the guts of this system. But I learned one thing, that the only way to defeat a bureaucracy is to get inside the bureaucracy. To fight officials in offices. Committee men in committees. It's the only way if we're to get anything done. (Williams, 1974: 16)

Matthew ha deixat el seu lloc en el Partit Laborista (el qual ja no es diferenciava del partit Conservador, com a conseqüència d'haver acceptat masses concessions per atraure el vot de la classe mitjana) per mantenir una postura independent, però confia

encara en les pràctiques comunitàries que permetrien a llocs como Manod d'oferir noves perspectives de treball, educació i progrés individual i comú. Matthew, igual que Williams, és un home compromès; però no amb un partit polític concret, sinó amb la connexió de l'educació amb totes les esferes de la socialització, i amb la voluntat de crear una comunitat on ningú no se senti alienat, iniciant cooperatives amb les indústries locals per atraure el progrés a la població local:

But these advanced designs are at the moment only technical. Yet there is unique opportunity, just because they are technically different, to explore new social patterns, new actual social relations. (Williams, 194)

El conflicte que suggereixen els jocs polítics del poder no tindrà una resolució en la novel·la. Al llarg de la trama, es revela un joc entre empreses i grangers poderosos per privatitzar el sòl i encarint-ne el preu. Matthew, finalment, deixarà de lluitar contra les pressions governamentals i el projecte de Manod quedarà suspès pels capricis dels partits. L'idealisme del protagonista, que acaba retirant-se a un poble, es veu superat pels interessos supranacionals d'empresaris i polítics.

En la idea de fons de *The fight for Manod* subjau el projecte de Williams de formular una missió educadora col·lectiva cap a una cultura comuna (Smith, 2008). És una visió que es passeja en tota l'obra i la vida de l'escriptor, la qual basculava en el difícil territori que hi havia entre l'elitisme universitari i el populisme moral dels educadors públics, per promoure una educació basada en la democràcia i el socialisme sense misticismes. Segons Beatriz Sarlo, Williams revisà constantment els seus orígens no només en els seus llibres de ficció sinó en:

[...] la novela familiar de su actividad como crítico e historiador, para encarar el problema de repensar nuestras relaciones con los conceptos de lo político, económico y ideológico, constituidos no en lo "universal" sino en los efectos prácticos de una comunidad y sus individuos. (Williams, 2001: 11)

El seu projecte contrahegemònic i antidogmàtic com a *adult educator*, i la seva posició com a intel·lectual, reunia teoria i praxi, escriptura crítica i escriptura creativa, i interpretava la universitat i les instàncies socials com a models que havien de retroalimentar-se en comptes d'aixecar murs entre ells. L'ideal de Williams anava a

favor del col·lectivisme i la solidaritat, per actuar més enllà de les polítiques universitàries d'humanistes i científics, a la recerca d'un tercer espai de formació. El seu materialisme cultural apel·lava a la renovació a través de l'educació de treballadors i adults. Tal es l'origen dels *Cultural Studies*, que procedeixen d'una posició marginal respecte a la línia oficial de la universitat:

Las instituciones académicas existen para personas académicas potenciales, de manera que todos los que no lo son serán mucho más felices si no se los molesta. Mediante esa maravillosa palabra que sirve de coartada llamada “académica” pueden eludirse fácilmente los problemas advertidos por la educación de adultos entre otros. (McIlroy & Westwood, 2004: 130)

És significatiu que Williams mai no acabés de sentir-se còmode en la universitat: el seu programa passava per més reformes dins de les hegemonies institucionals de l'acadèmia, però també pels canvis contra hegemònics fora d'ella, inclosos la literatura mateixa. Aquesta posició emergeix en les seves declaracions respecte al seu entorn immediat. La docència a Cambridge, diu, és “extraordinàriamente estimulante, pero es sorprendente la cantidad de cosas que excluye” (McIlroy i Westwood, 2004: 164).

En aquesta frase podem veure el deute que sentia per al *New Criticism* de F.R. Leavis o I.A. Richardson dels anys vint, i el valor de la tradició; però, al mateix temps, la noció de Cultura el distanciava d'aquests dos crítics per acostar-lo a l'experiència social de la literatura, tal com relata a *Culture and Society, 1780-1950* (1958). Concretament, al capítol, “Dos crítics literaris”, diu que se situava a cavall de dues tradicions: la teorització marxista de la superestructura i en la teorització de les cultures com a expressions particulars de la coherència de les comunitats orgàniques. També hi havia un tercer espai, el de la literatura, que li permetia escapar a les contradiccions teòriques mitjançant el llenguatge de la ficció:

Williams se constituyó en un especialista en literatura que no toleraba ningún tipo de teoría. Él más bien habla de cómo los intelectuales, educados como lo estaba él, emplean «un lenguaje aislado y de distinción. (Said, 2004: 317)

Amb tot, Williams va veure que la dominació, com a específica relació de poder que havien exercit els “vells humanistes”, es legitimava en la seva estabilitat dins dels mecanismes universitaris i la seva lenta maquinària. Aquests haurien provocat una

esclerosis cultural i un aïllament intel·lectual davant d'una classe obrera que demanava una educació funcional de cara a la millora de les condicions socials. Així, en *The Country and the Country* recorda la seva visió del món acadèmic, i l'ambivalència que representava:

Una ambivalencia, ciertamente: una universidad de eruditos y profesores, pero también de instructores y señores que ocupaban puestos y procuraban alcanzar posiciones más elevadas; un mundo de hombres que extendían el conocimiento humano y llevaban luz a la naturaleza y a las vidas de otros hombres; un mundo de otros hombres que tendían a la simpatía y mostraban sus paradigmas de calificación detrás de aquellos muros, en una actitud de observancia y consumo ociosa y arrogante. (McIlroy, 2005: 31)

Raymond Williams es debatia en una contradicció continua per no caure del costat dels humanistes tradicionals o dels nous científics tecnificats, i per trobar un sistema educatiu que revolucionés l'ordre establert, exposant la seva visió de les diferents relacions de poder contra les que lluitava:

Los Viejos Humanistas siempre han disfrutado de mucho poder en la educación inglesa [...] pero los Formadores Industriales son los que controlan la educación y cuya finalidad creen que es ganarse la vida. (McIlroy, 2005: 90)

Conviure amb l'ortodòxia universitària i al mateix temps revolucionar els plans d'estudi. Aquesta postura radical va fer que, des de la universitat, se'l veiés, segons McIlroy, "más como un escritor y un intelectual que como un profesor" (2005: 167). El seu concepte d'intel·lectual revelava també la necessitat de criticar el model capitalista de producció que tant Arnold com Leavis o Snow, per diferents raons, havien defensat. Segons Williams:

La idea de que los enclaves minoritarios pueden mantenerse dentro de la sociedad sin ocasionar daños serios a las mismas minorías es ya historia. Todo el asunto de la calidad se ha trasladado al campo de la decisión mayoritaria, tanto si nos gusta como si no (Williams, 2004: 91).

A diferència d'Arnold, Leavis o Richardson, Cultura no significava per a ell la possessió d'una minoria, sinó un paradigma compartit, on el professor aprenia tant com l'alumne, i els intel·lectuals intervenien activament en la lluita cultural en comptes

d'actuar en qualitat d'experts i vigies de la cultura. Perquè l'estudiant havia de jugar un paper actiu, en comptes de ser considerat un nom sense cara:

Lo que resulta más interesante, sin embargo, es que como Cambridge no es la Budapest revolucionaria, como Williams no es el Lukács militante, como Williams es un crítico reflexivo -esto es esencial- más que un revolucionario comprometido, puede ver los límites de una teoría que comienza siendo una idea liberadora pero puede convertirse en una trampa en sí misma. (Said, 2004: 318)

Tot i els seus esforços per impulsar un canvi educacional, Williams romandria anclat encara dins el marc de l'ortodòxia acadèmica i de la gran tradició anglesa d'Arnold, Leavis o Richardson. A diferència dels desenvolupaments que la teoria cultural tindria en general, la idea de cultura comuna de Williams passava per una línia estrictament nacional, que desatenia l'espectre internacional. El seu concepte d'*archè*, com quelcom orgànic i amb un origen unificat, amagava involuntàriament una noció perillosament semblant a la de la puresa cultural arnoldiana, que tendia a la igualtat de classes, si bé exclouïa tots els elements de diferència i hibridació. Així mateix, el seu programa d'*Adult Education* no fou una gran revolució, ni fora ni dins de l'Acadèmia perquè, acabada la guerra, els programes de benestar social imposaren la idea del fi de la lluita de classes com a resultat d'un canvi en les condicions d'acumulació del capital, control de la producció i representativitat institucional dels treballadors. I això fou possible perquè:

El lenguaje técnico y científico despolitizó la universidad al sumirla en un universo semántico radicalmente apolítico y ahistórico basado en la eficiencia y el valor, producción y socialización [...] y manifestó su resistencia en seguir confiando en las ideologías y en los intelectuales como productores de legitimidad. (Terrén, 1999: 156-159)

El parany del qual parlava Said vingué de la pròpia universitat i dels ajustaments econòmics governamentals, que canviaren el model d'*Adult Education*, i la sectorització de la ciutat també coincidí amb un procés de descentralització política en matèria universitària. Paradoxalment, l'extensió del coneixement a totes les classes socials va anar unida a la seva progressiva especialització, fent perdurar la polaritat entre l'home de cultura i el científic, perfecte exemple del model acadèmic que estava a punt d'arribar. Si durant els anys quaranta els centres d'*Adult Education* havien gaudit de

crèdit en una època de gran injustícia social, en la dècada del seixanta moltes d'aquestes escoles públiques d'extensió universitària deixarien de mantenir la característica barreja entre alta cultura i classe obrera per institucionalitzar-se en cursos de reciclatge per a directius. I així l'educació per a adults deixà de tenir un mínim sentit per a Williams (McIlroy & Westwood, 2004: 205).

Els orígens de la *knowledge class* es troben en la transformació de l'educació tradicional humanista en una educació tècnica per formar la nova classe mitjana de treballadors públics, funcionaris, etc. de la qual formarien part els docents universitaris com ara Williams. Però mentre es democratitzava la idea d'una "educació per a tots", la classe obrera, instal·lada en l'Estat del Benestar, passaria a ser la nova classe mitjana, i els partits laboristes perdrien cada vegada més la seva essència activista. El teixit orgànic de la classe obrera va desaparèixer a causa de les pressions de la societat de consum, i els seus vells hàbits culturals substituïen per altres propis de la nova societat capitalista (Hoggart, 1992).

Els nous models de vida i de consum en la classe obrera repercutiran també en les novel·les d'universitat, tal como veiem en *Lucky Jim* (1954), de Kingsley Amis i la generació de los *Angry Young Men* (Gallego, 1968). Kingsley Amis i altres representaven el denominat *redbrickism*, una rebel·lió contra la creació cultural d'Oxford i Cambridge i el gris de l'Estat social (Bell, 1964: 417). Per a la modernitat, l'alta cultura era considerada la dipositària d'alguns anhels morals i espirituals; i a final dels cinquanta, aquesta modernitat semblava haver arribat al límit:

In that respect, Amis's *Lucky Jim* is the source of most of the academic novels that followed, the real origin of the genre, for Jim Dixon's is the author's vehicle for an attack on a dying tradition and suffocating institution" (Showalter, 2007: 33).

Aquesta novel·la de campus no podia ser més diferent de la de C.P. Snow o del mateix Raymond Williams. Si els *Masters* de Snow estan segurs de ser el centre de l'univers i apelen a la part acadèmica que idealitza la Torre d'Ivori, el Jim d'Amis sospira per trobar un món en qualsevol altre lloc lluny d'*Oxbridge*, i ja avança l'esperit de rebel·lió i impaciència que prepara Berkeley: el '68.

IV. Auge i caiguda de les ficcions acadèmiques

4.1. Les novel·les de campus i el model universitari nord-americà

Als anys següents a la segona guerra mundial, els estudiants de les universitats europees i americanes reclamen noves formes pedagògiques de pensament, en contraposició a les de les autoritats acadèmiques i estatals, que cada vegada més s'integraven a la societat de consum: “mientras la clase obrera de los años cuarenta i cincuenta, buscaba la institucionalización de sus valores de estado, este nuevo movimiento iba en contra del mismo Estado” (Terrén 1999: 190). El Maig del 68 a París era el cim d'una rebel·lió juvenil que es llançava contra l'educació institucional (Hanna 2008, Laurent 2009). Més específicament:

En Europa, Cohn-Bendit y otros estudiantes herederos de una tradición de izquierdas institucionalizada, tendrán aún a considerarse como descendientes de la clase obrera de los años cuarenta y cincuenta, luchando contra la opresión de la burguesía, y que, en muchos casos, serían sus propios progenitores o padres. (Roszak, 1970: 16)

Aquesta incipient Revolució Cultural passaria “por una nueva izquierda postluckacsiana, y las tesis de Marcuse sobre los nuevos sujetos de la historia, donde no encuadrarían algunas clases (negros, estudiantes, pueblos del Tercer Mundo)” (Jameson 1997: 20). Així, surt un tipus d'alumne que reclama i obté un nou espai el qual “dejaría de ser religioso (el hablar encima de la cátedra, los oyentes abajo; los feligreses, las ovejas, el rebaño), para ser un espacio menos rígido, menos euclidiano, donde ni el profesor ni los estudiantes llegarían a ocupar su último lugar. (Barthes, 1974: 28)

A partir de la crisi dels socialismes i l'apogeu de les polítiques liberals a Anglaterra amb el tatcherisme, i als Estats Units amb l'era Reagan, les novel·les d'universitat angleses es convertiran en novel·les de campus, canviant tant en la seva forma com en el seu fons, ja que rebaixen el to satíric que tenien les narracions anteriors, si bé encara postulen un antiethos, perquè encara reivindiquen la creença segons la qual la comunitat s'ha de sostenir mitjançant un sistema èticament conduït per una alta educació (Womack, 2005). I hi ha una altra diferència: mentre que les primeres novel·les d'universitat angleses es redactaven arran de la secularització d'Òxford i Cambridge i en favor de l'educació d'una minoria elitista, aquestes novel·les de campus, que adquireixen importància a la tercera part del segle XX, reproduïxen les batalles per a una llibertat acadèmica i política.

D'aquesta nova collita, en surt tot un seguit de ficcions acadèmiques a Anglaterra com *Changing Places* (1975) de David Lodge, o *History Man* (1975) de Malcolm Bradbury, que marquen el punt de partida del procés descrit pel mateix Malcolm Bradbury (1984) en el qual aquests textos passen de la forma del *Bildungsroman* per centrar-se en l'arquetip del nou professor que ocupa les aules durant els anys seixanta, i enceten un aquest subgènere, el de les novel·les de campus, lleugerament diferent:

-Tómame un Valium. Asiste a una fiesta. Ve a una manifestación. Mata un soldado. Haz alboroto. Acuéstate con un amigo. Tienes soluciones para todo. Y soluciones siempre brillantes, revolucionarias. La rebelión como terapia. ¿Pero acaso no hemos intentado todo eso ya? ¿Y el saldo no te parece un poco triste?

-Puede que ahora el fracaso y la negatividad estén de moda –le dice- Pero no tenemos por qué seguir la corriente. (1975: 29)

Bradbury, com Lodge, és un mestre de la paròdia, i fa que els seus personatges, llocs i situacions siguin fàcils de reconèixer dins el món acadèmic anglosaxó. Tant l'un com l'altre, a més, són teòrics de la literatura, solapen les seves novel·les de campus i els seus assaigs acadèmics, i inclouen també debats sobre literatura en les seves obres. Bradbury escriu estudis sobre un seguit d'escriptors que han cultivat la novel·la de campus com Evelyn Waugh, Kingsley Amis, C.P. Snow, o David Lodge; al mateix temps, David Lodge té contribucions de tota mena sobre aquest gènere literari. De fet, ells dos van ser els majors responsables del renovament del gènere:

Es interesante constatar que este desplazamiento representacional de la ficción académica también se debió a un cierto agotamiento producido por su mismo éxito, dado que temas y motivos comenzaban a repetirse. Sin embargo, este impase da cuenta de qué trató profusamente el inicio de la crisis universitaria, y lo hizo de tal forma que si hoy la revisitamos es porque reconocemos en ella nuestra condición de ruina contemporánea (Rodríguez Freire, 2017: 265)

David Lodge ha criticat les institucions universitàries i ha mostrat les divergències entre el sistema universitari britànic i el nord-americà a *Changing Places: A Tale of Two Campuses* (1975), on evidencia la massificació universitària mitjançant la creació de nous ateneus. De fet, és en una altra de les seves novel·les, i potser la més coneguda, *Small World* (1984), parla del model universitari que estava a punt de caure, el de la multiuniversitat, on tot està connectat gràcies a les noves tecnologies:

En el mundo moderno la información es mucho más portátil que antes. Y la gente también. Ergo, ya no es necesario guardar la información en un edificio, ni mantener a los mejores alumnos encerrados en un campus. Hay tres cosas que han provocado una revolución en la vida académica durante los últimos veinte años, aunque muy pocos se hayan dado cuenta: los viajes en reactor, los teléfonos de marcado directo y la fotocopidora. Hoy en día, los sabios no han de trabajar en la misma institución para intercambiar sus impresiones, pues se llaman unos a otros o se encuentran en los congresos internacionales. Y ya no han de buscar los datos en los estantes de las bibliotecas, pues todo artículo o libro que les parece interesante lo hacen fotocopiar y lo leen en casa. O en el avión que les lleva al siguiente congreso. Yo trabajo sobre todo en casa o en los aviones, últimamente. Rara vez entro en la universidad [...]. Mientras tenga usted acceso a un teléfono, a una fotocopidora y a un fondo de ayuda para seminarios y congresos, estará perfectamente, estará enchufado en la única universidad que en realidad importa: el campus global [...] Los tiempos del campus individual, estático, han terminado (Lodge, 2007: 67-68, 90)

Mentre que a Anglaterra el punt d'inflexió en les ficcions acadèmiques el marcava, en primer lloc *Lucky Jim* de Kingsley Amis i just després les obres de Lodge i Bradbury, als Estats Units ja ho havien fet *The Groves of Academe* (1952) de Mary McCarthy, i *Pictures from an Institution* (1954) de Randall Jarrell les quals posen el focus en la filosofia liberal dels seus *colleges* ficticis per oferir-ne una mirada més aviat negativa (Costanini, 2011). D'acord, hi ha un precedent llunyà d'aquestes obres en el *Fanshawe* (1828) de Nathaniel Hawthorne, però ara hem entrat dins l'època daurada de les novel·les de campus, que s'obre als anys 50 del segle XX:

El auge del gènere en Anglaterra coincideix amb un moment de crisi econòmica i educativa en els anys setanta i ochenta, de manera que la novel·la es converteix en contrapunt humorístic i paròdic (siempre la vella tradició humorística britànica) de una caòtica situació social i de una política de recortes presupuestaris i de tancament d'institucions, alguns dels efectes dels quals encara perduran en els nostres dies. (García Rodríguez, 2015: 278)

A finals dels anys cinquanta, a les universitats nord-americanes s'incrementa exponencialment el nombre d'alumnes matriculats, en part també per la *Bill of Rights*, destinada als veterans de guerra, i es propicia un nou paisatge on l'educació superior deixa de ser terreny de les elits per començar a acceptar les minories que fins llavors no

hi havien tingut accés (Godzich, 1998: 26). L'interès principal per a una universitat "pragmàtica" als EUA residia en la utilitat social de proveir la societat de gent preparada per a la vida pràctica i professional. Els Estats Units d'Amèrica dels anys seixanta portaria aquest paradigma fins a les ultimes conseqüències incorporant el model acadèmic alemany, amb el fi "de entender la educación científicamente diseñada para el servicio de la inteligencia industrial y el crecimiento económico nacional" (Terrén, 1999: 133).

La universitat tecno-científica hauria d'incrementar el desenvolupament *hi-tech* en els campus amb la presència de més investigació per a la nova economia de canals, rails i sistemes d'autopistes (Florida, 2002). Chris Shore ha descrit aquest gir de final de segle XX com un negoci transnacional de corporacions empresarials que operen en un competitiu mercat de l'economia del saber (2010: 16). L'objectiu d'adquirir coneixement de la universitat del segle XIX s'ha convertit en una perspectiva corporativa (Barnett, 2013), fins al punt que la raó d'ésser de les universitats és crear gent competent per crear propostes per fer diners (Collini, 2008).

L'ampliació dels centres acadèmics anava en paral·lel amb el projecte faraònic de construcció d'autopistes i fàbriques ja que la societat nord-americana és dominada per la civilització de la màquina a través el taylorisme i el fordisme (Bell, 1964). En el si de la institució educativa s'instaura un nou model que suplantava el vell principi humboldtià i que s'adreça a una universitat entesa com una factoria de coneixement, una màquina d'ensenyar on l'acadèmic es converteix en tecnòcrata i en un prestador de serveis (Nieto, 1971: 54). Amb la qual cosa, mentre que fins els anys cinquanta la vida universitària havia estat pràcticament neutral, separant els campus de la resta de societat, l'arribada dels seixanta va suposar entrar en una nova dinàmica social on l'autoritat de la vida acadèmica havia estat substituïda per la protesta estudiantil (Horowitz, 1987).

Una ficció acadèmica, titulada *Been so down so long it looks like up to me* (2008), de Richard Fariña, relata aquest clima de revolta contracultural, inspirada pels beatniks, en un dels centres més famosos d'Estats Units, la University of Cornell:

-Las semillas de la agitación están sembradas –dijo Oeuf- Al menos, *ab initio*. Pero la primavera es la estación de la rebelión. Si hace calor y todos miran al cielo...

...no verán el suelo –terminó Kristin, que dibujó un aro de humo.

Knossos fumó entre el aire de conspiración.

L'acció de la novel·la transcorre l'any 1958, i relata una revolta real que hi va tenir lloc contra la separació de sexes a les residències ja que, tradicionalment, Cornell s'emmarcava en una atmosfera de *WASP's* i esperit de fraternitats (Becker, 1970: 79). Davant la resta d'estudiants, Knossos representa la rebelió, a mig camí entre els beatniks que ja s'havien convertit en una moda i els hippies que estaven a punt d'arribar.

Formalment, la novel·la s'inscriu en el model de la literatura nord-americana sorgida de la saturació del modernisme. Mentre Roland Barthes a França proclamava la mort de l'autor i apostava per un grau zero de l'escriptura, la literatura nord-americana amb William Gaddis, Thomas Pynchon, John Barth o Donald Barthelme, influenciada per Borges i el *Nouveau Roman*, desmuntava les nocions del realisme literari: "la producció artística se elevó a paradigma sobre el que reconstruir un discurso pedagógico radical y esencialmente negativo, es decir, contracultural" (Terrén, 1999: 187). La revolta de Knossos, doncs, serà quelcom més que la típica reivindicació estudiantil:

By the end of 1960's, the majority of of college students opposed the Vietnam War. [...] They were rebelling against their fathers or imitating them? Were Young radicals healthy or sick? Morally more highly developed or unwilling to grow up? The forerunners of a new era or modern-day Luddites? (Howoritz, 1987: 211-236)

La perspectiva contracultural es diferenciava de les revoltes d'estudiants europees pel fet que hi havia una tradició comunista no tan difosa i articulada i els participants se sentien més oberts a l'experimentació i menys obligats per ideologies polítiques. Les universitats americanes es distingien de les angleses per tenir una idea de l'ensenyament més enfocat al saber pràctic que no pas teòric: les seves bases aplicades es poden apreciar en pensadors com John Dewey, el qual defensava un model educatiu fonamentat en el científisme per a un futur de (verdadera) democràcia. L'interès principal d'aquesta proposta residia en la seva utilitat social amb el fi de proveir així la gent d'una preparació per a la vida pràctica i professional. Amb aquest paradigma, els campus estaven a punt de patir tals transformacions:

Ayer ocurrió el fracaso del renombramiento de la Comisión Asesora Arquitectónica, una autoridad extremadamente eminente, cuyo permiso y asesoramiento hasta ahora han sido obligatorios para la construcción o demolición de nuevos edificios del campus.

Cruzadas, pensó Gnosos. Yihads y guerras santas. (Fariña, 2008: 132)

Davant la doble artificialitat que representa un campus, tancat moralment dins els seus murs i amb la mediació abstracta del signe lingüístic que preserva i a la vegada museïtza el saber i el pensament, els alumnes i el professor han de replantejar-se com subvertir un seguit de codis que ells mateixos han ajudat a perpetuar:

-Pero, piensas vivir en este sitio salvo en verano, los últimos cinco años los has pasado en instituciones. Piensas vivir así aquí, en el microcosmos, con lo que sabes, eres un desperdicio. Perdido, estás totalmente perdido.

-Exento.

-Compartimos una corriente que se disipa, Gnosos. Como espirales que se transforman, ves, confundimos inducción con creación. Tan sólo queda el muestreo indirecto; el atardecer amargo del juego de las academias.

(Fariña, 2008: 282)

Fariña no s'equivoca quan menciona el joc de les acadèmies. Sempre ha existit un argot, un idiolecte dins la universitat, tant per part dels alumnes, com dels professors, que entronca directament amb la idea de l'*homo luddens* (Huizinga, 2002), del joc que en realitat és el nostre primer llenguatge i és una de les millors maneres d'aprendre, ja que es generen un seguit de reaccions –fins i tot químiques– que motiven i milloren l'estat d'ànim de cadascú (Winnicott, 1979). De manera que totes les rebel·lions al si de la universitat i la seva transgressió teòrica tindrien un component lúdic, i les seves dimensions de joc “favorecen la constitución de clanes, camarillas intelectuales de escuelas de pensamiento grupusculares consolidadas por lazos de solidaridad y discursos sobrecodificados” (Cusset, 2005: 47).

Aquesta rebel·lió contracultural dels estudiants als campus troba un correlat als departaments de literatura nord-americana. L'hegemonia dels *New Critics*, que durant els cinquanta formaven el paradigma teòric dels estudis literaris, es va acabar amb al fenomen de l'estudi de la literatura popular dels anys seixanta, el moviment pels drets civils i el sentiment antibèl·lic (Godzich 1998: 27). El *New Criticism* acaba ridiculitzat com una prolongació de la dominació tecnològica, com una activitat evasiva, i com una

forma de manipulació, on la semblança amb les maneres de raonar no era només una coincidència: “hace tres o cuatro décadas, la universidad cumplía la función de ciudadela del conservadurismo, y la realidad era ignorada, pero entre la universidad y la realidad existen las más íntimas y felices relaciones” (Trilling, 1968:15).

La crisi de valors passava a constituir un element que anunciava el final del fordisme i afavoria una nova mutació del capitalisme. I, malgrat que l'elit cultural continuava dominant la cultura universitària, les guerres entre la nova educació i la tradicional eren sobre la taula, i tenien a veure amb les antítesis polítiques entre l'imaginació creadora i la raó objectiva (Graff, 1979: 9), perquè el saber acadèmic sospitaria, cada vegada més, que la neutralitat és una ficció (Sollers, 1975: 59).

La recepció del postestructuralisme francès als EUA suposa la revolta més clara contra el conservadorisme del *New Criticism* i la seva ideologia, caricaturitzada com una extensió de la dominació tecnològica (Graff, 1987: 240). Les revoltes de Maig del 68 a França i la contracultura als Estats Units del món estudiantil, trobarien en els missatges que procedeixen de l'*École Normale Supérieure* el reemplaçament del marxisme clàssic sartrià, l'estructuralisme lévy-straussiana i el *New Criticism* nordamericà. Foucault, Barthes o Derrida, aquests nous acadèmics de l'alta burgesia (Marwick, 1998: 294) fomenten la demolició del principi de veritat basat en l'adequació entre un enunciat i la realitat:

La transformación del estructuralismo a las ideologías activas que derivarían hacia el postestructuralismo, provocarían una crisis de la institución filosófica con la “muerte del sujeto”, pero también del cogito filosófico, es decir, de los grandes sistemas de pensamiento. (Jameson, 1997: 34)

El seu èxit va fer que fenomenòlegs americans com Paul de Man, o Hillis Miller passessin a les files del postestructuralisme (Lentricchia, 1990). Aquesta nova teoria seria entesa com una forma específica del que s'ha anomenat postmodernisme com a tendència (Jameson, 1997: 51), i apareixia com a resultat d'un gran moviment de deslegitimació de la modernitat europea.

Tanmateix, tot i aquest nou paradigma, els murs de les universitats als anys setanta es varen aixecar de nou, i aquests moments de rebel·lió van ser considerats banals (Horowitz 1987: 244). L'aixecament estudiantil de la dècada anterior també s'havia esvaït i la contracultura semblava haver estat un miratge. Roszak ja havia avisat que les rebel·lions estudiantils d'Alemanya i França podien caure víctimes de la neutralització,

per part del sistema tecnocràtic, i a més, ser assimilades com un simple exercici publicitari a escala mundial (1970: 44). I així va ser, en certa manera:

There was never any possibility of revolution; there was never any possibility of a 'counter-culture' replacing 'bourgeois' culture. Modern society is highly complex with respect to the distribution of power, authority, and influence [...] The word 'counter-culture' was just an academic invention: Roszak. (Marwick, 1998: 10)

Durant la dècada dels setanta, la producció acadèmica assoliria tanta importància com la producció artística, i els textos de Barthes, Derrida, Foucault, Deleuze entre altres, van servir com una continuació de l'avantguarda, ocupant la posició política cultural (Foster, 2001: 13). Malgrat que la contracultura semblava derrotada, l'impuls teòric del postestructuralisme va fer un gir important als departaments d'humanitats del sistema Universitari dels Estats Units. L'auge de la *French theory* havia creat una nova forma d'autoritat intel·lectual que trobaria adeptes a l'antropologia, les diferents escoles feministes, el postcolonialisme o els Nous Estudis Culturals els quals, recolliren el pensament posestructuralista com una *toolbox* política per agitar al poder (Cusset 2005: 99), conscients que el formalisme analític o la regressió infinita que produïa la indeterminació textual requerien una contextualització històrica, social o política.

Amb tot, aquests nous estudis culturals Americans diferien notablement dels originals anglesos. La retòrica radical del postestructuralisme que qüestionava l'estatu quo polític, econòmic i social, foren assimilats en el seu desembarcament als Estats Units (Donato, 1972), i, causa de la seva interdisciplinarietat, serien vistos des de les altres disciplines (antropologia, sociologia o els mateixos estudis literaris) com quelcom que no sé sap ben bé què és ni per què serveix. Don DeLillo capta aquesta percepció en un divertit paràgraf de *White Noise*:

Estamos instalados en el departamento de cultura popular, conocido oficialmente como ambientalismo norteamericano. Se trata de un grupo curioso. El equipo académico está compuesto casi exclusivamente por emigrados neoyorquinos, todos ellos avispados, algo zafios, locos por el cine y propensos a aficiones banales. Se encuentran aquí para descifrar el lenguaje natural de la cultura, para organizar en un método formal los relumbrantes placeres que han conocido en sus infancias arropadas por la sombra de Europa: un aristotelismo de envolturas de chicle y cancioncitas de anuncio de detergente [...] Transmiten una sensación de amargura, suspicacia e intriga permanentes. (2011: 20)

Així, satiritza la visió que es tenia dels departaments d'Estudis Culturals americans, però, sobretot, posa èmfasi en la gran diferència entre aquests Nous Estudis Culturals i els anteriors a Anglaterra: han perdut importància les categories de classe, en part per la mala premsa del marxisme en una societat liberal com la nord-americana, en part per l'absència de moviment obrer, en part per la cultura de la meritocràcia típica dels Estats Units. La rebel·lió contracultural sembla guiada pels mateixos departaments, esperonats per les minories que ja formaven part del paisatge acadèmic, atès que:

La expulsión de los comunistas del movimiento obrero americano consolidó un nuevo contrato social antipolítico en la cual las minorías eran liberadas de la clase social en el sentido marxista para encontrar nuevas maneras de expresión. (Jameson, 1997: 21)

La resposta va ser cercar en la cultura popular la forma de resistència amb la presa de consciència sobre la importància de las relacions de gènere i ètnia més que no pas les de classe. Mentre que a Anglaterra hi havia un projecte polític que acabà quan acabà la *New Left*, als EUA els *Cultural Studies* esdevenien acadèmic-institucionals i el terme *working class* era substituït per *minorities*. Els noms canviaven, però la situació presenta similituds en ambdós models: individus deslocalitzats, exclosos, silenciats, i subalterns que continuaven tan marginats com sempre. Curiosament, l'auge als anys vuitanta d'aquesta nova disciplina coincideix amb un gir en la política vers la dreta.

Ara bé, des que "tradició" començà a suggerir "dominació", s'avià tot un procés de desmitificació de conceptes com "Cànon", "Clàssics" o "Veritat" dins l'acadèmia. Davant d'això, les postures conservadores nord-americanes entreveien una crisi educativa en els efectes del Maig del 68, el relativisme i la politització de la acadèmia davant l'èxit del pensament estructuralista: "els postestructuralistes imposaren una estratègia que conduïa a l'establiment de contrapoders i, per tant, de poders" (Castoriadis 1998: 33). D'aquí que les postures tradicionals veiessin perillar la mateixa idea d'universitat:

La universidad significa, o mejor dicho significaba, la presencia sustancial de la razón en que reposa la democracia liberal. Si no se cuenta con la universidad, el respeto por la razón desapasionada y por los derechos racionales, que son la esencia de la democracia moderna, desaparecerá [...] El mayor signo de la decadencia del liberalismo era la aquiescencia de mucha

gente que llamándose liberales contribuían al proceso de hacer salvaje la universidad. (Bloom, 1999: 333-347)

Recordem que Allan Bloom, professor a la universitat de Chicago i autor d'un dels llibres més conservadors i reaccionaris sobre l'educació superior com és *The Closing of the American Mind* (1987), formava part del *think tank* del govern de Reagan tal com abans hi havia estat un dels seus mestres, Leo Strauss.

En una ficció acadèmica de Saul Bellow, *Ravelstein* (2000), Leo Strauss es presenta sota el nom de "Davarr" ("Paraula", en hebreu). Strauss, platònicament, considerava que en el futur només una elit de savis havia de dirigir les masses i amagar al poble els tripijocs del poder. Per això, no quedava altre remei que mentir al poble i construir un món idealitzat per donar suport a la mentida. Allan Bloom es va prendre l'ensenyament del mestre al peu de la lletra, tal com es narra a *Ravelstein*:

El jove Philip era un dels alumnes que Ravelstein havia educat durant trenta anys. Els seus deixebles s'havien convertit en historiadors, professors, periodistas, experts (?), funcionaris, membres de comités assessors. En Ravelstein havia produït (adoctrinat) tres o quatre generacions de llicenciats [...]

-Es tan sols cosa de temps, que en Phil Gorman formi part del gabinet, i serà una cosa molt positiva per al país.

-En Ravelstein havia donat una bona educació als seus nois, en aquells temps tan degradats: "la quarta onada de la modernitat".

(Bellow, 2000: 64-64)

Mentrestant, des d'una posició ideològica i radicalment diferent, Jacques Derrida, intentava mostrar que l'ordre de la raó o la mateixa universitat no són sinó una retòrica més del discurs logocèntric:

La universidad occidental es un artefacto reciente y, sin embargo sentimos su modelo agotado [...] Desde el momento en que la biblioteca no es ya el ideal de archivo, la Universidad no constituye un centro del saber, y además ya no puede representar ese centro [...] La institución no es solo muros y estructuras que rodean, protegen, garantizan o constriñen la libertad de nuestro trabajo, sino que es también la estructura de nuestra interpretación. (1984: 29-36-45)

Paul de Man, que profunditzà les posicions deconstructivistes als Estats Units fins a erigir-se en celebritat acadèmica, es cobrí de glòria poc temps després de la mort al 1985, quan hom va descobrir que durant la seva joventut havia escrit diversos articles antisemítics a la Bèlgica ocupada. Aquests textos els va trobar un seu ex alumne, Ortwin de Graef, per casualitat, mentre escrivia la seva tesi doctoral, avui recollits en un volum: *Responses: On Paul de Man's Wartime Journalism* (Hamacher, 1988). Inlluït per aquesta història, John Banville escriu una ficció acadèmica, *Shroud* (2005), on el protagonista, Alex Vander, és inspirat en Paul de Man:

Volví a suspirar, impaciente. “¿Vas a traicionarme?”, dije. “Eso que publiqué en los periódicos hace años... ¿vas a contarlo y traicionarme?” Permaneció inmòvil un moment, a continuació levantó la vista con un leve temblor, sonriendo. (Banville, 2005: 254)

Paul de Man, que havia treballat per ressaltar la duplicitat, la confusió i les falsedats que donem a l'ús del llenguatge era ara botxí del propi passat ocultat i falsejat, i deixava confusos, duplicats i falsejats molts acadèmics que l'havien seguit. Banville ho aprofita a la seva novel·la jugant amb el tema del doble, fent que Vander, el protagonista, ens confessi que:

Me convertí en un virtuoso de la mentira [...] elaborando una coartada irrefutable para un caso que ningún tribunal probablemente juzgaría nunca [...] Sin embargo, he vivido siendo él durante tanto tiempo que apenas recuerdo el ser que fui antaño [...] Supongo que ahora ya ha quedado claro que soy un ser hecho completamente de poses [...] soy todo fachada; mirad detrás de mí y sólo encontraréis un poco de serrín, unos cuantos pavoneos temblorosos y una confusión de cables. (Banville, 198-228)

Doncs no, al senyor Paul de Man no el va jutjar cap tribunal, però sí tots aquells universalistes que veien la deconstrucció i els seus epígons postmoderns quasi com la reencarnació del dimoni. Amb tot, alguns acadèmics encara el defensarien, com Wlad Godzich, que no té dubtes que algun dels articles firmats en la Bèlgica de la seva joventut fossin “absolutamente antisemitas en su retórica e intenciones, pero el sujeto ha de tener en cuenta que hablar es construir, falsear, y, por lo tanto, mentir, y decir la verdad instituyendo un referente” (Godzich, 1998: 165). Amb aquesta pragmàtica tant a l'americana, Godzich salvava De Man, i de passada també la deconstrucció, de les

flames; sense, això rai, amagar la seva consternació, com tampoc no ho faria Jacques Derrida:

Creo que lo que nos ha ocurrido era doblemente necesario. Primero como acontecimiento fatal: tenía que ocurrir un día u otro [...] El legado de Paul de Man no está emponzoñado, o en todo caso no más que los mejores legados si no hay tal cosa como un legado sin ponzoña [...] En cuanto al acusado mismo, está muerto. (Derrida, 2008: 236-237)

Sigui com sigui, mentre les humanitats bolcaven els seu compromís polític amb el món real, les polítiques neoliberals d'Estats Units imposaven un model d'educació exportable arreu, on les nocions de multiculturalisme, pluralisme o interculturalitat es tornaven borroses davant les polítiques d'igualtat a l'acadèmia (Sartori 2001, Taylor 1993). Contra la idea de la universitat convertida en una "multiuniversitat", neologisme proposat al 1963 per Clark Kerr (2001) per exemplificar l'existència d'una constel·lació de centres de poder regulada pel capital que afavoria la pràctica econòmica, també n'existia una altra regulada pels estaments polítics que emfatitzava l'antiga ideologia puritana basada en la jerarquia dels poderosos i que havia donat pas a la revolucionària concepció del segle XVIII vers la igualtat, ja prevista anteriorment per Alexis de Tocqueville (1980). La riquesa social i ètnica d'aquest país estava ja en las bases de la seva fundació: venia de la diversitat produïda per les migracions, l'esclavitud i les oportunitats del somni americà.

Però les diferències culturals també generen controvèrsia i violència. La intolerància vers els afroamericans i les lluites pels drets civils dins els ateneus confirmaren la presa de consciència sobre la importància de les relacions de gènere o ètnia (reivindicades, en part, per les revoltes estudiantils dels seixanta) i van elevar la correcció política a una qüestió institucional que ha tingut conseqüències dins i fora dels espais universitaris: l'educació nord-americana, tenyida de rousseanisme, va convertir-se en mitjà polític i la política en una forma d'educació (Arendt, 1989: 10).

Una novel·la de campus de Philip Roth, *The Human Stain* (2000), capta els matisos del conflicte derivat, a mode de paràbola, del clima existent a les universitats americanes a finals dels noranta, on un degà especialitzat en llengües clàssiques, a punt de jubilar-se, és expulsat i marginat socialment a conseqüència d'una acusació de racisme a causa d'una ambigua frase d'Èsquil:

Puesto que en la quinta semana del semestre aún había dos nombres a los que nadie respondía, a la sexta semana Coleman preguntó al inicio de clase:

-Conoce alguien a estos alumnos tienen existencia sólida o se han hecho negro humo?

Al cabo de unas horas se sorprendió al ser llamado por su sucesor, el nuevo decano de la facultad, para comunicarle la acusación de racismo efectuada contra él por uno de los dos alumnos que no asistían a clase, el cual resultó ser de raza negra y, pese a estar ausente, se había enterado enseguida de la expresión con la que el profesor había planteado públicamente el problema de su ausencia. (Roth, 2012: 17)

Roth, gran coneixedor de les intrigues d'un campus, relata a través de la narració en primera persona del seu alter ego de ficció, Nathan Suckerman, la vida de Coleman Silk, en descobreix els secrets i mostrarà els personatges amb qui es relaciona. El linxament social que l'ex degà de la University of Athena pateix, a causa de la correcció política que impera als campus nord-americans, constitueix l'última manifestació de la censura, exercida aquesta vegada, no pas per l'Estat, sinó per la pròpia societat civil, com a conseqüència de dècades d'abusos racials:

Racista: en la universidad de Anthena ese era, de improviso, el epíteto con mayor carga emocional que podían usar contra ti, y la facultad entera había sucumbido a esa carga emocional, así como al temor de lo que podía constar en sus expedientes personales y las consecuencias para sus futuras promociones. La palabra "racista", pronunciada con una resonancia que parecía oficial, hizo que todo aliado potencial se escabullera para ponerse a cubierto. (2012: 109)

De les misèries de la vida universitària passem a les neurosis de correcció política que condueixen a la gran paradoxa que Coleman, el protagonista de l'obra, acabi destruït per la suposada animositat contra el col·lectiu al qual pertany i del qual, creia, havia aconseguit escapar.

Philip Roth, ensenyà el 1960 a la Facultat de Iowa, en un Writer's Workshop, i el 1962 esdevingué *writer-in-residence* a Princeton, a més de ser professor a temps parcial a la University of Pennsylvania. I sap descriure els progressos d'una ateneu de províncies que, no cal amagar-ho, beneficia la societat:

La hilera de tiendas a lo largo del parque no existió hasta que su cargo de decano atrajo a Athena a toda clase de personas, personal docente, alumnos y padres de estos, y así, andando el

tiempo, él acabo cambiando el pueblo tanto como había renovado la universidad. La moribunda tienda de antigüedades, el restaurante de mala calidad, la tienda de comestibles cuyo dueño ganaba lo mínimo para subsistir, la licorería provinciana, la barbería de aldea, la mercería del siglo XIX, la librería de magro surtido, el elegante salón de té, la oscura farmacia, la deprimente taberna, el quiosquero sin periódicos, la vacía y enigmática tienda de objetos de magia..., todo eso había desaparecido, substituido por establecimientos donde podías tomar una comida aceptable y una taza de buen café, donde tenían el medicamento de tu receta y podías comprar una botella de buen vino y encontrar un libro sobre algo que no fueran los Berkishers, donde también podías encontrar algo más que calzoncillos largos para mantenerte caliente en invierno. (108-109)

L'obra, a més de retratar el clima existent als Estats Units entre els anys vuitanta i noranta, també coincideix amb el moment que marca l'establiment formal i temàtic del gènere de les novel·les de campus (García Rodríguez, 2015: 278). Al mateix torn, la reestructuració del sistema universitari nord-americà vers un model empresarial, des de mitjans dels anys seixanta, es dirigia vers una gestió que podria ser descrit com una articulació de la fórmula saber/poder, en els termes d'una tecnologia moral, per veure com aquest model universitari vindria imposat parcialment a través de grans grups editorials americans, sota l'empara neoconservadora: "hoy, muchos tópicos directamente surgidos de confrontaciones intelectuales ligados a la particularidad social de la sociedad y las universidades americanas son impuestos, bajo formas en apariencia des-historizadas, al conjunto del planeta" (Bourdieu-Wacquant, 1998: 205).

Llavors la teoria va esdevenir una construcció social més, tan impotent i retòrica com les altres posicions del camp universitari, i no té funció directa alguna a la causa de les lluites socials exteriors (Cusset, 2005: 164). I això era així perquè existia una veneració del postmodernisme en la institució acadèmica que ja no exerceix d'oposició al sistema sinó que en constitueix l'estètica dominant o l'hegemònica de la societat de consum" (Jameson, 1997: 52-53).

La reacció capitalista enfront del Maig del 68 i la seva prolongació postmoderna varen suposar una complicada estratègia que tindria com a efecte la descentralització dels centres productius, i entre ells el de la mateixa universitat. Les teories acadèmiques acabarien beneficiant la indústria publicitària lligada al mercat acadèmic perquè els crítics han après del món dels negocis, que els conceptes poden ser venuts. I això ens ha

portat la teoria industrial i ha produït la compravenda de conceptes acadèmics (J. Williams, 2002: 39).

4.2. L'escriptor i la universitat

El tipus de poeta (o escriptor) que Plató volia desterrar serà de nou assimilat dins la institució. L'expansió d'aquesta multiuniversitat que, des dels anys seixanta anava *in crescendo*, va propiciar que escriptors de renom fossin contractats dins la institució:

Todo permite suponer que el corte entre los universitarios y los escritores o los intelectuales libres es sin duda menos marcado que en las entreguerras o a finales del siglo XIX, por el hecho de que ese corte se ha reportado en el seno del campo universitario, a consecuencia de la apertura de la universidad a profesores/escritores o a profesores/periodistas en coincidencia con el acercamiento del cuerpo profesoral ligado a la expansión de la población estudiantil y de los cambios correlativos de los procedimientos de reclutamiento. (Bordieu, 2008: 54)

A poc a poc els escriptors eren assimilats dins els ateneus per impartir docència en els programes de *creative writing*, i passaven a formar part del poder dominant de l'educació que els assegurava una carrera burocràtica i uns ingressos regulars. Al mateix torn, això propiciava que s'incrementés la producció de les ficcions acadèmiques fins al punt que els novel·listes es tornaven massa dependents de la pròpia universitat:

There is a difference between the campus novel of the Fifties and today's model. In the old days, the novelist typically had a greater degree of independence from the university, a critical distance. With the proliferation of writing programs, still few and tiny just after the war, the novelist has put down roots [...] and if this constitutes a trend, it's safe to say that the bite no longer breaks the skin. (Moseley, 2007: 142)

Aquesta nova figura dins els campus dotava de prestigi l'entitat universitària i, alhora, assegurava l'increment de l'alumnat que cursava carreres senceres d'escriptura creativa. Així, les ficcions acadèmiques es convertirien en un ritual de pas quasi obligatori per a qualsevol escriptor que fos contractat com a *writer-in-residence*, com és el cas de Philip Roth, Bernard Malamud, Saul Bellow, John Barth, o Jonathan Lethem, que escriuen textos sobre el micromón on viuen i treballen. Moltes d'aquestes novel·les exploren llocs comuns: la figura del professor, la vida al campus, els afers amb estudiants, i també es converteixen en sàtires de la pràctica acadèmica, i generen una dràstica reducció entre el crític i l'escriptor que desestabilitzava les fronteres entre la literatura i l'acadèmia.

John Barth, va passar la majoria de la seva vida professional ensenyant a la universitat i escrivint obres que mostraven les escletxes entre l'educació superior i la creació literària amb obres com *The End of the Road* (1958) o *Giles Goat-Boy or the revised new syllabus* (1966). Al pròleg d'aquesta última, ens diu el següent:

En esa época yo [...] daba clases en una gran universidad pública que se volvía más grande cada semestre. Mi propia alma mater era pequeña, intensa y bastante elitista, al menos desde un punto de vista académico. Estaba fascinado e impresionado por la gran escala, la democracia jacksoniana y la heterogeneidad de las universidades públicas norteamericanas. En un departamento de Filología Inglesa de casi cien profesores, impartía mis clases no muy lejos de un túnel de agua para probar cascos de submarinos lanzamisiles, un reactor nuclear experimental [...] y un ordenador del tamaño de un establo. (Barth, 2015: 15)

Giles Goat-Boy és una història tragicòmica entorn de les aventures d'un jove engendrat per un ordinador gegant i criat en un estable experimental de cabres de la universitat. El text fou concebut com una paròdia de les novel·les de campus, però també amb referències dessacralitzades de Freud, Sòcrates, la Bíblia, etc. Arran del pròleg, ve un descàrrec de responsabilitat de l'editor:

El manuscrito que nos remitieron hace algún tiempo bajo las iniciales N. P. R. y que nosotros reitulamos *Giles, el niño cabra*, se halla lo bastante alejado de lo común y lo susceptible de procesamiento como para hacer el habitual descargo de responsabilidad por parte del director. Cualquier parecido con la realidad, etc., resulte inapropiado. (Barth, 19)

En aquesta falsa Declaració de responsabilitat, l'editor A confirma que es tracta d'un llibre vulgar i dolent i que, per tant, no publicarà; l'editor B, en canvi, el vol publicar, perquè opina que és una obra erudita i minoritària, de culte; l'editor C creu que és econòmicament inviable. I, per últim, l'editor D afirma:

¡Suspendidos, suspendidos, suspendidos! Miro a mi alrededor y por todas partes veo suspensos. Viejos moralistas, jóvenes lameculos, escritores sin éxito; viejas glorias, jóvenes promesas, negados absolutos; artistas suspendidos, editores suspendidos, académicos y críticos suspendidos; esposos, padres, amantes suspendidos; mentes suspendidas, cuerpos suspendidos, corazones y almas suspendidos. ¡Ninguno de nosotros ha aprobado, todos hemos suspendido! (Barth, 29)

Després de calmar-se, afegeix:

Publique el *Nuevo Programa Revisado* o rechácelo; considérelo arte o artificio, obra de ficción, basada en hecos reales o fraudulenta; no importa, a su autor no le importa y a mí tampoco me importa ya. No lo alabo ni lo condeno; no pregunto quién lo ha escrito ni si se venderá bien ni qué opinarán de él los críticos. Mi juicio no se dirige al libro sino a sí mismo. Lo he leído. Por la presente renuncio a mí puesto en esta editorial. (31)

El pròleg és una sàtira típica de les novel·les de campus i s'hi explica que allò que narra el volum no ha passat, però podria haver passat. I el llibre també resulta ser una gran sàtira sobre les satíriques novel·les de campus per anar encara més enllà on el mitològic, el teològic, el polític i l'acadèmic es confonen. Tammany College, lloc on es desenvolupa l'acció de la novel·la, esdevé la Terra mateixa, el Campus Occidental i el de l'Est representen metafòricament la guerra freda entre els EUA i la URSS de mitjan segle XX:

Entonces comenzó la llamada “Revuelta Silenciosa” entre el Campus Occidental y el del Este. Los dos campus armados intentaron por todos los medios, rozando a veces la revuelta, extender su hegemonía; ninguno se atrevía a comerse al otro. (141)

El Tammany College de l'obra s'inspira en la universitat John Hopkins i la Penn State on Barth es va llicenciar i va ensenyar molts anys, i el món acadèmic es converteix aquí en immens taulell de joc i una al·legoria del clímax de la tecnologia nuclear, informàtica i social, exemplificat en el monstruós sistema computador ORDAGO/ORDACE que és Déu i pare no reconegut, ahora, de Giles:

El ORDACE se empleaba casi exclusivamente para cuestiones relativas a las ciencias militares y a la ingeniería pesada, el ORDAGO había sido entrenado para hacer casi todas las tareas intelectuales del “Campus Libre”. (142)

Giles està destinat a esdevenir en Gran Mestre o líder espiritual d'aquesta facultat de New Tammany, l'únic que pot desprogramar l'ORDAC. La seva mare, Virginia Hector, havia estat seduïda per aquest rei-computadora i n'havia quedat embarassada; però l'avi, preocupat que la seva filla fes malbé la seva reputació en concebre Giles fora del seu

matrimoni, abandona el nen en un estable de cabres de la facultat. Allà serà criat per un professor retirat, de nom Max, i el noi, transformat en un ser mig humà i mig cabra, estudiarà de tot:

Seis años pasé, estudiando. ¿Cómo volaron? Es un intervalo en mi historia que no está nada claro [...] Al principio estaba ansioso por aprender todo lo que pudiera sobre la universidad, misteriosa y real, de la estudiantía humana; pero, de hecho, por muy genuina que fuera mi curiosidad, mi amor propio se resistía a asumir que nunca podría “ponerme al día” y llegar al nivel de mis futuros compañeros de clase. (169-171)

Un cop a New Tammany College, entra dins el ventre del gran ordenador ORDAC i el desendolla victoriosament. Havent derrotat així el Gran Tutor, Giles esdevé el nou Messies, però aviat els seus seguidors, els gilesianistes se separaran en dues faccions. Finalment, morirà de forma tràgica i serà recordat com una llegenda. El seu fill portarà a l'escriptor John Barth, en un epíleg, les memòries de Giles per publicar-les i recordar-ne la figura:

Lo mismo que pasa con la profesión, pasa con el professor; e incluso con los Grandes Maestros. Esta última vez voy a enseñar lo inenseñable, y fracassaré. Unos pocos me escucharán, y será en vano. El resto se quedará roncando en los pasillos de las aulas, como siempre, haciendo aviones de papel con los apuntes que les doy, ventoseando como respuesta a las preguntas que les doy. (1110)

En aquest epíleg, “Posdata a la postcinta”, torna a aparèixer Barth escriptor satiritzant la idea tradicional d'educació i l'ideal victorià basat en la raó i protegit sota la llum de Déu. Ara bé, la paraula “raó” assumeix en *Giles Goat-Boy* un caràcter absolutament ambigu quan el protagonista anuncia al seu tutor que serà un heroi, sense realment entendre de què es tracta:

-Voy a ser un héroe.

La ligera alegría de Max desapareció. Frunciendo los labios, se dio la vuelta y arrancó una pajita de alforfón.

-¿Qué es eso de *hérroe*? ¿Qué clase de hérroe?

[...]

-Un héroe no tiene por qué saber antes de tiempo qué es lo que va a hacer, ¿verdad?. Lo único que sabe es quién es...

-Tu todavía ni siquiera sabes eso –refunfuñó Max.

-¡No me refiero a mi nombre! –Su extraña falta de dulzura me resultó irritante-. Me refiero a que puede saber que es un héroe antes de tener la oportunidad de demostrárselo a nadie. Entonces cuando descubre lo que hace falta hacer, que nadie más que el mayor de los héroes puede hacer, va ahí y la hace. Como los antiguos catedráticos andantes y los eruditos viajeros, que no sabían qué aventuras iban a tener cuando partían, però sabían que partían en busca de aventuras. (187)

Barth juga amb la deconstrucció de l'heroi i el mite clàssics, seguint les lectures d'Otto Rank i *Myth of the Birth of the Ritual Hero* (1909; 1914) i les de *The Hero with a Thousand Faces* (1949) de Joseph Campbell; i més tard Barth investigaria aquests conceptes en el seu assaig *Myth and Tragedy*. Així, Giles comença a viure mil aventures en messiànica actitud, acompanyat del vell professor Max, que actua com una mena de Virgili, amb accent alemany, il·luminant el camí, cap al seu destí de recerca de la veritat.

-Es la desgracia lo que deberria hacer al héroe; prrimerro viene el problema, y el verrdadero heroísmo es un efecto secundario. Moise no guió a su pueblo hasta el Patio Prrometido porque fuera un héroe; rresulta que es un hérroe porrrque lo hizo. Perro los de esta otra clae, como los del Ciclo del Decano Arrturro, deciden prrimerro ser héroes y después van en busca de problemas parra demostrrarr que lo son; y la mitad de las veces acaban siendo ellos los que causan los problemas. (Barth, 2015: 188)

A mesura que l'argument de la novel·la progressa, Giles s'adona que la concepció tradicional de heroi ja no té rellevància en un món modern on ningú no sap què és la realitat. Al mateix torn, la novel·la de Barth esdevé artificial. De fet, *Giles Goat-Boy* és més aviat una antinovel·la, o, més ben dit, una imitació. No reproduïx el realisme costumista típic d'aquestes ficcions acadèmiques sinó en proposa una representació artificial com a nou gènere literari, i això succeeix també amb els seus protagonistes, inclòs el mateix Barth, que esdevé personatge a la seva obra, denunciant que la realitat és una il·lusió, tot resseguint les paraules de Baudrillard: “no se trata ya de imitación ni de reiteración, ni tan solo de paródia, sino de una suplantación de lo real por los signos

de lo real, es decir, de una operación de disuasión de todo proceso real por su doble operativo” (Baudrillard, 1978:7).

Dins *Giles Goat-Boy* tot és teatre amb consciència de ser-ho, i on es barregen el realisme, el misticisme i la tragèdia, fent servir estratègies narratives extemporànies a la novel·la com un capítol sencer escrit en vers:

ESTROFA 1:

Es claro que un jefe de departamento
No cuestiona nunca nuestras tradiciones
Y siempre ha de ser servicial y atento
Con falsos profetas, decanos ladrones

ANTISTROFA 1:

Cuestionar no es bueno a profes colegas,
Porque los alumnos de críticas mentes
Cogen la costumbre de no andar a ciegas
Y critican nuestros métodos docentes

(Barth, 2015: 491)

Tot en l'obra té un pla de validesa superficial i l'única sortida vàlida que ens proposa John Barth és el riure, gràcies a una narrativa que no gira entorn de cap centre, una caixa sense fons on no hi pot haver un Jo. *Giles Goat-Boy* representa l'absurd de qualsevol preposició lingüística que aspiri a la veritat. El pastitx d'aquesta sol ésser una de les característiques dins l'ampli epígraf de la fragmentació postmoderna. A *Giles Goat Boy* la paròdia es manifesta en un exercici que se sustenta en l'intertext, una feina d'imitació de tots els estils de l'alta i baixa cultura, d'allò lúdic a la sàtira com a components disruptius de la continuïtat que implica dispersió en la seqüència del discurs, entrant de ple a la medul·la espinal del postmodernisme i les seves seqüeles d'atomització i aversió a la continuïtat.

La prosa de Barth es mostra doncs com a ressò d'escriptures originals, com a repetició d'imatges precedents: és un gest que amaga la literatura com a últim suport de l'experiència, i tracta l'escriptura com allò que és, o sigui, com una aparença; tot allò que queda per escrit és, d'alguna manera, vertader i fals a la vegada. Grandiosa paradoxa que ens porta al tema de l'absurd:

-¡Suspendido seas! –le grité- ¡Todavía no eres candidato, y no lo serás nunca si dejas que te castiguen y sigues con esa actitud! Aprobados son los aprobados y suspendidos son los suspendidos, y eso es todo! ¡Yo soy el Gran Maestro –o lo seré, en cualquier caso-, y voy a hacer mis deberes! Aprobaré todo y no suspenderé nada! (677)

Durant la història de l'absurd es repeteix una característica important: un assetjament al llenguatge. L'experiència s'estavella contra els límits del llenguatge acceptat, que no està preparat per expressar-la (Berger, 1999: 283). La veritat és que no hi ha cap veritat, o sigui, cap realitat racional a partir del llenguatge. Així, l'esquema conceptual de la raó, propi del sistema filosòfic tradicional en el qual s'emmarca el pensament històric fins a la modernitat, és observat irònicament per Barth, com si fos una mena de joc per mostrar imatges populars de la cultura de masses. Si ja no existeix un significat de tot plegat, tampoc la literatura no pot expressar mons acabats, racionals i coherents.

D'aquí que l'obra de Barth esdevingui una sàtira que trenca amb la continuïtat conceptual de la narració com a entitat autònoma, com a realitat independent, on el punt aleatori sempre resulta desplaçat, on s'aboleix tota profunditat i altura, i on el riure pantagruèlic de cada una de les pàgines de *Giles Goat-Boy*, a la manera de Rabelais, representa una expressió amenaçadora per la universitat i l'Estat per representar la ruptura d'allò homogeni i es distingeix de la reproductibilitat econòmica.

El fet que el capitalisme impregni l'esfera cultural, i també totes les altres, fa que el cost a pagar sigui una realitat simulada. Per a la modernitat, que confiava encara en la representació, l'art i la literatura prometien certa satisfacció: l'alta cultura encara es considerava la dipositària d'alguns anhels morals i espirituals. Als anys setanta, aquesta modernitat semblava haver arribat a un cul de sac, i reflecteix el buit d'originalitat com a concepte últim de l'art, arran de l'avis de Walter Benjamin de la necessitat cultural de compensar l'aura perduda de l'art amb l'encant postís del bé del consum. D'altra banda, la glorificació de l'objecte per part dels surrealistes, superposable a l'original "natural", havia anat adquirint forces autònomes fins a degenerar en un fetitxe natural de la imitació falsificada d'objectes imitats i reproduïts.

La idea de l'art com a artifici transpira en cada pàgina de *Giles Goat-Boy*, que per això resulta un intent aconseguit d'escapar de les tècniques del realisme literari. La refuncionalització és un dels aspectes centrals en el text, i s'actualitza a través de la paròdia. Un bon exemple és el que proposa Barth quan reflexiona sobre la novel·la moderna en un assaig:

Si la Sisena Simfonia de Beethoven o la Catedral de Chartres haguessin estat creades avui, haurien estat ben avergonyidores. Un bon nombre de novel·listes actuals escriuen novel·les segons l'estil de finals de segle, amb la diferencia que utilitzen un llenguatge més o menys de mitjan segle vint, i tracten sobre temes i gent contemporanis; això (per a mi) els fa considerablement menys interessants que excel·lents escriptors. (Barth, 1974: 271)

Tant a “La literatura de l'exhauriment” com a “La literatura del reompliment”, dos assaigs clau per entendre el seu programa literari, Barth defensa la manera com la paròdia ha estat un dels mecanismes per refrescar els gèneres davant els “enllestiments sentits”. Així, porta la ficció acadèmica, i la novel·la en general, vers nous terrenys a través de la paròdia de les ficcions acadèmiques, amb l'aparició d'un doble codi i amb el joc amb els intertextos a través de la metaficció, mostrant la manera com funciona l'obra ficcional, la manera com es construeix la il·lusió de realitat tot remarcant així la distància entre realitat i il·lusió (Rose, 1993: 99). Barth hi juga per contribuir a la desmitificació del poder de l'autor, mostrant-nos els mecanismes interns de l'obra:

The text must guide and control the understanding of the reader. To do so overtly as does much contemporary self-reflexive fiction is not necessarily to constrain the reader any more than more covert tactics would. As Wayne Booth [...] taught us years ago, all writers have rhetoric; their only choice lies in which one they use. In fact, as we shall now see, one could argue that the best way to demystify power is to reveal it in all its arbitrariness. (Hutcheon, 2000: 89)

De fet, fusiona dos elements, la paròdia i la metaficció, per fer-ne aparèixer un tercer: el misticisme. Aquest *totum revolutum* converteix la novel·la en un absurd, un artifici conscient que l'autor porta incorporat en el seu programa d'escriptura:

He dit abans que si la Sisena de Beethoven es compongués avui fóra un fet avergonyidor; és clar que no ho fóra necessàriament si fos feta amb una intenció irònica per un compositor prou conscient d'allà on hem estat i d'allà on som. (Barth, 1974: 273)

En la narrativa de Barth, s'elimina la psicologia del personatge com a desencadenant de l'acció amb una continuïtat en l'espai-temps dins la novel·la, per acabar sent només un artifici verbal amb vida pròpia, perdut en un laberint sense relació causa/efecte: “novel·les que imiten la forma de la Novel·la, per un autor que imita el paper de

l'Autor" (Barth, 1974: 275). És una estratègia irònica i radical àmpliament estesa en la narrativa postmoderna, però no com a contestació al realisme, sinó com a manera de reafirmar el paradigma inclusiu postmodernista.

Formalment, John Barth s'associa amb altres autors nord-americans com William Gaddis, Thomas Pynchon, Donald Barthelme, o Robert Coover, alguns d'ells, com Barthelme, professors universitaris també, que emergiren de la saturació del modernisme literari, influenciats tant per Borges com pel *Nouveau Roman* de Robbe-Grillet, que intentaven anar un pas més enllà de la literatura mimètica per reconstruir un discurs literari contracultural. Més tard vindria una segona fornada d'autors, lligats als anteriors, que també esdevindrien professors universitaris i tindrien les seves pròpies ficcions acadèmiques: *White Noise* (1985) de Don DeLillo, *Galatea 2.2* (1995) de Richard Powers, *As she climbed across the table* (1997) de Jonathan Lethem, o *The broom of the System* (1987) de David Foster Wallace. Sembla difícil pensar en l'existència d'aquestes novel·les sense comptar amb el precedent de *Giles Goat-Boy* de John Barth.

I després de girar-hi durant tot aquest temps al voltant, ha vingut el moment de tocar una qüestió terminològica. La postmodernitat és un concepte cronològic que va, segons quin sigui l'historiador, des de la segona guerra mundial fins avui, fruit de la "tercera revolució industrial". La tecnologia relacionada amb la telemàtica i la informàtica impregnen la societat ja des dels anys seixanta, al mateix temps que se succeeixen un seguit de transformacions socials i culturals on s'entreveu una nova cultura de la imatge, mentre que es manifesta un desencant davant el progrés tècnic, que anuncia una vacuïtat individualista confirmada pels teòrics més brillants de la contemporaneïtat.

Recordem que, en un moment preliminar, el mot postmodern començà a ser freqüent en el camp de la historiografia arquitectònica i en el de l'assaig cultural, però va ser Jean-François Lyotard qui traçà el retrat més holístic sobre la postmodernitat, en un llibre publicat al 1979: *La condició postmoderna*. Lyotard ens deixa clar el seu propòsit des de les primeres pàgines:

Este estudio tiene por objeto la condición del saber en las sociedades más desarrolladas. Se ha decidido llamar a esta condición "posmoderna" [...] Designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XX. Aquí se situarán esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos. (1984: 9)

La crisi dels relats a la qual al·ludeix, apunta al fet que ell anomena postmoderna aquella societat que ja no creu en els metarelats –això és, les ideologies universalistes que han dominat les societats occidentals. El saber, segons Lyotard, canvia d'estatut al mateix temps que les societats entren en l'edat postindustrial: la difusió i la investigació del saber, doncs, ha de trobar el seu marc de legitimació en aquestes noves societats, però això dependrà d'un legislador i, per tant, Lyotard toca aquí una tecla sensible de la política del saber. Ja no es tracta de “què dir” sinó de “qui sap què convé dir”. La condició postmoderna subverteix els dos dogmes bàsics de l'humanisme il·lustrat: el poder del llenguatge per configurar el món i el poder de la consciència per configurar un jo. Així, obtenim un buit que s'instal·la ben còmodament en la noció segons la qual no es pot satisfer l'anhel d'emancipació i llibertat que prometien els principis humanistes.

La transformació del saber marca, llavors, la frontera entre la modernitat i la postmodernitat. El terme “postmodernitat” representa un conjunt eclèctic de teories que van des de plantejaments nietzscheans fins a la recuperació d'elements del pragmatisme anglosaxó, passant per ínfules heideggerianes o existencialistes en un poti-poti meravellós, un tipus de pensament on caben temàtiques variades i, molt sovint, sense un fil connector gaire definit. Com observa Francesco Ardolino:

La primera qüestió és gairebé escolar i toca la distinció entre Postmodernitat i postmodernisme(s). Evitaré la fórmula, ambigua i tanmateix tan còmoda, de la substantivació de l'adjectiu que ha tingut èxit en altres idiomes augmentant els graus de confusió (*the postmodern, il/lo postmoderno, le postmoderne*, etc.). D'ara endavant, la Postmodernitat –rigorosament amb una antipàtica, si bé aclaridora, inicial majúscula– representa un període històric (tot i les correccions posteriors de Lyotard) i el/s postmodernisme/s, les tendències que, en les diverses formes de realització artístiques, s'enquadren en una línia de suport (o acomodament) més o menys explícit al *mainstream* imperant. (Ardolino, 2014: 90)

Evidentment, tant John Barth com la resta d'escriptors occidentals eren, ho volguessin o no, autors de la postmodernitat en tant que formaven part del mateix *Zeitgeist*:

Qualsevol obra literària actual és postmoderna; és absurd invocar una natura teleològica dins la producció literària; amb la qual cosa és inútil l'evocació d'una poètica de ruptura –i per tant es fa inviable la constitució de grups cohesionats. Es tracta d'una barreja de mitges veritats, prejudicis i apories, però és el sistema amb què, en el domini dels estudis literaris,

s'introdueixen els mateixos models de resignació que s'han volgut imposar a la societat amagats rere el vel de Maia de la *posthistoire*. (Ardolino, 91)

Lyotard emprà els termes “relat”, “grans relats” o “metarelats”, amb una certa confusió, per dirigir-se a un mateix referent: el discurs legitimador de caire ideològic, social, polític o científic. Ara bé, és curiós que emprí una terminologia narrativa per a discursos que són, més aviat, argumentadors. Les narracions literàries no tenen la intenció de contar fets veritables, sinó versemblants (Aristòtil), però la situació de l'art contemporani no pot ser explicada només sota una òptica ideològica, sinó com un empedrat de successos històrico-culturals que s'inscriu no pas en la especificitat, sinó en una fase que recorre transversalment els fenòmens quotidians de la nostra existència. Sigui com sigui, segons Lyotard, la societat ja no es pot ni s'ha d'entendre com un tot, i en aquesta nova era postmoderna tots els mites de la intel·lectualitat i la veritat són reemplaçats per una pluralitat de jocs del llenguatge.

John Barth i altres autors nord-americans escrivien sota aquest signe i negaven l'originalitat per assumir la tradició com a forma d'imitació. Amb aquesta operació, tot i que la forma novel·lesca continuï essent semblant a la novel·la tradicional, l'efecte i el significat final variaven ostensiblement. Imitant conscientment formes, registres, estils o gèneres literaris, aquests autors transcendien la mimesi per expressar l'artificialitat no només de l'art, sinó de la societat en general i també de nocions de Realitat i Veritat, mitjançant la paròdia, el fantàstic o el grotesc. En comptes d'actuar com els satírics tradicionals, –com Aristòfanes, qui, per exemple, pretenia reformar la societat a través del ridícul– aquests escriptors negaven l'absolut per representar mons acabats dins la ficció literària.

Els objectius i les obres literàries d'aquests narradors nord-americans s'arrelen parcialment en les tesis de Jacques Derrida, a partir de la idea que el llenguatge no resulta innocent ni neutral, sinó que arrossega un carregament de pressuposicions, exposant la contradicció fonamental de la naturalesa del discurs humà.

De fet, la deconstrucció ha influït en la major part de metodologies crítiques que han incidit en els estudis de literatura, la societat i la cultura. El feminisme, la crítica psicoanalítica, la teoria marxista, els estudis culturals i postcolonials, la reivindicació de les minories ètniques i sexuals s'han beneficiat de la feina de desestabilització i desmantellament de les categories en les quals es fonamentava el discurs crític previ.

Totes aquestes línies s'ajuden de la crítica deconstruccionista al principi occidental i logocèntric que ordena el coneixement humà i les seves relacions, entorn d'un binarisme on la primera unitat supera en valor a la segona. Cada una d'aquestes oposicions, pressuposa un centre, un punt des d'on s'estableix, segons Culler (1982), el sistema complet del coneixement i la experiència humana, i se'n garanteix la coherència i significat: Déu, home, essència, ésser, veritat, forma o consciència. La deconstrucció pretén mostrar que aquests centres i sistemes només són ordenaments humans i, per tant, no són lògics, ni naturals, ni immutables; d'altra banda, malda per desarmar-los ensenyant-ne les contradiccions. L'objectiu és desarticular els conceptes filosòfics de la tradició, sense deixar de recórrer-hi, per des-sedimentar les estructures lingüístiques, logocèntriques, fonocèntriques, socials, polítiques, culturals i filosòfiques.

Si ara tornem a l'exemple de Barth, a *Giles Goat Boy* no hi ha relacions de causa i efecte, ni una història que posseeixi una raó i en la qual es manifesti una veritat sinó que n'apareixen moltes (o cap). Si segons Nietzsche l'art té més valor que la veritat, *Giles Goat Boy* representaria una mena de platonisme invertit, on es deixa enrere la veritat per posar-ho tot en un mateix pla de validesa, de superficialitat. I el que fa John Barth és alliberar derridianament tot significant en l'obra per criticar no només la Novel·la com a camí d'experimentació constant sinó també com a crítica a la universitat secular unida a la Raó tecnocràtica i el seu règim burocràtic.

En fi, *Giles Goat-Boy* representa, potser, la gran ficció acadèmica del segle vint amb la sàtira, no tant del model educatiu vigent, sinó de les novel·les de campus com a gènere literari. I també del paper de l'escriptor que ha estat contractat a la universitat i que acaba per escriure una novel·la de campus més, com el mateix Barth, per institucionalitzar-se com a escriptor i acadèmic. Aquest cercle viciós estava portant el gènere literari a un atzucac, per fer-ne un producte controlat per les institucions neoliberals sota un ideal, en part fals i en part fal·laç, de llibertat de paraula.

Quina llibertat de paraula pot tenir qui depèn econòmicament d'aquell que critica? Les ficcions acadèmiques, i els seus escriptors, es converteixen en formes velades de propaganda de les mateixes universitats: es genera un sistema de retroalimentació malaltissa on les acadèmies nord-americanes contracten escriptors per incrementar el nombre d'alumnes mentre aquests últims van perdent la seva llibertat de paraula:

University trains writers to become teachers of writers, who in turn become teachers of other writers, who then turn out even more teachers of writers. This academic process produces

instructors rather than artists with knowledge of craft based on a hands-on, multidisciplinary approach to writing and life experience. (Siegel, 1998: 165)

Davant l'èxit d'aquests nous programes d'escriptura, la universitat dona preeminència a l'ensenyament de l'escriptura creativa davant la teoria literària atès que era vista, pels programes educatius, com una activitat especulativa i decadent davant la redacció i composició, generosament utilitària (Godzich, 1998: 11) per causes no només econòmiques, sinó també ideològiques. L'hegemonia creixent d'aquest model dins dels murs de la universitat, tan sols va trobar-se en el seu camí la teoria literària com a pràctica de resistència. Paul de Man (1990) reflexionava sobre aquesta resistència als EUA, un país on els pilars fundacionals s'haurien emparat des dels inicis en el pragmatisme; i el primer pas de resistència radicava a descobrir com s'apoderava de les teories el poder institucional, ja que qualsevol canvi, per dramàtic que sigui, condueix a un nou sistema fix de categories. Això entroncaria directament amb el problema de les minories, quelcom que, des de final del segle XX en endavant, definiria les universitats americanes.

Un exemple d'això el trobem en l'anomenat *storytelling*, on les empreses de publicitat experimentaren un gir narratiu: “el objetivo del marketing narrativo ya no es simplemente convencer al consumidor de que compre un producto, sino de sumergirlo en un universo narrativo creíble” (Salmon, 2010: 63). La creixent influència en el màrqueting, tant de les tècniques literàries (metàfores, ironia, epopeia) com d'estratègies extretes dels teòrics contemporanis de la literatura col·locaven la universitat al servei de l'empresa privada postfordista. D'acord amb Salmon, les empreses s'inspirarien en la narratologia de Barthes, en les tesis de Guy Debord sobre la societat de l'espectacle o en les teories de Mikhaïl Bakhtín sobre el caràcter dialògic i polifònic del relat.

L'educació, doncs, passava a ser oferta d'un servei al consumidor (Terrén, 1999: 262), on desapareixia el dret a l'educació com a bé públic i de ciutadania social, i es desemmascarava així el fals compromís amb la igualtat d'oportunitats de l'administració. Amb aquest panorama, alguns escriptors s'asseguraven una carrera institucional dins els programes d'escriptura creativa universitaris¹². Un sou a canvi de la llibertat de pensament i d'acció:

¹² Potser la gran novel·la satírica entorn de la figura de l'acadèmic i l'escriptor acadèmic és *Foc Pàl·lid* (1962) de Nabokov, que no tractem aquí per raons d'organització i estructura del nostre discurs.

Universities contributed directly to the destruction of the nation's independent literary culture when they bought up most literary publications during the fifties and sixties. Championing the avant-garde in all its forms, the universities gathered the most adventurous literary magazines and sponsored the most experimental theater, music and dance. They had it all, so unaffiliated writers soon had no extra-institutional and independent environment. (Siegel, 1989: 116)

És a dir, la universitat en apropiant-se de l'avantguarda literària del país, en desactiva la força revolucionària, institucionalitzant-la. Així les ficcions acadèmiques eren també absorbides i transformades per les mateixes forces a les quals s'oposaven. Aquesta situació, a més, produeix una paradoxa encara més tràgica ja que:

Through its conventions of specialization and provincialism, that has been largely responsible for a kind of self-generating literary inwardness. After all, academes, trains writers to become teachers of writers, who in turn become teachers of other writers, who then turn out even more teachers of writers. This academic process produces instructors rather than artists with knowledge of craft based on a hands-on, multidisciplinary approach to writing and life experience. (Siegel, 1998: 165)

El perill, doncs, és que aquests escriptors-acadèmics acabin escrivint sobre l'acadèmia una vegada i una altra sense sortir d'aquesta cadena:

Artificial worlds have a sterilising effect on writers. They begin to think of life in terms of specialised communities. There have, of course, been a number of rather good "academic" novels, though awfully small in their scope. (Moseley, 2007: 82)

I el mateix podria succeir amb els aprenents a escriptors, que paguen quantitats astronòmiques per cursar carreres de creació literària, i que repeteixen un seguit de clixés i tècniques imposades, fins al punt que:

[...] the collective pursuit of perfectly crafted, workshopped prose has the effect of eliminating the salutary unpredictability of the students in question, ironically reproducing the machine-made quality of formulaic genre fiction on another, slightly more elevated or rarefied cultural level. The result, according to Aldridge, is that products of the writing program become, not

writers, but “clonal fabrications of writers” who can only be expected to produce “small, sleek, clonal fabrications of literature. (McGurl, 2009: 26)

Aquests programes d'escriptura creativa universitaris, llavors, desarticulen la funció antiautoritària de la literatura, i en concret de les ficcions acadèmiques, assimilant-les dins els seus murs i reconvertint-les en les novel·les de campus, neutralitzant-ne així el criticisme satíric i transformant-les alhora en un exercici publicitari a escala global, mentre s'aniquila la distància i la llibertat creativa de l'escriptor davant els centres de poder. Les regles en què operarien aquests texts, la seva circulació i la seva recepció serien, doncs, ideològiques: no es tracta de discutir si la literatura no es pot ensenyar, sinó com s'ensenyava.

I també que la literatura en si mateixa té un component pedagògic i un compromís a complir. Aquest compromís, però, que maldava per qüestionar el sistema de valors dominants s'anul·la en el moment que l'escriptor i la seva obra es converteixen en productes, gràcies a la seva assimilació dins el sistema. La relació entre Art (artistes, obres, mercaderies, compradors, crítics), universitat (escoles, professores i estudiants) i Societat, esdevé, llavors, cohesionada i conflictiva ja que tot el que no entri dins aquesta lògica del mercat tendeix a desaparèixer o invisibilitzar-se. L'estudiant, el professor i l'objecte artístic (el llibre, en el nostre cas) es troben immersos dins aquesta diabòlica relació conflictiva de poder.

4.3. Neoluddites a la universitat

L'èxit de la lògica capitalista d'arrel tecnocientífica dins la universitat, que hem anat traçant en la darrera part d'aquesta investigació, queda reflectit a *El camino de Ida*, última novel·la publicada, fins ara, de l'escriptor argentí Ricardo Piglia (2013), qui també fou professor d'escriptura creativa a la Princeton University. El text es podria catalogar sota el gènere de novel·la negra per la seva trama detectivesca, però va molt més enllà perquè inclou, en diferents capes narratives, la universitat com a espai polític on s'emmiralla la lluita pedagògica entre el pensament literari i el tecnocientífic i on, darrere una màscara de suposada llibertat de pensament, s'amaguen unes forces en tensió que amenacen situacions realment violentes.

El protagonista de l'obra, Emilio Renzi, és un docent argentí que accepta una invitació de la seva amiga Ida Brown per impartir classes com a *visiting professor* a la Taylor University, pertanyent a la Ivy League, lloc on ja havia exercit docència uns anys abans. La primera part de la història ens situa dins el microcosmos del centre i ens parla de la vida endogàmica al campus, els seus processos administratius i el retrat dels diferents col·legues i de les fraternitats d'estudiants que la conformen. Piglia fa ús del paradigma de les ficcions acadèmiques, a partir de la descripció del campus com a *locus amoenus*:

Residencias con grandes jardines abiertos, calles llenas de árboles, muy calmado. Era como estar en un lujoso asilo psiquiátrico [...] No había bares; ni tampoco muros [...] Los peligros de la vida estaban lejos de allí, más allá del bosque, en New Jersey. (Piglia, 2013: 15)

Una vegada més, la descripció de l'espai geoliterari de la universitat com a lloc de retir, pacífic i en certa manera fals, ofereix una constant bàsica per a la interpretació. Recordem que el campus, com a element encara sense nom, apareix als EUA al 1636, a Harvard. El mot és:

[...] un latinismo que aparece por primera vez en Princeton, alrededor del 1770, cuando un estudiante describía, por escrito, un incendio ocurrido en los terrenos de Nasau Hall. Aunque el concepto "campus" también podría haber sido en alusión al Campus Martius de la antigua Roma. (Cusset, 2005: 51)



Harvard University

Ara bé, el *college town*, és un fenomen bàsicament nord-americà. A l'Europa continental, com a mínim, les universitats més prestigioses es troben en ciutats com París, Roma o Salamanca: el campus americà, en canvi, representa de nou aquell lloc de retir dels monestirs medievals, per bé que connectats a les metròpolis i els seus suburbis. És a dir, que ja no és als afores d'una urbs, sinó que esdevé una extensió més dels suburbis dels pobles i ciutats americans, un arxipèlag acadèmic (Grumpecht, 2003:1) on conviuen estudiants i professors provinents de tots els estaments socials (Grandison, 1999). De fet, la novel·la de campus s'estaria fusionant amb la novel·la dels suburbis:

The rise of the academic mall dovetailed with the rise of the suburbs (the GI Bill is legendary for spurring the expansion of American higher education, but it also was instrumental in developing the suburbs in its provisions for low-interest house loans to veterans after World War II, and most contemporary universities are not quaint campuses but more like suburban subdivisions), as the academic novel fused with the novel of the suburbs. (J. Williams, 2012: 29)

La majoria d'aquests centres educatius moderns, gràcies a la neutralitat dels materials amb què es construeixen, no deixen de ser portadors d'una ideologia implícita que s'inscriu en l'arquitectura del *shopping center*, institució venerada pels americans tant com la mateixa universitat (Turner, 1995). La identificació dels campus americans amb l'antiga Acadèmia platònica o els monestirs medievals arriba fins als nostres dies i està

molt ben descrita al seminari de Roland Barthes (2003) al Collège de France. Per a Barthes, el monestir és el lloc d'una possible comunitat ideal, una comunitat de solitaris que poden, si volen, fer vida en comú, estructurada sobre un joc delicat de distàncies i proximitats, de regles i llibertats, de comunicació i discreció, sense causes ni fins exteriors que la justifiquin, només regida per un somni que lliga amb l'ideal de vida dels filòsofs del món clàssic i de les comunitats essènies de Filó d'Alexandria.

Així, l'espai de la universitat es defineix com un límit en la relació acadèmia/societat imposant un model per pura coacció o per regeneració en la seva versió mítica: la família, que aquí pren les formes d'un departament acadèmic. Emperò la relació entre ciutat i l'ateneu sempre ha tingut un component de reciprocitat i, al seu torn, de refús mutu que han anat vinculats als progressos urbans, econòmics i socials. De fet, la universitat considera la ciutat com un objecte de reflexió per pensar la societat. Amb tot, també ens la podem imaginar com una ciutat o microsocietat:

In many ways the campus is the center of life in the college town, much as the central business district was in the pre-automobile city or the shopping mall is in suburbia. With their residential areas, restaurants and bookstores, recreational facilities, concert halls, sports stadiums, landscaped grounds, and full calendars of events, campuses often function like self-contained cities. They are centers of culture. They are entertainment districts. They act as parks and historic sites. They have symbolic and public relations importance. They are a hub of activities that serve not only students and staff but also the larger population of the town and region. As such, the campus serves both as an environment for learning and as a public space. (Grumpecht, 2003: 59)

Un campus universitari té més de poble que de ciutat, perquè les persones encara són capaces de crear un sentit de comunitat cognoscible, mentre que als grans espais urbans aquest sentiment ja ha desaparegut. De fet, el campus difereix de la ciutat en força més coses:

They differ in several important ways from other cities and the regions in which they are located. They are alike in their youthful and comparatively diverse populations, their highly educated workforces, their relative absence of heavy industry, and the presence in them of cultural opportunities more typical of large cities. The attributes of the institutions located in college towns and the people who live in them, furthermore, breed unusual landscapes-the

campus, fraternity row, the college-oriented shopping district, the student ghetto, and more. (Grumpecht, 2003: 51)

Aquesta diferenciació crea un entorn especial, una falsa homogeneïtzació, que té alguna cosa a compartir amb un relat al·legòric sobre la necessària obediència a les lleis de la naturalesa, divinitzada tal com dictava el tòpic romàntic (Matas 2006: 30). Es produeix així un brutal divorci entre exterioritat i interioritat, però cal no oblidar que:

No por estar alejada de la sociedad civil, la universidad deja de mantener lazos muy estrechos con la sociedad política estadounidense, por su papel de encrucijada ideológica y de formación de élites. (Cusset, 2005: 50)

Són les elits que apareixen a la novel·la de Piglia, i que després formaran els governs, les empreses i les lleis, tal com succeïa ja en les primeres universitats. La rutina d'Emilio Renzi inclou anades al supermercat, visites al club de professors, o l'observació de la seva veïna Nina, una docent més, a través de la finestra de casa. Renzi es descriu com si visqués una vida monacal:

Quizás los monasterios medievales tenían esa aroma de privilegio y tedio porque aquí los estudiantes viven reclusos, moviéndose en un círculo cerrado. Ellos saben que en el mundo real de allá fuera nadie está interesado en la literatura y que ellos son, en definitiva, los críticos conservadores de una gloriosa tradición en crisis. (Piglia, 2013: 30)

El fet de comparar el model universitari com un món fictici no deixa de ser una denúncia contra aquest circuit tancat que mai podria sobreviure fora dels seus murs. Aquest espai, lluny de ser un paradís terrenal, crea noves formes de violència barrejades amb el sistema disciplinari i de control de l'ensenyament. Com es veu per exemple a l'escena on el degà, Don d'Amato, expert en Melville i veterà de Vietnam, amenaça mig en broma a Renzi de llançar-lo dins l'aquari que té al soterrani, on neda un tauró: "pronto, los hombres con experiencia en la guerra y la cárcel serán los profesores encargados de la administración universtaria". El vincle entre la universitat i el poder polític es basa en el prestigi que atorga l'enfrontament a la violència: la posició del veterà de guerra n'és una prova.

Piglia fa un doble moviment: ens mostra l'origen i el cultiu sofisticat de com pensen aquestes ments acadèmiques, per després retratar el conflicte que en deriva quan un d'aquests acadèmics perd el control davant de tanta perfecció: “la concentración en la teoría impone un distanciamiento completo de todos los asuntos mundanos” (Piglia, 3013: 186). Aquesta recerca dels elements discordants i conflictius dins l'acadèmia, d'aquesta violència diguem-ne institucional, es concreta quan un professor assistent, que havia estat prèviament apartat d'una promoció departamental, mata un policia i s'acaba suïcidant. Renzi, més tard, ho definirà com “la terrible violencia de los hombres educados” (Piglia, 31), etzibant una crítica contra l'ideal americà del *do it yourself*, que no deixa maniobra de marge per a sindicats o vagues de treballadors.

Si en la primera part de la novel·la Piglia recrea tots els tòpics de les novel·les de campus, en la segona s'insereix en el gènere específic de la novel·la negra dins la ficció acadèmica, com ja ho havia fet a *Blanco Nocturno* (2010). En aquest tipus de subgènere:

The university no longer embodies the rich possibilities of intellectual life [...] In satire which ranges from mild to harsh, the detectives embody the best intellectual values, while the murder suspects –the academics themselves– abuse those values; and murderers, rather than attacking university, mirror it –by carrying its worst tendencies to their logical conclusions. (Bargainnier, 1987: 100)

Aquesta lectura és aplicable a l'argument d'*El camino de Ida*. Després d'instal·lar-se al campus, Renzi es troba amb l'amiga i professora que l'ha contractat, Ida Brown, una reconeguda intel·lectual dins el món acadèmic amb un currículum extraordinari. Famosa en la seva joventut per haver replicat en una conferència a Paul de Man, i per haver declarat la guerra a “los derridianos que controlan los departamentos de literatura de la Costa Este y también a los deconstruccionistas de Yale que conforman la gran tradición de los historiadores marxistas” (Piglia, 2013:18). La biografia d'Ida inclou també tota aquella tradició dels qui s'oposen al capitalisme des d'una posició preindustrial: des dels revolucionaris russos, fins als poetes de la Beat Generation, els hippies o els moviments ecologistes radicals. Seduït per la seva saviesa contracultural, Renzi hi entaula una secreta relació amorosa, però Ida no vol comprometre's en res seriós ja que està “casada” amb l'acadèmia tal com que una monja ho està amb Déu:

El mundo académico era demasiado cerrado y tuvimos que construir puntos de fuga y vidas clandestinas para escapar a las formalidades. Por eso hay tantos controles administrativos para los comportamientos incorrectos, una red de normas puritanas y moralistas. Como más crecían sus objetivos académicos, más humiliada y sometida se sentía Ida. (Piglia, 2013: 53)

Una vegada més, se'ns mostra la necessitat d'escapar d'aquell món fictici que representa el sistema de l'espai universitari. Sense oblidar el (fàcil) joc de paraules sobre el nom de la protagonista: Ida, tant pot significar "anada", en el sentit de drogada, com "desapareguda".

Un matí, Renzi rep una trucada del seu departament. Tots els professors són citats a l'oficina central, on els és revelada una notícia terrible: l'Ida ha mort. El seu vehicle havia estat trobat aquell matí amb ella a dins amb una de les seves mans cremades:

La conclusión temporal era que había sido un accidente; el coche había perdido gas y una chispa habría provocado la detonación. Con todo, algunos observadores asociaban la muerte con unos misteriosos asesinatos en diferentes universidades del país que habían causado la muertes de algunos académicos. (Piglia, 87)

L'FBI relaciona el crim d'Ida amb un seguit d'assassinats que durant els últims vint anys havien tingut lloc en diferents universitats americanes, comesos amb cartes-bomba casolanes, totes dirigides a docents; totes amb el mateix segell, marcades amb les inicials F.C., cosa que els fa pensar que estan davant d'un assassí en sèrie. Ara bé, mentre que totes les víctimes anteriors eren científics, Ida era professora de literatura. Això porta Renzi a pensar que havia estat relacionada amb els anteriors homicidis d'alguna manera, atès el seu passat com a activista radical.

Així doncs, mentre l'FBI investiga el cas, Renzi indaga l'episodi personalment per raons sentimentals i amb l'ajuda de la seva veïna, Nina Andropova, docent de literatura russa especialista en Tolstoi. Aquesta figura representa una mena de Watson dins la novel·la, amb les seves reflexions pragmàtiques: "No son los dioses quien deciden nuestro destino sino otras fuerzas que construyen de fortuna, querido. No hay secretos ocultos, todo está a la luz" (Piglia, 129).

A més, Renzi contractarà un investigador privat qui, tanmateix, només ocuparà un rol molt secundari, cosa que demostra que Piglia té intenció de marcar distància respecte al gènere literari de les novel·les de detectius i de campus, com ara *Muerte en la cátedra*

(1996) d'Amanda Cross o *Los crímenes de Oxford* (2004) del també argentí Guillermo Martínez. “Los detectives ya no resolemos casos, los narramos” (Piglia, 2013: 147), afirma l'investigador, i és el que fa Renzi durant tota la novel·la: en lloc d'aclarir el crim, simplement el relata. Amb la qual cosa, el subgènere policíac en Piglia no és policial en el sentit estricte sinó que es val d'ell per desviar-lo i transgredir-lo (Fornet, 2007: 95). La presència i anticipació del detectiu privat funciona com una metàfora que contextualitza la crítica de la novel·la respecte al capitalisme tecnològic i els seus sistemes de control social. Hi insisteix, el detectiu: “Ja no salimos a la calle con ojos privados. Lo que necesitamos hoy, lo encontramos en Internet... Ya no hay detectives privados en un sentido específico, nadie privado investiga los crímenes” (Piglia, 2013: 30). I és que:

Desde mediados de siglo XX el panóptico de Jeremy Bentham se convierte en una realidad con el “software inteligente”, que controla y procesa la información de los ciudadanos para imponer la sociedad de control gubernamental. (Withaker, 1999: 62)

Sigui com sigui, quan les investigacions arriben a un punt mort per falta de pistes, el *New York Times* rep una carta que reclama l'autoria de les morts acadèmiques i es queixa dels mals de la civilització industrial. Uns mesos després, al mateix diari arriba un *Manifiesto: The Industrial society and its future*. El publiquen, s'acaben els assassinats i el criminal és atrapat. Renzi, però, necessita saber quin rol jugava Ida en tot aquest afer. Buscant entre els papers de la seva amiga, descobreix la novel·la *L'Agent Secret* de Joseph Conrad, amb pàgines subratllades. Conrad la va escriure inspirat pels successos reals de l'anarquista Martial Bourdin, qui va detonar una bomba a Greenwich el 1894, inaugurant l'estratègia que es va anomenar la propaganda pel fet.

Monk, l'assassí reclòs, reconeix que va ser influenciat per aquesta novel·la i, en particular, pel personatge del Professor, un secundari. I Renzi comprova el patró de les accions de Monk tot col·locant-les amb el llibre. Així, fent un exercici de crítica literària, ens diu: “No era la realidad la que nos ayudaría a entender la novela, sino una novela la que nos ayudaría a entender la realidad que durante años nos había estado oculta” (Piglia, 2013: 192).

La comparació entre realitat i ficció serà des d'aleshores una constant en *El viatge d'Ida*, tot començant amb Don Quixot, que primer es creu les novel·les que llegeix i després surt a viure-les. L'argument del criminal retorna una altre vegada a la ficció

literària: “Todo tenia que ver con experimentar con vidas posibles y vidas ficcionales. En todos dos casos estamos inmersos en un mundo que es como el real” (Piglia, 230). Investigant una mica més, Renzi troba una antiga foto dels anys d’estudiant d’Ida on surt Monk:

Cuando usted usa la novela de Conrad, lo hace como un plagiario lo haría, teniendo en cuenta la posibilidad que alguien, por casualidad, pudiese leer sus patrones de comportamiento en el libro y descubrir la conexión con sus crímenes [...] Un libro, aislado, no significa nada. Se necesita un lector para establecer la conexión y crear el contexto. Los subrallados (de Ida) son claros, las fechas coinciden. (Piglia, 232)

En *El viaje de Ida* s’esdevé la clàssica tríade de la novel·la de detectius, amb el cadàver, l’assassí i l’investigador del crim. Però Piglia treballa també en altres plans, com el joc metaliterari entre realitat i ficció dins el text, i amb l’obra de Conrad, i encara amb retalls d’episodis històrics que serveixen de crítica ferotge al sistema universitari. De la mateixa manera que l’autor juga a les paradoxes borgianes, també ho fa el seu personatge Monk. És clar que només un boig podria malinterpretar l’acció d’una novel·la confonent-la amb la realitat, si no fos que el personatge va existir en realitat. Piglia s’inspirà en *Unabomber* (a la novel·la es dona el nom de *Recycler*), un ex-acadèmic reconvertit en terrorista que va canviar el món teòretic de la universitat per l’acció directa.

El seu nom real era Theodor Kaczynski i fou un brillant matemàtic de la Harvard University que abandonà una prometedora carrera com a docent i investigador per desaparèixer als boscos de Montana als vint-i-sis anys, emulant Thoreau, i viure en una cabana on, des del 1978 al 1995, es va dedicar a enviar cartes-bomba a diferents professors universitaris. L’FBI va ser incapaç de trobar-lo durant els disset anys en què va matar a tres persones i ferir-ne vint. Finalment, ell mateix va prometre acabar amb aquells crims si, a canvi, li publicaven un manifest que havia escrit per eliminar els mals del capitalisme, *Industrial Society and its future*. La proclama fou finalment publicada al *Washington Post* i el seu germà reconegué algunes expressions que van portar l’FBI a capturar-lo. El jutge el lliurà de la pena de mort al·legant demència, “un Thoreau furiós”, i el va condemnar a set cadenes perpètuas. Però, en aquell manifest publicat al *Washington Post*, hi havia tota una crítica a la societat tecnocapitalista que feia de Kaczynski un luddita de manual.

Dels luddites originals de l'Anglaterra del XIX, en sortiren a mitjan de segle XX noves formes de resistència a l'opressió tecnològica. La clau per entendre'n la ideologia radica en l'actitud envers el progrés: mentre que per al capitalisme clàssic el temps perdut és el temps exterior a la producció, l'acumulació i l'estalvi, el capitalisme modern necessita fer créixer aquest model de consum i elevar el nivell de vida amb l'estat del benestar. Així, si els marxistes i els anarquistes del XIX apuntaven cap a l'Estat, única font de tots els mals després del Maig del 68, ara ningú no pot ignorar que el poder actua de formes més invasives i intrusives. I això canvia també les formes del boicot.

Ara bé, el que ens interessa són les connexions, directes o indirectes, que s'han anat establint entre els Luddites i la literatura. El Romanticisme ja s'havia sentit atret un segle abans pel caràcter minoritari i clandestí d'aquest moviment rebel que responia als canvis radicals en la societat. La història dels Luddites va tenir una atracció per part d'algunes novel·listes des de bon començament.

Un exemple n'és la novel·la *Shirley*, de Charlotte Brontë, que no és només una narració sobre la classe treballadora sinó, més aviat, un relat sobre els conflictes dins la classe mitjana en la seva topada contra la classe treballadora. Escrita el 1840 en el context del *Cartisme* i les revolucions europees, el seu *plot* retrocedeix trenta anys, fins al temps dels *luddites*. Charlotte Brontë va créixer a Yorkshire i la seva família va viure de prop la rebel·lió dels artesans (Williams, 1987: 64). Tot i que les referències a *Shirley* entorn dels Luddites són secundàries, es nota que Brontë simpatitzava amb aquesta espurna de rebel·lió.

La novel·la comença amb l'atac dels Luddites i, tot seguit, l'autora s'hi insereix com a veu omniscient, per dibuixar una precisa descripció dels temps. Ressalta la guerra amb França, la tensió que això crea, com ara l'embargament del comerç o els productes excedents emmagatzemats en dipòsits. Els Luddites hi apareixen com a caricatures, i Brontë procura no posar-se explícitament de part de ningú, cosa que, per la violència del moviment, ja és una presa de posició. En aquesta escena, una carta amenaçadora dels treballadors rebels és llegida i comentada per la narradora:

To the Divil of Hollow's-miln':

We will not copy the rest of the orthography, wich was very peculiar, but translate i tinto legible English. It ran thus: 'Your hellish machinery is shivered to smash on Stillbro' Moor, and your mena re lying bound hand and foot in a ditch by the road- side. Take this as a warning from men that are starving' (Brontë, 1974: 64)

La broma condescendent sobre la gramàtica oral dels obrers rebels és típica del cèlebre humor anglès, però si ho comparem amb els veraders escrits Luddites veurem que no s'allunya gaire de la realitat:

Sir,
Sir if you do not pull don the Frames
Or stop pay in Goods onely for ~~work~~
~~Extra~~ work or make in Full fashon
My Companey will visit your machines
For execution against you --
Mr Bolton the Forfeit
I visited him—

Ned Ludd
Nottingham, November, 8, 1811.

(Binfield, 2004: 74)

Feia anys que l'aixecament luddita s'incubava a través de generacions senceres que patien un mal tracte laboral. Les ofensives generalment corresponien a períodes de depressió econòmica, ja que els patrons n'aprofitaven per introduir nous mètodes de producció. L'alça de preus, la pèrdua de mercats a causa de la guerra contra Napoleó i un complot de nous industrials i dels distribuïdors de productes tèxtils de Londres per no deixar comprar mercaderies dels petits tallers artesanals va encendre la revolució. D'altra banda, les reunions polítiques i la llibertat de lletra impresa havien estat prohibides amb l'excusa de la guerra, i la llei impedia als teixidors que emigressin encara que s'estiguessin morint de gana. Els Luddites van inventar una logística d'urgència que incloïa pintades a les parets, o el vell art de compondre cançons de guerra com aquesta:

The poor cry aloud for bred
Prince Regent shall lose his head
And all the rich who opress the poor
In a little time shall be no more
With deep regret, I write these things,

They'll come to pass in spite of kings.

(Binfield, 2004: 74)

La qüestió luddita i de les condicions dels treballadors també emergeix en altres novel·les victorianes al voltant de la situació d'Anglaterra i les disputes socials del XIX, des de *Sybil* (Benjamin Disraeli, 1845), passant per *North and South* (Elisabeth Gaskell, 1855) fins a *Hard Times* (Charles Dickens, 1854). A més a més, a la base dels grans noms del Romanticisme, hi ha Lord Byron que va créixer a Nottinghamshire, cor del territori luddita. Famós va ser el seu *speech* a La Casa dels Lords, el Febrer de 1812, defensant la causa i argüint en contra d'un projecte de llei pendent contra els "trencadors de màquines" que comportaria una pena capital:

During the short time I recently passed into Notts (Nottinghamshire), not 12 hours elapsed without some fresh act of violence, & on the day I left the country, I was informed that 40 frames had been broken the preceding Evening as usual without resistance & without detection. (Byron, 1991: 22)

En el seu discurs, Byron reivindicava una inclinació directa cap als Luddites. De fet, es considerava "half a frame-breaker himself", i això no hauria semblat cap bogeria afirmar-ho, si no fos que començava llavors una carrera de polític. Poeta i membre del Parlament, es feu seu el discurs del moviment i les seves produccions, com les balades cantades pels sabotejadors. I va publicar de manera anònima la *Ode to the Framers of the Frame Bill*, on emprà el mateix *slang* que els Luddites, però el seu estil es nota ja a primer cop d'ull com a més enrari i literari:

Oh! Well done Lord Eln! And better done Rer!
Britannia must prosper with Councils like yours;
Hawkesbury, Harrowby, helps you to guide her,
Whose remedy only must kill ere it cures!

(Byron, 1991: 27)

Si fem un salt en el temps, haurem de recordar que William Gibson i Bruce Sterling escriurien una novel·la, *The difference Engine* (1990), on es presenta una història alternativa de la Revolució Industrial, i on els Luddites en són els vencedors. El text inclou la perspectiva del triomf de les màquines, mentre que els Luddites són

representats com una mena de *hackers* o pirates informàtics. Irònicament, en la narració Lord Byron ha arribat a Primer Ministre com a membre del partit que promou el progrés científic i el lliure mercat: en una carambola històrica intenta reprimir els Neoluddites que es rebel·len contra la dominació del Partit Radical.

Tanmateix, si tornem a la història real, la imatge dels Luddites com a moviment popular revoltant-se amb valentia contra els poders fàctics fou un diamant en brut per als intel·lectuals romàntics i preromàntics amb qui coincidien en moltes coses: la alienació de la civilització moderna per culpa de la tecnologia (Blake), la rebel·lió del poble (Byron), la consciència femenina (Brontë) etc. Perquè el que fascinava dels Luddites era el caràcter mitològic i secret, aquella aureola maleïda que avui dia sembla més una llegenda que una realitat. Fet i fet, el moviment del XIX fracassà. La Revolució Industrial s'obrí pas i donà lloc a un seguit de transformacions mentals, morals i materials que acabaren amb la imposició d'una nova cultura de la qual en som hereus: el capitalisme industrial, un vencedor que s'encarregà d'enaltir els seus valors i ridiculitzar els seus antics oponents. I els Luddites han quedat dibuixats com un grup d'individus irracionals.

El seu eco, però, ha anat ressonant marginalment al llarg de la història. Així per exemple, els obrers agrícoles, els miners, moliners d'altres nacions com França o Alemanya coincidiren amb el model de destrucció de les màquines:

La primera resistència dels obrers, com a classe, contra la burgesia vas ser la violència associada als moviments contra la introducció de maquinària. Aquest tipus de resistència va manifestar-se ja a la primera fase de la revolució industrial [...] En general seguien el mateix curs que els avalots dels impressors de Bohèmia, al 1844, amb la destrucció dels tallers i de les màquines. (Engels, 1968: 59)

Engels ja parla d'obriers i de classe, però escriu això al 1845, molt després de la rebel·lió dels Luddites i l'apunt ens demostra que les revoltes contra la màquina no es produïren només a Anglaterra. També a Andalusia i a altres regions d'Espanya, camperols i obrers van aixecar-se amb la mateixa actitud destructora a principis del segle XX. Això no significa que els revolucionaris espanyols fossin exactament Luddites; però sí que exerciren una certa forma de resistència semblant (Del Moral, 1969).

I fem un altre salt cap endavant. A mitjan de segle XX les imatges de les computadores gegants despertaren més preocupacions paral·leles. A *1984*, escrita al 1948, Orwell es basava en l'axioma que el *Big Brother* era un dictador virtual, una propaganda constituïda per la tecnocràcia. El panòptic de Jeremy Bentham fou escenificat al film de Stanley Kubric, *2001: Space Odyssey*, on el robot HAL exerceix un paper omnipotent, que a la nostra vida actual es traduiria amb el "software intel·ligent". En conseqüència:

El estado panóptico se orienta cada vez más hacia el futuro y se concentra cada vez más en el poder de predicción de la información que acumula, de la misma manera que las empresas capitalistas del sector privado se orientan hacia la recuperación futura de sus inversiones [...] con las nuevas tecnologías que permiten recoger, procesar, acumular y recuperar información, las tendencias panópticas de la sociedad moderna aumentan de forma desmesurada, tanto en sus posibilidades como en su eficacia. (Withaker, 1999: 62)

I a poc a poc s'inaugura una època on la paranoia envers la Màquina de l'Estat, les drogues psicodèliques i el retorn a la Naturalesa a la manera de Rosseau esdevindrien els punts de cohesió de tota una nova generació. Als Estats Units els beatniks, que havien vagabundejat per les carreteres, foren reivindicats com un estil de vida pels estudiants dels seixanta, en gran part gràcies al poema d'Allen Ginsberg, *Howl* (1956), i a la novel·la de Jack Kerouak *On the road* (1957), conquerint una generació ansiosa d'alliberament espiritual i sexual després d'anys de repressió. La sociologia de neoesquerra de C. Wright Mills, el marxisme freudià de Marcuse, el narcisisme lisèrgic de Timothy Leary i manifestacions com ara els disturbis de Berkeley del 67, amb peus descalços i flors als cabells, fent crides a favor de la pau i en contra de la guerra del Vietnam, estaven a l'ordre del dia. Fou l'època en què sortiren les *Black Riots* i naixien els moviments feministes radicals dins les universitats; i la concepció que la tecnologia assassinava la imaginació retornà amb força. En aquest context va fer cap un Neoluddisme amb un gest certament irònic entre escriptors com Edward Abbey (2012) i, de manera més directa, en grups ecologistes radicals com *Earth First!*, associació internacional encara en actiu.

En un article al *New York Times* l'escriptor nord-americà Thomas Pynchon (1984) s'oposava a la visió de C.P. Snow en el seu llibre *The Two Cultures* segons el qual el món occidental es polaritzava entre la visió científica i la humanística. *It is ok to be a luddite?*, explica de nou el mite de Ned Ludd i fa un resum la història del moviment per

argumentar que pot arribar a ser honorable considerar-se un activista si això significa resistir a l'opressió tecnològica. Pynchon també caracteritza la tecnologia del segle XX, tot proveint un context per a les pròpies creacions literàries:

As if being 1984 weren't enough, it's also the 25th anniversary this year of C. P. Snow's famous Rede lecture, "The Two Cultures and the Scientific Revolution," notable for its warning that intellectual life in the West was becoming polarized into "literary" and "scientific" factions, each doomed not to understand or appreciate the other [...] Today nobody could get away with making such a distinction. Since 1959, we have come to live among flows of data more vast than anything the world has seen. Demystification is the order of our day, all the cats are jumping out of all the bags and even beginning to mingle [...] Anybody with the time, literacy, and access fee can get together with just about any piece of specialized knowledge s/he may need. So, to that extent, the two-cultures quarrel can no longer be sustained. (Pynchon, 1984)

L'escriptor considera *Frankenstein*, de Mary Shelley, com la primera novel·la de gènere luddita i ve a dir que les noves formes del moviment no apunten a la destrucció de les màquines, sinó més aviat a la invenció de criatures contraculturals, o mites:

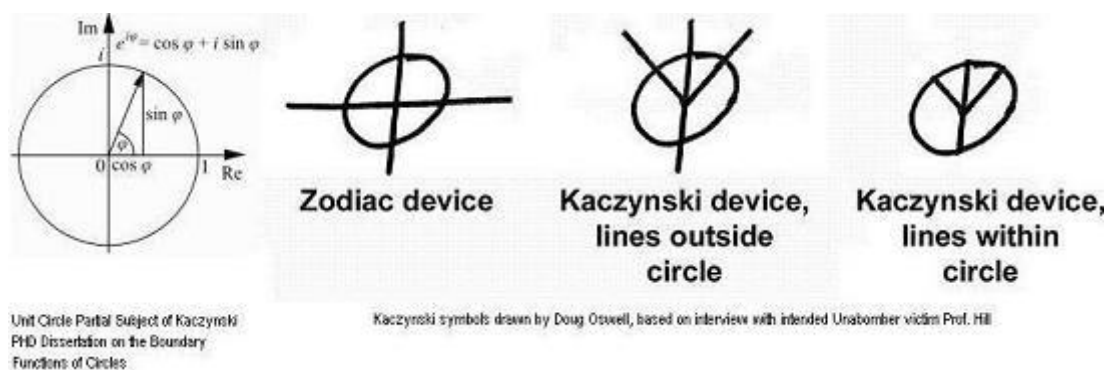
[...] the Industrial Revolution was not, like the American and French Revolutions of about the same period, a violent struggle with a beginning, middle and end. It was smoother, less conclusive, more like an accelerated passage in a long evolution. (Pynchon, 1984)

És per la mitologia popular entorn del Rei Ludd, i no pas per la història documentada, que el Luddisme representa la resistència a la tecnologia (Spencer, 1999: 407). Pynchon creu que aquesta tradició marginal s'ha mantingut secretament al llarg de la història gràcies a una literatura submergida. Així, *Shirley* (1849) de Charlotte Brontë fou un important punt de partida per llibres d'historiografia oficial com *The skilled labourer 1760-1832* (Hammond, 1995), que alhora serviren a l'historiador E.P. Thompson per configurar el seu *The Making of the English Working Class* (1977) i que, traspasant fronteres, arribarien fins als primers postmoderns nord-americans. El fil és fàcil de seguir.

La sociologia de la literatura ha tingut molt a veure amb les relacions que s'estableixen entre la literatura i la història, i estudia els efectes d'una obra determinada en la societat. L'aproximació sociològica treballa sobre la difícil relació de les influències. I les influències dels Luddites devien inspirar també els actes de terrorisme de Theodor

Kaczynski, el jove i genial matemàtic que renuncia a una brillant carrera acadèmica per començar una vida al bosc, amb un pla macabre per acabar amb l'opressió tecnològica. L'acció violenta i l'ús de grafitis i símbols ens porten a comparar-lo amb els Luddites originals.

Tal com ells i la seva propaganda, precursora dels *fanzines* actuals, Kaczynski imitava també aquest imaginari. Durant la primavera del 1993, James Hill, un professor de química de la Califòrnia State University of Sacramento, va observar un seguit d'estrany grafitis pintats amb esprai a les parets de la seva oficina. Hill els va descriure com un signe de la pau invertit amb les sigles F.C. a dins (Oswell, 2007: 51):



Oswell treballava amb la possibilitat que Kaczynski i Zodiac fossin la mateixa persona, però mentre aquest últim era senzillament un psicòpata, les accions terroristes de Kaczynski tenien un propòsit major: el d'acabar amb la societat tecnològica. Així, si la historiografia oficial intentava ignorar la protesta luddita del XIX anglesa, el seu eco transitava subterràniament entre les *trade unions* i més tard entre els treballadors sindicals de les fàbriques i els anarquistes a tot Europa (Engels 1968: 59) per arribar a Theodor Kaczynski, qui ja no buscava un objectiu directe, sinó com repercutir els efectes de l'acció en les notícies, per ressaltar la propaganda del seu missatge. El poder estatal, però, només discutiria “com” va actuar el terrorista i no el “per què”, de manera que tot quedaria com el deliri d'un dement. Com diu Renzi a *El viatge d'Ida*:

Todo se individualiza aquí, pensé, no hay conflictos sociales o sindicales, y si a un empleado lo echan de la oficina de correos en la que trabajó más de veinte años, no hay posibilidad de que se solidaricen con un paro o una manifestación, por eso, habitualmente, los que han sido tratados

injustamente se suben a la terraza del edificio de su antiguo lugar de trabajo con un fusil automático y un par de granadas de mano y matan a todos los despreocupados compatriotas que cruzan por allí. Les haría falta un poco de peronismo a los Estados Unidos, me divertí pensando, para bajar la estadística de asesinatos masivos realizados por individuos que se rebelan ante las injusticias de la sociedad. (Piglia, 2013: 44)

Renzi s'atreveix a receptar una dosi de peronisme per explicar les raons dels homicidis productes de la desesperació i la solitud. Amb tot, hi veu un perfil revolucionari, i rescata la figura de Tolstoi, com a alternativa al terrorisme anarquista i al model bolxevic triomfant, i descobreix la connexió entre les lectures d'Ida de *L'agent secret* i els patrons criminals de Monk. Aquesta tècnica metanarrativa fou, en part, reflex de la realitat perquè Kaczynski estava influenciat per Conrad en els seus actes:

Frederik Karl, l'acadèmic expert en Conrad que va ajudar al *Washington Post* a descobrir a Unabomber, afirmava el següent: “Jo diria que Kaczynsky va malinterpretar totalment a Conrad”. I això és perquè les opinions expressades per caràcters ficticis no són necessàriament les de l'autor. (Scanlan, 2001: 160)

La confusió entre literatura i realitat ens porta a analitzar el manifest real de Theodor Kaczynski. En ell, el terrorista demonitza els científics *in toto* per la seva participació en el que ell anomena “els processos del poder”. La seva idea mítica de retornar a un Edèn preindustrial i la seva determinació de salvar el món, sense que ningú li ho hagués demanat, el van portar a cometre aquelles atrocitats. Tot i així, quan llegim el *Manifest*, podem coincidir en l'anàlisi segons la qual el sistema ja no és guiat per ideologies polítiques sinó per la tecnologia, que és la real i dominant ideologia d'avui en dia (Kaczynski, 2011: 47). Aquesta lògica comença, segons ell, en el camp acadèmic:

No tenim res en contra de les universitats o els estudiants. Tota la gent universitària als quals hem atacat, ha estat especialista en camps tècnics [...] No voldríem que ningú pensés que desitgem ferir a professors que estudien arqueologia, història, literatura o altres matèries inofensives. Els nostres objectius són científics i enginyers, especialment en camps crítics com ara la informàtica i la genètica. (Kaczynski, 2011: 97)

La bogeria d'Unabomber l'impulsaria a obtenir un reconeixement públic. El perfil psicològic de Kaczynski suggeria una important manca de interacció social, deliris

de grandesa i un trauma infantil que va portar-lo a intentar un canvi de sexe frustrat (Oswell, 2007: 34). Finalment, va enviar el *Manifest* als principals diaris del país, bo i sabent les limitacions que tenia:

Si no haguéssim fet mai res violent i haguéssim presentats aquests escrits a un editor, probablement no s'haguessin acceptat. Si haguessin estat acceptats i publicats, probablement no haguessin atret a gaires lectors, ja que es més divertit veure l'entreteniment que ens ofereixen els *mass media* que no pas llegir un assaig seriós. Fins i tot si aquests escrits haguessin tingut molts lectors, la majoria hagués oblidat ben aviat el que havien llegit perquè les seves ments haurien estat inundades per la gran massa de material que bombardegen els *mass media*. Per tal de presentar el nostre missatge davant del públic amb alguna possibilitat de crear una impressió duradora, vam haver de matar gent. (Kaczynski, 2011: 97)

En llegir els fragments d'aquest pamflet, queda clar que Kaczynski sabia que, només a través de l'escriptura, no aconseguiria canviar res concret:

[...] the mere publication of his ideas in such a corrupted society would not allow them to make any impression, unless they were accompanied by years of terror induced by his bombs. As instructed by a monomythic system assumed by Kaczynski along with so many other Americans, violence was required to cleanse the world. (Shelton i Jewett, 2002: 172)

Piglia fa ús de la proclama real i la insereix dins la seva novel·la quan ens diu que el text de Monk és més el “de un professor que el de un profeta” (Piglia, 2013: 130). I cita parts del *Manifest* de Kaczynski que s'acaben convertint en literatura:

Matar a ‘algunas personas’ para conseguir lectores. Es un párrafo aterrador. El terrorista como escritor moderno, la acción directa como pacto con el Diablo. Hago el mal en estado puro para mejorar mi pensamiento y expresar ideas que ponen en cuestión la sociedad entera. (Piglia, 131)

La comparació entre el text original i el de la novel·la ens dona lliçons pràcticament idèntiques, amb la diferència que, com que Piglia la introdueix dins el món literari, la frase suscita noves possibilitats, com per exemple la de matar per aconseguir més lectors o que un escriptor pugui convertir-se en un terrorista no només de la paraula.

El Manifest d'Unabomber està escrit en proposicions numerades, com el *Tractatus* de Wittgenstein. És un aspecte formal, però també d'estructura, i demostra que té més de

treball acadèmic que de pamflet polític. Totes les possibilitats del món ficcional van convertir-se en realitats possibles dins la ment divergent del terrorista. O, dit d'una altra manera, Kaczynski va sobrepassar la frontera psíquica de la *contemplatio* vers l'acció com a camí per combatre la raó tecnocientífica del sistema acadèmic i de la societat en general.

Llavors, Pìglia fa servir la metàfora del terrorista de la mateixa manera que ho feia Mallarmé a la seva famosa frase: “je ne sais pas d'autre bombe, qu'un livre” (Mondor, 1941), i ve a dir que, amb o sense assassinats, la universitat mata (Bargainnier, 1987: 92). Tot i la ironia d'aquestes dues proposicions, la veritat és que Kaczynski, en la seva anàlisi delirant, també va interpretar correctament alguns mecanismes de la societat i els poders que la governen, però en el moment d'emprar aquelles formes de violència i aquells assassinats demencials, demostra de no saber diferenciar entre realitat i ficció.

4.4. La ficció teòrica: entre la creació literària i la teoria acadèmica

En el segle XX els dos discursos, el literari i l'acadèmic, han arribat a un punt de connexió en el qual la llibertat polièdrica de la literatura s'uneix amb la història de l'especialització del saber. Els textos de Nietzsche, Benjamin, Barthes o Foucault poden esdevenir una variant de ficcions teòriques, atès que no participen del llenguatge acadèmic comú tal com és regulat, i desestabilitzen la mateixa noció d'ensenyament institucional. D'aquí el seu èxit fora dels murs universitaris, cap a camins on la micronarració, la ficció, l'autobiografia i la filosofia s'entrecreuen.

També s'han cercat complicitats per encabir dins la novel·la el discurs acadèmic com si fos una mena de gènere literari. Ja un llibre com *La Guerra de les Salamandres*, de Karel Kapec, fa servir la citació acadèmica per construir una segona narració, perifèrica, que doti el text d'una vida paral·lela instantània, convertint-se així en una paròdia del llenguatge universitari, igual que ho fan, per exemple, els assaigs de David Foster Wallace (2019), així com molts altres textos literaris que també usen estratègies extretes de fórmules adreçades al llenguatge de la recerca, com molt bé explica Ryan (2011).

L'acadèmic i l'escriptor viuen en realitats separades, i amb tot, comparteixen certes afinitats. El primer generar conceptes que, si tenen èxit, acaben formant part del paradigma d'una disciplina concreta o, fins i tot d'una de nova. Com assenyala Mary Douglas (1996), les teories acadèmiques també són institucions i, al mateix torn, les institucions fan les mateixes funcions que la teoria. En la història de la literatura, en canvi, els que provoquen disruptions dins el sistema literari són individus més que no pas grups (Maydeu, 2013), i possibiliten una reordenació del sistema en la seva totalitat; però també les accions vinculades a la ciència son atribuïbles a agents particulars i serveixen per legitimar la diferència o especificitat del discurs universitari; és a dir, el d'ús intern, al marge de l'esfera pública. Amb tot, els mateixos discursos acadèmics serien, segons Sosnoski:

[...] histories written about literary criticism are *Kritikromane*, that is, historical fictions bordering on a mythology that maintains belief in the *institution* of criticism. Central to myth of a discipline of literary criticism is the belief that critical work can be coordinated systematically into a body of reliable knowledge. The schools and methods ideology supports this belief

because it seems to explain how coherent body of knowledge could be accumulated. (J. Williams, 2002: 36)

Cada escola manté el capital cultural en base a l'acumulació de saber que heretem pel fet de pertànyer a una o altra disciplina. Així, segons el model que seguim haurem de fer ús d'un metallenguatge determinat i evitar-ne un altre, citar uns noms i excloure'n altres. Aquesta pràctica d'escriptura, insisteix Sosnoski, revela fins a quin punt les escoles crítiques inventen categories o ficcions per organitzar la seva història, tot i que siguin ficcions útils. Ara bé:

El uso de notas al pie permite que los textos de los historiadores (académicos) no sean monólogos sino conversaciones en las que participan los estudiosos modernos, sus antecesores y los sujetos de su estudio. (Grafton, 1998: 132)

Per validar aquest sistema d'ús intern, l'acadèmia ha emprat, des del segle XIX en endavant, un o més sistemes de citacions, amb una uniformitat indispensable per als seus controls de qualitat. Els criteris de l'escriptura acadèmica es basen en l'asserció de les fonts de saber acumulat i, quan el sistema ho permet, en els peus de pàgines de les seves narracions perquè com més citat ets en la comunitat científica, major serà la teva influència (Garber, 2001: 40). El mateix sistema de citacions, però, també propicia una certa literatura satírica:

Los juristas alemanes escriben sátiras en las que reclaman la creación de disciplinas nuevas tales como *Fussnotenwissenschaft* y *Fussnotologie*. En ambas, la nota es tratada como la quintaesencia de la necesidad académica y el derroche de energías. La pedantería estéril de los eruditos siempre es un tema atractivo, y su crítica generalmente es justificada. (Grafton, 1998: 24)

Fora de la paròdia, el sistema referencial es produeix per les dues bandes i el plagi es presentarà com una activitat delictiva en ambdós cultures, tant la literària com l'acadèmica (Lethem, 2008). Així com un crític es vincula amb una o altra escola, l'escriptor també s'insereix, voluntària o involuntàriament, en una tradició o altra, encara que sigui de forma satírica perquè:

Desde Rabelais y Cervantes en adelante, la tendencia de muchos autores a sustentar cada afirmación en sus textos e ilustrar cada oración de los ajenos con alguna glosa o referencia, ha sido una fuente generosa de placer satírico. (Grafton, 1998: 70)

I podríem afegir molts altres elements que componen la transtextualitat de la qual parla Genette (1989). Ara, però, cal assenyalar que en les últimes dècades del segle XX hi va haver un gir per part d'alguns historiadors que van sostenir que la seva disciplina era una narrativa com qualsevol altra (White, 2003), però no van perdre l'ús de les citacions per la por del plagi. Això crea una paradoxa ja “que obliga al autor a demostrar que cada afirmación suya es original y, al mismo tiempo, que tiene una fuente” (Grafton, 1998: 89).

La cultura empresarial es basa en el principi de propietat privada i, des de la invenció de la impremta, hi ha hagut una progressiva evolució cap a les formes de control jurídic de les formes de producció cultural que, avui en dia, només troben l'oposició de l'anomenat *copyleft*:

El conflicto entre el copyright y el anticopyright se expresa en su forma más inmediata en la contradicción fundamental del sistema capitalista: la contradicción entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción y de propiedad. (Wu Ming I, 2008: 28-29)

Hem de recordar que el copyright no és un “dret” en cap sentit, sinó es un monopoli atorgat pel govern sobre l'ús de resultats creatius. En efecte:

Si hubiera existido la propiedad intelectual, la humanidad no hubiera conocido La epopeya de gilgamesh, el Mahabarata, el Ramayana, la Ilíada y la Odissea [...] todos frutos felices de un amplio proceso de mezcla y combinación, reescritura y transformaciión, es decir, de lo que se denomina plagio. (Wu Ming 1, 2008: 26)

Potser aquest fet devalua el mèrit d'aquestes novel·les? De què parlem quan parlem d'originalitat?

Las citas que terminan componiendo un texto son anónimas, no se pueden rastrear y, sin embargo, *ya han sido leídas*; son citas sin comillas. El alma, la semilla –vayamos más atrás y digamos, la sustancia, el bulto, la materia palpitante y valiosa de todas las enunciaciones humanas–, es el plagio. Pues, en esencia, todas las ideas son de segunda mano, tomadas

consciente o inconscientemente de millones de fuentes externas, y usadas a diario por el recolector con el orgullo y la satisfacción que nace de la falsa creencia según la cual fue él quien las originó. (Lethem, 2009: 48)

Aquesta angouxa de les influències, tal com la va batejar Harold Bloom, és molt més acusada en l'escriptura acadèmica que en la pròpia literatura perquè aquí es persegueix amb més atenció la referència i la citació davant el plagi o la creació *ex nihilo*, sota penalització. Si la literatura creativa es pot permetre unes llicències més alliberades o alliberadores és perquè es desborda per fora dels murs de les escoles i del text mateix.

I si el discurs científic ha tingut tantíssima influència en les disciplines del coneixement, ha estat també per la seva eficiència pràctica. És aquesta eficiència de la ciència la que consideraria la Literatura, i les Humanitats en general, com a fal·làcia, de la mateixa manera que la ficció havia estat vista tradicionalment com a una imitació de la realitat, i per tant una “mentida”; teoria que ha estat reforçada per pensadors posteriors de l'epistemologia moderna. Davant d'això, les Humanitats també haurien acabat claudicant al cientisme per sobreviure dins els departaments universitaris:

Legitimar a las humanidades volviéndolas científicas es algo que ya fue experimentado por los extremos de la lògica simbòlica y el estructuralismo, que fueron y son, en su pròpia esfera, Desarrollos útiles. Nuestro propio protagonista norteamericano Northop Frye apostó con convicción por los estudios literarios según el modelo de las “ciències naturales”, aunque sí concedió que “la presencia de la experiència incomunicable al centro de la crítica hará que ésta siempre sea un arte”. Confundir lo ético como experiència de lo imposible con el escepticismo posicional y prescribir el procedimiento científico [...] da cuenta quizás del peligro profesional que implica desear unes ciències de la crítica. (Spivak, 2003: 123)

Tanmateix, el coneixement del món real que va a parar dins l'estructura d'un món ficcional pot ser una experiència igual de valuosa que l'experiència en el món real. Goodman (1990) observa que no vivim en una sola realitat sinó en moltes que coexisteixen en un procés de “fets extrets de la ficció”. També Dolezel (1998) ens recorda que, mentre que l'escriptor crea un món possible en la ficció, el text descriptiu, tal com la teoria acadèmica, són representacions del món real, un món ja preexistent abans de qualsevol activitat textual, a diferència del ficcional que preexisteix als seus

mons. Això significa que la ficció no és necessàriament la part irreal o quelcom oposat a la realitat, sinó la producció de mons que pertanyen a altres realitats:

Real world is surrounded by infinity of other possible worlds and these fictional worlds are accessible only from the real world across the semiotic channels, thru information process. So this real material from the real world goes into the structure of the fictional ones and can be a source of experience for a reader in the same way that he approaches to the real world thru his experience. (Dolezel, 1998: 78)

Ricardo Piglia també estableix un vincle problemàtic entre escriptura ficcional i teoria acadèmica que podria rebre el nom de “ficció teòrica”, ja que s’inspira en un fet real que després serà transformat en relat. Al llarg d’*El camino de Ida*, el narrador es qüestiona els límits i les connexions amb el real, fins al punt que el lector arribar a preguntar-se si tota metafísica no es resol en un seguit interminable de relats, un camí laberíntic de ressonàncies borgianes i calvinianes, ple d’encreuaments, casualitats i paral·lelismes que ens porta a dubtar de la separació entre els dos universos, ja que “la paradoja de la ficción reside en que si recorre a lo fals es para aumentar su credibilidad” (Saer, 1997: 12).

Piglia combina en les seves novel·les l’especulació teòrica i la ficció, però inverteix els termes de l’equació: una trama ficcional coherentment estructurada li serveix de vehicle per a la introducció de suggeriments teòrics o metafísics a la manera d’una “trama intel·lectual”. El gènere literari d’*El camino de Ida* és una barreja entre novel·la acadèmica, novel·la negra, assaig, crítica acadèmica, crítica creativa i ficció teòrica. L’autor també reflexiona sobre la frontera entre novel·la i teoria acadèmica, com si fossin dues cares de la mateixa moneda:

A menudo veo la crítica como una variante del género policial. El crítico como detective que trata de descifrar un enigma aunque no haya enigma. En más de un sentido el crítico es el investigador y el escritor es el criminal. (Fornet, 2007: 37)

La realitat i la ficció són falsificades i resulta impossible discernir l’una de l’altra:

Piglia ficcionaliza el efecto delirante de esta escisión que está presente en su vida. No debemos olvidar en este sentido que piglia pasaba el primer semestre del año en los estados unidos

impartiendo clases en la universidad de Princeton y en el segundo semestre se desplazaba a Buenos Aires viviendo “una forma deliberada de esquizofrenia. (Álvarez, 2009: 77)

L'escriptor argentí juga amb les notes, fragments, paratexts en general, i classificacions, maldant en tot moment per mantenir el subjecte descentrat mitjançant les múltiples trames entrelligades dins la novel·la, però fa prevaldre, per sobre de tot, una crítica a l'hegemonia de la ciència de base acadèmica. I, Piglia, que també és professor universitari, estableix un model que desestabilitza els confins no només entre gèneres literaris sinó entre regnes o interrealitats en principi diferents:

Todo escritor es teórico de la literatura. Puede manejar teorías equivocadas o idiotas, ése es otro asunto. Un escritor, si no se limita a redactar libros, hace una experiencia de reflexión sobre la literatura siempre [...] no creo que existan escritores sin teoría. En todo caso la ingenuidad, la espontaneidad, el antiintelectualismo han servido para arruinar a muchos escritores. (Álvarez, 2009: 31)

El camino de Ida opera canviant l'ordre del discurs en què s'han inscrit tant l'escriptura acadèmica com la literària: una separació de discursos a causa d'interessos científics, en el cas universitari, i imaginatius, en l'altre. Per a Piglia, que participa d'ambdues condicions, la crítica seria:

Una autobiografía ideológica, teórica, política y cultural. Y digo autobiografía porque toda crítica se escribe desde un lugar preciso y desde una posición concreta. El sujeto de la crítica suele estar eludido, enmascarado, tapado por el método (a veces el sujeto es el método) pero está siempre presente. (Álvarez, 2009: 38)

De fet, ell també detecta en algunes “estrelles” de la teoria certes pretensions literàries:

Una zona muy dominante de la crítica académica es hoy básicamente borgeana. Paul de Man, Harold Bloom, George Steiner, Stanley Fish son por momentos más borgeanos que Borges [...] todo lo que Borges había estado haciendo en aquel momento entró después en la escena de la discusión académica. Lo que hoy dice Derrida de una manera un poco esotérica sobre el contexto, sobre el margen, sobre los límites, es lo mismo que dice Borges de una manera más elegante y clara. (Álvarez, 2009: 169)

La referència a Borges no és casual: si bé és veritat que la crítica postestructuralista l'entronitzà en el parnàs parisenc, Piglia en té un deute directe. A banda dels paral·lelismes, el que cal preguntar-se és si la crítica acadèmica realment diu res de nou, que ja no hagués dit abans la mateixa literatura:

While the writer brings to the fictional existence a possible world which didn't exist before his poetic act, the descriptive texts, such as academic theory, are representations of the real world, a pre-existence world before any textual activity. On the contrary, constructivists texts (fictional texts) pre-exists to its worlds. (Dolezel, 1988: 89)

Aquí retornem a l'antiga dicotomia platònica entre *episteme* i *doxa*, i que sobreviu avui encara sota la forma del tecnocientifisme, pensament de base utilitarista que impregna tots els estrats de la nostra societat, i en concret la universitat, que aplica la veritat dels seus descobriments a la consecució d'un progrés històric, afavorint l'avenç de l'organització tecnològica, amb el fi d'estructurar una organització més racional. Aquell ordre en què es basa la societat industrial, i amb les idees de progrés i pau social, que fou legitimat per oposició a la irracionalitat i al desgovern que, entre altres, la literatura comporta.

En el fons, tot té a veure amb una antítesi política entre la imaginació creativa i la raó objectiva. De manera semblant a la *Poètica* d'Aristòtil, on el filòsof extreu de l'*Èdip Rey* de Sòfocles el seu esquelet teòric, Piglia s'inspira tant en les discussions teòriques de l'acadèmia com en les ficcions acadèmiques per elaborar la seva ficció teòrica. De fet, hi ha molts exemples que haurien fet passar aquestes ficcions teòriques per coneixement i seria fàcil caure en una confusió conceptual a l'identificar el discurs acadèmic i el literari amb allò que no són. Si algú, parlant de literatura, no es limita a dir que tal cosa és una ficció, sinó que parla d'allò que creu que hi ha entorn de (o sota) la literatura, llavors passa del discurs literari al discurs teòric.

El camino de Ida pressuposa un atac frontal a les disciplines acadèmiques que s'erigeixen en posseïdors del saber mentre critiquen aquells escriptors que han claudicat davant de la possibilitat de fer crítica a través de la narrativa ficcional, ja que han estat absorbits per l'acadèmia. “Bienvenido al cementerio donde todos los escritores vienen a morir” (Piglia, 2013: 17), diu Ida a Renzi quan es troben al campus universitari. La frase segrega sàtira per tots els costats, mostrant la domesticació de l'escriptor institucionalitzat per una universitat que li assegura un contracte. I així es

transforma el gènere de les novel·les acadèmiques en un producte artístic controlat sota l'ègida de la llibertat d'expressió.

Potser ens trobem en un moment de postteoria (Goodheart, 1999), i potser aquesta és una oportunitat per repensar l'escriptura acadèmica. L'aïllament, producte de la hiperespecialització, fa que l'abisme entre la cultura acadèmica i la literària sembli infranquejable. I si una de les formes per traçar ponts entre ambdues visions fos la crítica creativa? Fet i fet, estaria alliberada de l'idea tradicional de veritat, i es col·locaria a mig camí entre l'escriptura acadèmica i la literària, inserint tècniques literàries de la crítica acadèmica i de la ficció, en una perfecta simbiosi que obriria camins cap a un nou amalgama, i que l'acadèmic i escriptor Javier García Rodríguez (2017) denomina com a "raó crítica ficcional".

Molts escriptors i professors universitaris, a partir dels seixanta, han contribuït a fusionar creació literària i criticisme acadèmic: Jorge Luis Borges, Edmund Wilson, George Steiner, Walter Benjamin, Jacques Derrida, David Foster Wallace, Camille Paglia, Eloy Fernández Porta, Vadimir Nabokov, Susan Sontag, i naturalment Ricardo Piglia. Sota el principi de la metaficció narrativa, aquests creadors, que hem posat expressament en un grup desordenat, han estat capaços de generar un seguit de textos polimòrfics on es fa difícil diferenciar la part teòrica de la creativa. Aquestes dues formes s'aguanten separades a través d'un principi d'oposició: si es construeix la ficció per després comentar-la dins el text mateix, la metaficció anul·la la distinció. Així, les ficcions acadèmiques són un gènere literari a cultivar perquè:

Academic novels provide a useful gauge to the spread of theory among a readership that extends beyond the university and includes readers who may not have seen a college campus –and certainly have not studied in it- for many years. Campus novels capitalize on the unfamiliar and often overblown character of much recent terminology to create their most humorous effects [...] writers of campus novels have done much to bring the controversy over theory to the attention of a larger public. (Ryan, 2012: 3)

Aquestes reflexions s'emparenten amb la frase de Borges (1996) quan sentenciava que la filosofia (i, per extensió, la resta de disciplines acadèmiques de la qual aquesta n'és reina, o ha pretès ser-ho) només és una branca de la literatura, atès que tot és llenguatge. És una idea que provenia de Henry Bergson, i que, més tard va passar per Deleuze i Guatari (1991): literatura i pensament crític arriben, o poden arribar, a conclusions

semblants i obtenir un significat que, més enllà de la simple *boutade*, pot convertir-les en un gènere nou.

CAPITOL V. La internacionalització d'un model

5.1. Ficcions acadèmiques globals

Durant el segle XX i començaments del XXI les ficcions acadèmiques han anat adquirint una posició i importància innegables dins el camp literari occidental. Entre alguns èxits recents dels últims deu anys hi trobem, per exemple, *Soy Charlotte Simons* (Wolfe, 2004), *Stoner* (Williams, 2010), la *Trilogía de Salterton* (Davis, 2011-2012), o *La trama nupcial* (Eugenides, 2013), que certifiquen la continuïtat d'aquest tipus de literatura provinent de països hegemònics com Anglaterra o els Estats Units.

La racionalitat occidental ha evolucionat trencant el caràcter monolític del saber i multiplicant les perspectives de manera que els objectes d'estudi han passat a ser compartits per moltes disciplines. El nacionalisme cultural va ser una manera d'organització de la literatura des dels romàntics, quan la doctrina de la qualitat de la producció era sinònim d'una gran nació estabilitzada. Posseir una gran literatura, va servir a les nacions per a justificar les seves ambicions imperialistes, tal com ha mostrat Said (1993): un posicionament a favor de la justificació i defensa del colonialisme i l'opressió, base del racisme modern. També els estudis filològics contribuïren, indirectament, a formar la construcció d'imaginariis nacionals de cada país en base a la seva literatura i llengua, amb la idea d'unitat i compartició tancada (Jusdanis, 1992).

Tot això però s'adjuntava en perspectiva major al projecte de la literatura comparada (Sánchez-Prado, 2006), que mirava només cap a Europa i els Estats Units. Què passava amb aquelles literatures que no entraven en aquesta planificació? Pressuposar que la literatura universal començava i acabava a Occident significava negar altres tradicions com l'africana, les orientals o les sud-americanes, etc. i, en segon lloc, aquelles literatures europees provinents de nacions i llengües minoritàries i/o minoritzades. Amb la caiguda de l'eurocentrisme, s'ha anat imposant un policentrisme que reconeix les diferències com a condició comuna a tota la humanitat. Feministes, investigadors del Tercer Món o crítics marginals ens han ensenyat a canviar els paradigmes literaris tal com s'han representat tradicionalment, i repensar els polisistemes de producció literària Nord/Sud per veure els usos creatius dels espais fronterers entre cultures, i per preguntar-nos per què quelcom és considerat menor si les minories no venen predeterminades i tan sols es generen en las circumstàncies específiques de cada nació i cada nacionalisme (Appadurai, 2007: 60).

Per això l'auge de les novel·les acadèmiques en països no anglosaxons no té res de fortuït. Tot està en xarxa en l'època de la globalització i la literatura participa d'aquestes connexions que fluctuen, igual que ho fa l'economia. Tal com les polítiques liberals dels grans centres econòmics han imposat diferents models acadèmics a seguir –com va passar en el cas dels Estudis Culturals (Bryson, 2005)–, certa literatura també pot ser un instrument ideològic de la política imperant. L'economia de la globalització i l'obertura dels mercats ha fet possible, des dels anys seixanta, una idea utilitària de la universitat, d'arrel nord-americana, que ha permès la transferència de les novel·les de campus i la seva aparició en països on no existia tal tradició.

Els sistemes literaris es mouen per transferència i per les regles del mercat, però totes les cultures tendeixen a construir representacions d'altres cultures estrangeres, i especialment d'aquelles que són més potents (Taylor, 1993). Així, s'esdevé un nou tipus de colonització, ja no física, com en els segles passats, sinó psicològica, a través dels nous mitjans cibernètics, i molt més efectiva: una colonització mental que es perpetua sota pressions econòmiques i polítiques des dels centres de poder i amb la tàcita indulgència, o innocència, dels centres culturalment minoritaris. Així, de la mateixa manera que Hoolywood imposa una ideologia a través del cinema a la resta del món, també en literatura uns gèneres literaris s'imposen sobre d'altres:

La "tradición selectiva" no es algo que se establezca como un canon, sino un campo de disputa sobre el armado de las líneas estéticas e ideológicas. Es el campo de un enfrentamiento por la hegemonía cultural. Cada fracción intelectual se relaciona con el pasado selectivamente (Sarlo, 2007: 18)

I així, les ficcions acadèmiques han arribat a països com la Índia que, des dels anys seixanta, n'ha registrat un creixement exponencial: *Five points to Someone* (Bhagat, 2004), *Day Scholar* (Chowdhury, 2010), *Bombay rains*, *Bombai Girls* (Bose, 2013) o *Corridors of Knowledge* (Naik, 2008) en són alguns exemples (Shridevi, 2011). Potser, això és conseqüència del model educatiu nord-americà, que s'ha implementat a Europa i a la resta del món, i que cerca la seva pervivència en zones en vies de desenvolupament (Nussbaum, 2010). L'estructura educativa a la Índia funciona d'acord amb el model anglosaxó i, per tant, és lògic que això hagi propiciat l'emergència d'aquest gènere per imitació i transferència, i que hagin creat les pròpies ficcions acadèmiques amb les especificitats nacionals i culturals (Padhi, 2017).

El mateix succeeix a Sud-àfrica, on trobem exemples d'aquesta mena com *Sunset and Dawn* (1976) de Ike Chukwuemeka o *Disgrace* (1999), de Coetzee. Aquesta última narra una història sobre els canvis operats en la nova Sud-àfrica post Apartheid. David Lurie és un professor d'El Cabo University que ha d'abandonar el seu càrrec després de tenir una relació no consensuada amb una alumna (suposadament de color) Melanie:

“Stay. Spend the night with me”.

Across the rim of the cup she regards him steadily. “Why?”

“Because you ought to.”

“Why ought I to?”

“Why? Because a woman’s beauty does not belong to her alone. It is part of the bounty she brings into the world. She has a duty to share it”. (Coetzee, 1999: 16)

La novel·la podria ser considerada un *Bildungsroman* invertit, ja que descriu la decadència i caiguda d'un docent universitari de mitjana edat, la potència creativa i sexual del qual l'aboquen a l'autodestrucció personal i professional després d'un abús de poder vers l'estudiant. En moltes novel·les de campus es repeteix el clixé romàntic del professor de literatura que empra la seva posició jeràrquica davant una alumna amb la idea segons la qual el llenguatge pedagògic conté intrínsecament característiques sexuals relacionades amb el tabú i els discursos de poder.

De fet, la novel·la de Coetzee exemplifica també la lluita de dominació entre negres i blancs amb els personatges de David Lurie i Melanie. David representa la institució del vell ordre, el de la universitat blanca amb els privilegis encara intactes, un monument d'un sistema disciplinari conservador propi de l'antic règim de l'Apartheid. Així, hi ha un doble abús: d'un banda, el de David sobre l'estudiant; i de l'altra, l'abús nacional i polític provinent dels Bòers contra la comunitat negra post Apartheid. Si bé aquesta comunitat tracta de recuperar un passat que li ha estat robat, encara hi ha forces socials i culturals que prevalen i els denigren (Brown, 2011).

La posició privilegiada de David queda ben representada quan Coetzee ens diu: “He has become a teacher again, man of the book, guardian of the culture-hoard” (Coetzee, 1999: 16). Així, en posar en relleu l'actitud indulgent dels acadèmics del Primer Món vers l'Altre per emfatitzar-ne l'autenticitat, es produeix la negació de l'Altre com a subjecte i agent de la pròpia història. Segons Spivak (2003: 122), aquesta societat híbrida hauria de soscavar i desfer persistentment la tendència d'allò dominant a

apropriar-se d'allò emergent, en lloc de deixar-se constituir per les demandes del multiculturalisme liberal. El discurs colonial genera en el subjecte aquest hibridisme en zones de contacte entre cultures, on l'assimilació, que mai no és completa, comporta ambivalència i diferència. Tot apel·lant a la noció derridiana de *différance*, s'aposta per un tercer espai, entre l'objecte i el subjecte, que pertorba la transferència de la connexió discursiva, allà on el crític ha d'intentar entendre plenament i fer-se responsable dels passats no representats que habiten el present històric (Babha, 2002: 29). En incloure la identitat històrica com a força homogènia, Babha i Spivak pretenen debilitar la concepció logocèntrica com a progrés unificat, posant de relleu l'ambivalència del colonialista i del colonitzat, centrada en el relat i l'enunciació literària. Aquest procés per desemascarar al subjecte sobirà que ha anat construint l'intel·lectual occidental, es troba, o bé atorgant a l'oprimit la mateixa subjectivitat expressiva que critica, o bé en la posició d'una irrepresentabilitat (Spivak, 2008: 51).

Aquesta paradoxa postcolonial és superada per Coetzee en *Disgrace*, al mostrar com les friccions i antigues cicatrius d'un passat colonial operen en ambdues bandes, i la recerca per la igualtat també val per al món animal:

One of the dogs, replete, eyes shining with wellbeing, sniffs his fingers through the mesh, licks them.

"They are very egalitarian, aren't they", he remarks. "No classes. No one too high and mighty to smell another's backside". He squats, allows the dog to smell his face, his breath. It has what he thinks of as an intelligent look, though it is probably nothing of the kind. "Are they all going to die?" (Coetzee, 1999: 85)

Disgrace ens mostra que la violència pot venir de qualsevol costat. Després de l'escàndol que, per a ell i per a la pròpia institució acadèmica, suposa el seu abús, David abandona Cape Town i es trasllada al camp, en una granja on viu la seva filla. Allà s'inverteixen les jerarquies i qui exerceix la violència epistèmica és la gent de color, guardians de l'únic territori que encara els pertany.

"I think they have done it before", she resumes, her voice steadier now. "At least the two older ones have. I think they are rapists first and foremost. Stealing things is just incidental. A sideline. I think they do rape".

"You think they will come back?"

"I think I am in their territory. They have marked me." (158)

La violació de Lucy és el revers de l'assetjament sexual perpetrat per David a la seva alumna de Cape Town. Aquesta relació de poders camp/ciutat encarna la nova Sud-àfrica vista per Coetzee; la “desgràcia” fou llavors la de pretendre que amb la construcció d'un nou Estat els enfrontaments racials i els ressentiments deixessin d'existir com per art de màgia, quan, de fet, les diferències van continuar, i les lluites pel territori continuarien amb la seva brutalitat (Attridge, 1998).

Amb tot, no es pot explicar l'èxit de les ficcions acadèmiques més enllà de les fronteres del món anglosaxó tan sols a través del relat colonial. En trobem exemples a dojo fora de la tradició anglosaxona i dins l'àmbit sud-americà amb *Donde van a morir los elefantes* (1995) del xilè José Donoso; *El congreso de literatura* (1997) de l'escriptor argentí César Aira; *Goma de mascar* de l'uruguaià Rafael Courtoisie (2008); *Necrópolis* (2009) del colombià Santiago Gamboa; o *La materia del deseo* (2001) del bolivià Edmundo Paz Soldán. I encara hi ha moltes altres novel·les de campus o ficcions acadèmiques en països que pateixen un problema força semblant:

Most Anglo-American readers –including those readers who are also authors- read only in English. Native English speakers are monolingual, for the most part, sometimes even proudly so. So if the most brilliant academic novel ever written has been published in Polish or Bulgarian, most Anglophones are unlikely to know anything about it. (Moseley, 2014: 58)

Així, a Europa, trobem els casos de *Zamek* (1978) de l'escriptor polonès Jerzy Kaczorowski; o *Drosophila over a Volume of Kant* (2010) d'Anatoliy Dnistrovyy en ucraïnà; o en alemany, *Der Campus* (1996) de Dietrich Schwanitz; i *Bestiar. Salata orientala cu universitari inchipuiti* (2008), del romanès Lucian Bagiu. La producció d'aquestes ficcions posa en qüestió la diferència entre llengües i literatures hegemòniques i no-hegemòniques. I no deixarem passar per alt el fet que “el debate que se ha revivido hace quince años en torno la literatura mundial es producto del momento histórico que vive la clase media académica de occidente, y lejos de ser un debate universal solo es el debate entre Europa y EEUU” (Sánchez Prado, 2006: 209).

5.2. Les ficcions acadèmiques a la Península

Arribats aquest punt hem de preguntar-nos que signifiquen les ficcions acadèmiques dins i fora de la seva cultura anglosaxona, i si signifiquen el mateix per als lectors i escriptors d'altres parts del món. Els horitzons culturals de les diferents tradicions literàries poden modificar la percepció d'un llibre o de tot un gènere, i, alhora, crear noves narratives a partir de formes narratives desconegudes als països de recepció.

Segons Schaeffer “la problemàtica genèrica es presenta sota dues òptiques diferents: la de la creació del text i la de la recepció” (2006: 106). Aquests canvis són rellevants a l'hora d'estudiar les característiques genèriques de les ficcions acadèmiques, no només perquè la morfologia social i cultural acostuma tenir-hi una resposta directa (els autors tendeixen a adaptar-se en part a les expectatives) sinó perquè també els autors són lectors privilegiats d'aquest gènere.

A la Península Ibèrica fa temps que es van traduint i publicant ficcions acadèmiques provinents d'Anglaterra i els Estats Units i, de fet, en els últims vint anys han començat a aparèixer produccions autòctones com ara *El inquilino* (1989) o *La velocidad de la luz* (2005) de Javier Cercas; *El manuscrito de nieve* (2010), de Luis García Jambrina; *El escolar brillante* (2005) de Javier Rodríguez Alcázar; *Barra americana* (2011) de Javier García Rodríguez; o *Todas las almas* (2010) de Javier Marías, l'acció de les quals, tanmateix, transcorren en campus anglesos o nord-americans:

[...] Oxford es, sin duda, una de las ciudades del mundo en las que menos se trabaja, y en ella resulta mucho más decisivo el hecho de estar que el de querer hacer o incluso actuar. Estar allí requiere tanta concentración y tanta paciencia, y tanto esfuerzo luchar contra el natural aletargamiento del espíritu, que sería una exigencia desproporcionada pretender que además sus habitantes se mostraran activos, sobretodo en público, a pesar de que algunos colegas solían efectuar sus desplazamientos siempre corriendo para dar una impresión de perpetuo ahogo y ocupación extrema en los intervalos entre clase y clase, las cuales, sin embargo, habrían transcurrido o habrían de transcurrir en el más absoluto sosiego y despreocupación, como parte que forman del estar y no del hacer y ni siquiera del actuar. (Javier Marías, 2002: 10)

És com si un escriptor que no fos anglosaxó i volgués escriure una novel·la de campus, hagués de localitzar-la expressament en aquest context per inserir-se dins el gènere i perquè la seva obra tingui una raó de ser:

Las obras de campus escritas por autores de habla hispana no solo se centrarían en la vida académica del protagonista, sino también en el extrañamiento que éste siente ante el idioma y ante las nuevas costumbres de la cultura que lo recibe, de un modo muy parecido a como ya hiciera Nabokov en su novela *Pnin* (1957) protagonizada por un profesor ruso que da clases en una universidad estadounidense. (Maza, 2008: 317)

Aquestes obres solen presentar-se com a semi autobiogràfiques, ja que els seus autors han fet estades, com a professors, en universitats anglosaxones. Així i tot, no s'hi desprèn una crítica explícita a les institucions que decideixen retratar, sinó que simplement relaten a la manera picaresca les vides dels seus alter ego (Maza, 2008: 318).

Amb tot, comencen a sortir textos on l'acció transcorre a la Península mateixa, com per exemple *Cien metros* (2017) de Ramon Saizarbitoria, *Ahora que ya no estás* (2016) de José M^a. Pérez Collados, *Un momento de descanso* (2011) d'Antonio Orejudo o fins i tot formes més allunyades de la tradició com per exemple la novel·la gràfica d'Antonio Altariba *Yo, asesino* (2014), sobre un seguit de crims comesos per un docent. De fet, un dels personatges de la novel·la *Un momento de descanso*, fa la següent observació:

La universidad española, donde yo trabajé mucho tiempo antes de marcharme a Inglaterra, no solo es mediocre y corrupta, es también inverosímil. ¿Nunca se ha parado a pensar por qué apenas se han escrito novelas de campus en español? Yo se lo voy a decir: porque es imposible escribir una novela sobre la universidad española, que sea elegante y además verosímil. Lucky Jim, de Kingsley Amis, o Small World, de David Lodge, son tan buenas porque la universidad que toman de referencia, la anglosajona, conserva todavía unas formas impecables, aunque por dentro esté consumida por las mismas corruptelas que la de aquí. En la universidad española por el contrario la grosería aparece tal cual, sin los ropajes de la buena educación. Una novela realista, cualquier libro sobre la universidad española, aunque sea un libro de investigación como el suyo, está condenado a convertirse en una astracanada. (Orejudo 2011: 175)

Un momento de descanso és, potser, la primera mostra de ficció acadèmica amb consciència de la Península, ja que, a més de citar els principals “pares” del gènere

literari anglosaxó, presenta un exercici metanarratiu com el que acabem de llegir tot i que no concordem amb el veredict final: per molt que les institucions funcionin de manera diferent a cada país, les recreacions fictionals no tenen per què limitar-se a l'estricta realitat en què es mou empíricament l'escriptor.

Ara bé, ja a un primer cop d'ull notem que moltes de les ficcions d'autors anglosaxons han estat traduïdes al castellà, però el gènere continua sent encara poc reconegut aquí. És cert que hi ha estudis al respecte, com la tesi doctoral de Patricia Moore-Martínez (2009) dedicada a les novel·les de campus a Espanya, un grapat d'articles que hem anat citant, i un conjunt de ficcions acadèmiques disgregades al llarg de la Península, però encara cal fomentar uns mecanismes de recepció adequada, una resposta crítica suficient i, el més important, una presa de consciència del gènere. García Rodríguez argumenta unes raons per entendre aquest retard:

La narrativa española reciente no ha sido, como hemos visto, muy dada a dibujar el panorama de un campus como elemento central en el desarrollo de las tramas. Quizá la reverencia hacia el sistema de enseñanza superior durante décadas, y la posterior degradación en el afecto social (a la cual no son ajenos los indiscriminados ataques de varios gobiernos), no hayan sido el mejor caldo de cultivo para la sátira. (García Rodríguez, 2015: 290)

Més endavant, ens dona una altra clau: a la Península, quasi no hi ha campus, ja que les universitats solen trobar-se dins de l'entramat urbà. El fet de no viure literalment dins de la universitat fa que professors i alumnes no es relacionin com ho fan en els campus anglosaxons, i és més difícil que s'estableixin les condicions per reproduir aquesta mena de ficcions si els seus creadors i lectors no formen part d'aquest món. D'altra banda, si cohabitar en un campus beneficia les interaccions entre estudiants i professors, tampoc no és raó suficient per explicar la carència d'aquests textos a les nostres universitats.

La diferència entre un campus i una universitat metropolitana és, bàsicament, de localització. Les universitats urbanes plenament modernes sembla que vulguin abolir la socialització entre els seus membres amb grans blocs de ciment freds, que formen vies i quadrícules d'esquemes lineals i clars, terrorífiques en la seva forma hiperracional, per dissimular separacions funcionals que, per força, han d'afectar les relacions entre persones i la seva educació. Aquesta política arquitectònica aspira a acostar l'espai tancat de la universitat a l'exterior, a la indústria, al comerç, i és dominat per la lògica

del mercat del sòl, com si el saber marqués les pautes d'ordenació del territori. La majoria d'universitats són descentralitzades, però, paradoxalment, són molt més psicològicament tancades en el seu interior. Es pot bastir, un cop més, una comparació amb l'estructura monàstica la qual, en canvi, preveia l'heterogeneïtat d'accions i persones, amb la idea que l'entorn natural afavoria l'aprenentatge i la reflexió intel·lectual:

La ordenación del espacio del saber tienen su origen en la ordenación arquitectónica propia de los monasterios: el claustro, el patio y el cuadrángulo marcan la ordenación, transmitida simbólicamente hasta nuestros días, y la nostalgia de un centro. (Matas, 2010: 317)

En un campus universitari, igual que al claustre d'un monestir, tot es basa en la importància de la trobada i la cooperació entre individus, i l'espai es torna agent mediador imprescindible: l'espai obert central crea un buit que és en realitat un eix organitzador. Així doncs, no és mai neutral sinó que es barreja de sentit i valors:

Por todas partes florecen esos maravillosos árboles que solemos relacionar con los barrios residenciales: el castaño, la lila, el cerezo [...] Tanto en dirección esto como oeste enseguida encontramos el auténtico campo, el más armonioso de Inglaterra [...] Aquí el hombre y la naturaleza han convivido durante siglos en civilizada igualdad, sin que ninguno domine sobre el otro. No hay lugar mejor donde vivir. (Liddell, 2006: 9-10)

El campus és com un lloc quasi paradisiàc, allunyat dels soroll de les grans ciutats, ideal per a la reflexió i la contemplació. I que en aquestes ficcions a la Península això no sol aparèixer per raons urbanístiques.

Dos factors més podrien explicar la falta de ficcions acadèmiques. El primer és degut a la dictadura de Franco que tancà el país de comunicacions fluides amb l'exterior, a més del procés depurador que patiren les universitats i els seus professors (Otero, 2006): les ficcions acadèmiques necessiten tant de docents que les escriguin com d'alumnes que les llegeixin. Com apunta Gil-Albarellos:

Pío Baroja, con *El árbol de la ciencia*, *Nada*, de Carmen Laforet, o *La colmena*, de Camilo José Cela, que son algunos de los textos apuntados como antecedentes de la narrativa universitaria, no son sinó pequeñas calas alusivas a un mundo universitario cerrado, que teas la Guerra civil y la

llegada de la dictadura de Franco, se convierte en un campo inexpugnable y poco conveniente a las tramas narrativas de la ortodoxia. (2017: 197)

L'altra raó té a veure amb el fet que, tant a Catalunya com a Espanya, la creació literària i la teoria de la literatura han anat per camins separats, mentre que en el món acadèmic anglosaxó sol formar part de la mateixa disciplina universitària. I això explica l'auge de les ficcions acadèmiques als Estats Units i a Anglaterra, amb la contractació d'escriptors per impartir lliçons dins la institució.

Les ficcions acadèmiques que s'escriuen i es plantegen amb la consciència de ser-ho, i no només amb l'impuls d'inserir-se en un mecanisme de consum, requereixen unes condicions de cultiu específiques. Concretament, cal que hi hagi: 1) Traduccions de ficcions acadèmiques, tenint en compte les diferències de codis entre les diverses cultures literàries i universitàries; 2) un lector/escriptor familiaritzat amb aquest tipus de ficcions, amb l'ensenyament universitari, la teoria i la creació literària; 3) una consciència, per part d'acadèmics i escriptors del camp de les relacions entre literatura i acadèmia; i, per últim, 4) un públic que pugui apreciar aquests debats i creacions ja en el si de la mateixa universitat. Que és com dir que cal proveir una educació literària a escriptors, lectors i docents perquè es reconeixin i puguin assenyalar aquest gènere.

Malgrat tot, alguna cosa sí que es mou. Fa uns anys José M^a Pérez Collados, professor a la Universitat de Girona i escriptor de la novel·la acadèmica *Ahora que ya no estás* (2016), impulsà, a través de la Red de Universidades Lectoras, el primer concurs literari de novel·les de campus del país. Després d'algunes convocatòries, però, el premi ha deixat de convocar-se.

El setembre de 2018 es celebra, a la Casona de Verines, a Astúries, el "XXXIV Encuentro de Escritores y Críticos de las Letras Españolas", organitzat per la Direcció General del Llibre i la Universitat de Salamanca, en col·laboració amb el Principat d'Astúries. El congrés estava dedicat precisament a les relacions entre la Literatura i la Universitat, i venia coordinat per Luis García Jambrina, amb motiu de la celebració del VIII Centenari de la Universidad de Salamanca.

La trobada va servir per posar sobre la taula el debat entorn d'aquests autors, la seva escriptura i el paper de la creació literària relacionada amb la universitat. Entre els assistents, hi havia escriptors/acadèmics (Antonio Orejudo, Javier García Rodríguez, José María Pérez Collados, Antonio Altarriba), professors i coordinadors de Màsters universitaris d'escriptura creativa (José María Micó, Ana Merino, Pilar Vega

Rodríguez) i docents de teoria de la literatura, filosofia o diverses filologies (Julia Barella, Ana María Fraile, Javier García Rodríguez, Susana Gil Albarellos, Germán Gullón, Jon Kortazar, Gracia Morales, Diana de Paco Serrano, María do Cebreiro Rábade, Ana Rodríguez Fischer, Javier Rodríguez Alcázar, Jaime Siles, Nieves Vázquez Recio y Pilar). Alguns dels assistents compten, a més, amb articles o obres directament relacionades amb les ficcions acadèmiques que aposten per un futur per aquest gènere literari a la Península.

5.3. Les ficcions acadèmiques a Catalunya

En el cas de Catalunya, el gènere literari de les ficcions acadèmiques encara resulta més desconegut. Si donem un cop d'ull a la història, durant la dictadura franquista es va produir la dissolució de la universitat catalana, considerada pel règim com un focus de separatisme, condemnant la institució i els seus membres a quatre dècades d'estancament cultural. D'ençà de la dictadura i la posterior transició espanyola, fou imperatiu recuperar el terreny perdut, i en primer lloc pel que feia a l'idioma abans que no pas preocupar-se per aspectes estètics (Pons, 2007) per tal d'evitar el desmembrament del domini lingüístic. I des de final dels anys cinquanta l'esforç s'adreçava a salvar la producció interior que no pas a l'obertura cap a les influències estrangeres.

Aquest proteccionisme ha provocat un desequilibri de condicions en comparació amb el sistema literari espanyol. Els escriptors catalans que escriuen només en català depenen exclusivament de la possibilitat de ser traduïts a l'anglès per obtenir un reconeixement internacional que les versions al castellà dels seus llibres no els ofereix perquè no aconsegueixen entrar dins el mercat espanyol peninsular.

I una vegada més, hem d'admetre que hi ha un component indirecte en l'assimilació d'un gènere literari d'un país a un altre, i que inclou el que Iuri Lotman anomena *metatextos*:

That is theories, rules, articles, essays and all these forms that return literature to itself, but in an appreciated and organized form. And this autointerpretation of literature by the institutions starts with the exclusion of certain kinds of texts. (Lotman, 1996: 168)

És a dir, si no hi ha una producció acadèmica que es dediqui a estudiar aquest gènere, ni tan sols els escriptors que el cultivin saben que estan escrivint una novel·la de campus, ficció acadèmica o un relat d'universitat. Els noms poden canviar, però l'ordre dels factors no varia el producte final: aquesta falta de producció acadèmica ens posa sobre una altra pista. Hi pot haver-hi –i, de fet, hi ha– novel·les escrites en català la trama de les quals reposa sobre la universitat. I amb tot, no han estat escrites sota el

paradigma de les ficcions acadèmiques, ni les editorials les han presentades com a tals, ni la recepció crítica les ha llegides sota aquesta òptica, ni els lectors n'han reconegut el patró.

Així doncs, hem de ser capaços de detectar ficcions acadèmiques en aquelles obres que potser no havien estat concebudes, o distribuïdes, sota aquesta òptica, però que tenen moltes característiques tipològiques en comú. Una qüestió, però, apareix *ipso facto*: és realment indispensable haver llegit les ficcions provinents de literatures més hegemòniques per fer possible que aquest model s'introdueixi al nostre sistema literari català?

La qüestió aquí no és com llegim sinó ser conscients de què estem llegint. Només canviant la nostra percepció literària serem capaços d'il·luminar nous aspectes d'algunes obres que avui poden ser rellegides com a ficcions acadèmiques. Tot allò que abans no havíem percebut potser ara podem mirar-ho amb una nova perspectiva. Una qüestió més complicada seria constatar que l'autor mateix, en no detectar com a conegut (o com a vàlid, o com a literàriament interessant, etc.) el model, se'n deslliuri al llarg de la narració.

Un text com la darrera novel·la de Jordi Coca, *Els ulls dels homes mentiders* (2018), que és ambientada majoritàriament al voltant de la universitat, formaria part d'aquest corpus si el desenllaç argumental ho hagués permès. I l'exemple no és gratuït atès que es tracta d'una novel·la d'encàrrec escrita a partir d'un canemàs preparat per la mateixa editorial dins la col·lecció "Matar el nostre" (Comanegra, 2018-2019).

Un altre d'aquests exemples podria ser la novel·la *Natura quasi morta*, de l'escriptora Carme Riera. L'acció transcorre en l'únic campus universitari de Catalunya, el de la UAB de Bellaterra. Dues alumnes italianes d'Erasmus cerquen desesperades un amic desaparegut, l'estudiant romanès Constantinu Iliescu. Les autoritats acadèmiques no els fan cas, diuen que ja ha passat altres vegades, que els estudiants estrangers solen anar-se'n uns dies per conèixer el país i que tard o d'hora tornen a la universitat o al seu país. Davant la seva insistència, la responsable del programa Erasmus, Rosa Casasaies, decideix agafar-s'ho seriosament, implicant la comissaria dels Mossos d'Esquadra de Cerdanyola; la sotsinspectora Manuela Vázquez serà l'encarregada de dur les investigacions, ajudada per l'agent Rosario Hurtado. Quan desapareix una altra estudiant d'Erasmus, el cas es complica molt més. Mossos d'Esquadra, professors i estudiants coordinaran esforços per trobar un rastre fiable: com en un joc macabre, les víctimes i els sospitosos es multipliquen, posant a prova la traça dels implicats.

Natura quasi morta tendeix al realisme des de la primera pàgina, des de la nota amb què l'autora proclama que es basa en un cas real, fins a la mostra d'un mapa de la UAB i una mena d'explicació del campus que inclou el número d'estudiants que hi ha, les rutes d'accés al lloc i alguna llicència poètica sobre el *locus amoenus* en qüestió:

A les biblioteques, d'horari prou extens, hi trobarà més d'un milió de llibres, i a la gespa, un lloc força agradable per respirar aire més aviat pur. Si para atenció potser li arribarà algun efluvi de ciència, d'esperit crític i de coneixement innovador, eixos vertebradors de la feina universitària. (Riera, 2011: 12)

L'obra comença amb la desaparició de l'estudiant Erasmus i els cartells per demanar-ne informació penjats per tota la universitat mentre, de fons, la vaga contra el Pla Bolonya dona realisme i proximitat a la trama, que es va fent detectivesca. Un breu exercici de metaficció mostra com la mateixa escriptora juga amb els referents clàssics del gènere negre:

“El fum és força afavoridor”, va pensar la sotsinspectora, tot recordant les pel·lícules de gàngsters que més li agradaven, en les seqüències de les quals el fum de les cigarretes era un col·laborador extraordinari: proporcionava misteri, difuminava la dolenteria dels trets dels assassins i nimbava, amb petits núvols de glòria, els detectius honestos o els policies incorruptibles. (59)

Evidentment, aquesta és una novel·la negra amb consciència de ser-ho ja que hi trobem tots els ingredients necessaris: persones desaparegudes, crims, policies, pistes falses i culpables/innocents. I així fou rebuda i llegida pels lectors en el seu moment. Però també és cert que hi trobem altres aspectes que no són exclusius o determinants en la novel·la negra, i que en canvi participen el gènere de les ficcions acadèmiques. La desaparició i els posteriors assassinats que passen dins la UAB són, en definitiva, el pretext per exposar-nos els conflictes i desgavells que viu la comunitat universitària, i l'ensenyament en general:

[...] prenien cafè a l'Ateneu mentre cantaven les absoltes a la llengua morta: a qui podia interessar el llatí, que havia desaparegut del batxillerat [...] Dolores Adrover ho acceptava amb pena però encara creia que el motor del canvi del país, allò que ens faria més lliures, nets, desvetllats i feliços es fonamentava en l'educació. (38-39)

Aquesta és la crítica que fa l'escriptora al sistema *sensu lato* i, en particular, al món acadèmic. Els canvis de la globalització han produït necessàriament una crisi de valors dins l'acadèmia; però lluny de veure aquestes mutacions com quelcom negatiu, hauríem de ser capaços d'interpretar-les com una oportunitat per construir nous debats productius per a la millora de l'educació. L'autora també juga, en certs passatges, amb els tòpics de les ficcions dins un ambient universitari que coneix a la perfecció, i el projecta cap al conjunt de la societat catalana i del món actual.

Il·lusionada amb la certesa de canviar el món des de les aules, mitjançant el llatí [...] li va escriure una epístola en vers, amb el millor estil de Ciceró i una intertextualitat a mig camí de *l'Antologia palatina* i de *l'Ars Amandi*, per proposar-li que es casessin. (38)

En aquest paràgraf específic s'entreveu un lloc comú a les ficcions acadèmiques, el de la intel·lectualitat dels seus protagonistes, la majoria professors de lletres excitats amb referències de les quals només una persona amb una alta cultura podria gaudir, tot emprant paraules tècniques tan pomposes com "intertextualitat". Però l'escriptora mostra una universitat que no té res a veure amb la font de saviesa i coneixements que l'imaginari col·lectiu ha idealitzat, sinó que és un entorn acadèmic competitiu, on importen més les batalles entre ateneus i docents per a la seva quota de poder que no pas la transmissió del coneixement:

El secret de sumari, però, evità que transcendissin les noves conclusions. Els mitjans de comunicació n'haurien fet un llepadits i les universitats contrincants de l'Autònoma s'haurien mort de satisfacció. (220)

Si comparem els patrons de la ficció acadèmica tradicional amb aquesta obra de Carme Riera, veurem que el campus de Bellaterra no difereix gaire de qualsevol campus anglosaxó, perquè té uns principis de control i definició com tots els altres, amb una organització de gent disposada jeràrquicament que ocupa l'espai d'aquesta microsocietat. A més, el text lliga el fil argumental dins la institució, i omple l'espai geoliterari amb l'acció dels seus residents tal com qualsevol altra ficció acadèmica. La crítica no s'adreça només al sistema universitari, sinó també que s'acarnissa amb alguns

docents obsessionats pel control i no té pietat ni amb els estudiants que es manifesten contra el nou sistema educatiu i en boicotegen les classes.

Per tot això, *Natura quasi morta*, tot i estar vestida com una novel·la negra amaga al seu darrere un missatge crític amb el món de l'educació superior i això ens permet classificar-la com a ficció acadèmica catalana en tota regla:

La novela de Riera representa así una modalidad temática dentro de la novel·la de campus, la de tipo policíaco, y tiene la virtud de centrarse en un campus español, con lo que demuestra que actualmente el contexto académico universitario español ya está maduro para protagonizar novelas de campus cuya materia puede ser variada: sentimental, cultural, policíaca, filosòfica. (Gil-Albarellos, 2017: 205)

D'altra banda, l'escriptora té un univers de referències metatextuals extremadament codificat i juga amb els gèneres. Amb la qual cosa, caldrà preguntar-se:

[...] 1) de qué modo, a partir de la novel·la de campus, emergen unas tensiones que, más allá de la tipología criminal, responden a una exigencia interna de los patronos creativos de la autora; y 2) en qué medida éstas incursiones desplazan hacia un segundo plano las bases más sólidas del genero policiaco. (Ardolino, 2015: 131)

Ara bé, si ha estat llegida a la Península és perquè *Natura quasi morta* es publicà alhora en la traducció al castellà. De nou, doncs, el fet d'escriure en una llengua "menor" impossibilita que algunes ficcions acadèmiques puguin ser llegides o reconegudes com a tals: no sols el nombre de lectors, sinó sobretot la incapacitat inclusiva dels estudis aplicats a les literatures minoritzades impedeixen la categorització (i, en conseqüència la canonització) d'aquestes obres i es demostra l'injust equilibri de forces respecte a les llengües hegemòniques.

A l'entrada dels seus *Diaris* del 25 de desembre de 1911, Franz Kafka ens dona la seva visió de la literatura emmarcada dins una petita nació:

La història de la literatura se'ns presenta com un bloc immutable i fidedigne, molt poc susceptible d'ésser perjudicat pel gust del moment. La memòria d'una nació petita no és pas més petita que la d'una de grossa, per tant treballa més a fons el material de què disposa. És cert que té menys especialistes que s'ocupin de la història de la literatura, però és que la literatura és

menys una competència de la història que del poble, i per això es troba en bones mans, encara que no tan sublims. (Kafka, 1988: 130)

Així doncs, per a Kafka les literatures minoritàries adquireixen un valor col·lectiu per ser assumpte del poble. A les preocupacions dels *Diaris*, hem d'afegir-hi el fet que ell fou un home de múltiples contradiccions: súbdit de l'imperi austrohongarès, nascut a Praga, capital txeca del regne de Bohèmia, de família jueva d'ascendència i alemanya d'adopció, Kafka no era ni jueu, ni alemany, ni txec, ni austríac, sinó un conglomerat de totes aquestes coses. I això el posava davant d'una disjuntiva: o enriquir artificialment l'alemany o bé utilitzar l'alemany de Praga, molt pobre lingüísticament, barrejat amb el txec o el Jiddisch.

A mitjan dels setanta Deleuze i Guattari firmaven un assaig: *Kafka, pour une littérature mineure*, que no tindria repercussió en el món acadèmic fins a uns anys més tard. Segons Pascale Casanova (2001:77), el terme “literatura menor” que hi havia fet servir es deu a un error de traducció. Marthe Robert (1993) ho ha traduït per “literatures menors” i D&G no van investigar l'original en alemany: “klein” [petit]. Tanmateix, es tracta realment d'un error? El traductor, com l'escriptor, no és un ésser innocent i despreocupat, i el terme emprat té unes connotacions més jeràrquiques que no pas “petit”. El concepte de “literatura menor” entrava dins el programa postestructuralista de D&G per desestabilitzar els conceptes binaris que havien regit la concepció del pensament occidental. Per tant, l'adjectiu afegit els serveix no per acostar-se a la literatura escrita en un idioma menys difós, sinó als textos produïts per les minories racials, sexuals, o de qualsevol altra mena dins una tradició logocentrista, pertanyent a una llengua major.

Als *Diaris*, Kafka reflexionava sobre la connexió interna amb la política dels escriptors que pertanyien a països en formació. En una primera etapa, tots els textos tenen un caràcter polític i col·lectiu, participant d'un procés de construcció nacional –d'una manera semblant al que observaria més tard Hobsbawm (2002). Només en una segona fase, quan ja s'han acumulat prou recursos literaris i s'ha establert una especificitat nacional, les petites literatures poden qüestionar els pressupostos estètics nacionals per vincular-se a les revolucions universals. Kafka bevia dels grans autors com Flaubert o Balzac, i alhora dels més marginals Robert Walser o Alfred Kubin i era prou llest per reconèixer els valors de la bona literatura tant per part dels autors canònics com

d'aquells minoritaris. Així ho posa per escrit en els seus *Diaris*, d'una manera si fa o no fa una mica ambigua:

Allò que en l'àmbit de les grans literatures s'esdevé de sotamà i constitueix un soterrani no imprescindible per al seu edifici, aquí té lloc a plena llum; i el que allà tan sols és motiu d'un enrenou passatger, aquí desemboca justament en una decisió de vida o mort. (Kafka, 1988: 131)

Que és com dir que en les literatures minoritàries tot adquireix un sentit polític. I Kafka explica que la nació petita manifesta un gran respecte per als seus escriptors perquè els dona legitimitat enfront un món que els és hostil i al qual mai no podran pertànyer, ja que esdevé per a ells "un cel inaccessible" (Kundera, 2009: 52-53). Aquest procés, que Kafka veia tan clar, però, acabaria per nacionalitzar la literatura i la delimitaria, segons Kundera, al paper que ocupa dins la història del seu país. Aquesta imposició de ser menor pot provocar dues conseqüències: o bé ofega la pròpia literatura, o li dona impuls per innovar.

Sigui com sigui, si acceptem el terme que D&G van usar, i que va fer fortuna, immediatament després ens hem de preguntar: què és una literatura menor?, aquella que existeix per a ella mateixa o aquella que està supeditada a una literatura major? I per què aquestes literatures menors han de ser obligatòriament polítiques? Per a D&G, són aquelles produïdes en l'espai d'unes llengües majors però que, des de dins, les qüestionen i en subverteixen els mecanismes, i es caracteritzen per una desterritorialització i un desplaçament. "Una literatura menor no prové d'un llenguatge menor; es més aviat el que una minoria construeix amb el seu llenguatge menor" (D&G, 2008:28), diuen els dos pensadors, referint-se al desig d'escriure contra les ideologies predominants, sota condicions polítiques i culturals opressores. Així, la literatura menor pretén apoderar-se de les pràctiques discursives que gaudeixen les seves germanes més grans per provocar-hi fissures, fent-ho explotar tot des de dins.

Aquesta bipolaritat entre major i menor permet establir una separació i alhora una relació dialèctica entre els dos pols, simètricament oposats. Però aquesta divisió no ha de ser interpretada com a purament estructural, ja que les relacions entre literatures són molt més complicades que la del blanc o negre. Òbviament hi ha un vincle estructural entre economia, política i cultura que explica com la reproducció desigual de la literatura, els conflictes derivats del plurilingüisme, l'heteroglòssia, la superposició i les

escissions entre imaginaris socials diferents i confrontats afecten a la sintaxi de la llengua i l'expressió del pensament.

Les coordenades socioculturals de Catalunya determinen prevalentment la relació entre dos idiomes (català/castellà) i la relació que hi té l'escriptor. Des del centralisme espanyol, ens diuen que la historiografia literària catalana no és homologable a la de l'Imperi, però tenim una tradició que va des de Ramon Llull, passant per Ausiàs March, i la creació explícita de la percepció de nació amb la poesia de Verdaguer, Maragall, sense parlar de Foix, Brossa, Ferrater o Vinyoli. Una altra cosa és que aquests i altres autors siguin reconeguts fora de les fronteres nacionals (o, més aviat, regionals). Així, tot i que la Península Ibèrica conté diversos sistemes literaris, tots són subjugats a les tendències centralitzadores (gallec, basc, català, etc.) per part de l'Estat Espanyol, que opera per tot el territori i també a l'altra banda de l'Atlàntic. D'aquí que Catalunya es consideri mediterrània abans que ibèrica, i les ànsies de voler ser universal resulten del tot legitimades a causa del procés de subordinació polític i cultural al qual ha estat sotmesa.

La llengua catalana, tot i ser minoritzada no és pas petita. Les dades oficials parlen de gairebé onze milions de persones que l'entenen i més de nou milions que el parlen: amb aquestes xifres, el català té més parlants que el portuguès, i que el txec, l'hongarès, el suec, el búlgar, el danès, l'eslovac, el finès, el gaèlic irlandès, el lituà, el letó, l'eslovè, l'estonià i el maltès –per esmentar només idiomes que són oficials a la Unió Europea (Conill, 2012). Però tot es resumeix en el fet que els escriptors en català tenen pocs lectors potencials, per la senzilla raó que no és la llengua oficial de l'Estat, ni té cap estructura diplomàtica reconeguda que la situï en els fòrums internacionals i la faci sentir com a pròpia en el mercat editorial globalitzat. Així, l'escriptor en català escriu des d'una perifèria doble: Espanya i la llengua catalana. L'escriptor que crea en català també ha de ser traduït forçosament al castellà si després vol ser traduït a l'anglès. I totes les possibles contaminacions, influències, o intertextualitats entre el castellà i el català es donen cap a una banda (o sigui, del castellà al català), però no tant en l'altra, tal com analitzà Nora Catelli (2001).

Les importacions d'altres literatures ens són indispensables perquè els autors nacionals rebin les influències de la literatura d'arreu del món, i el tema de la internacionalització va lligat al poder (polític) en un doble sentit: la fortalesa interna del sistema i la capacitat d'expansió en el mercat dels idiomes. Aquí ens és útil el concepte de “transferència” de Even-Zohar (1999) i la “intraducció” necessària i vital per

vehicular una literatura exportable. Catalunya esdevé una doble perifèria ja que una bona part d'editorials espanyoles tenen seu a Barcelona: la *intraducció* es produeix molt més en castellà que no pas en català.

Ara bé, un escriptor no pertany només a una història nacional sinó a una tradició literària més àmplia i feta d'afinitats electives: cada corrent té les pròpies lleis, i l'èxit o fracàs d'un gènere literari concret depèn més de les influències i gustos personals de l'escriptor que no pas de la seva ideologia o sentit d'estat. I de nou, sorgeixen exemples de ficcions acadèmiques que no havien estat catalogades com a tals.

És el cas d'*El virus de la glòria*, de Marià Alemany. L'obra guanyà el Premi Novel·la Científica de 1994 i així fou presentada: la narració ens presenta les rivalitats entre investigadors en un laboratori d'una universitat imaginària a Catalunya. Des del mateix pròleg, l'autor ens fa partícips del món acadèmic:

Molta gent creu, i en això està ben equivocada, que la vida acadèmica és plàcida, serena i tranquil·la, que el professorat universitari de carrera està dedicat a la noble tasca d'ensenyar als seus alumnes a pensar per si mateixos i a descobrir els secrets de les moltes branques de la Ciència. Però la universitat massificada i compartimentada actual serveix, sobretot, com a lloc on els joves passen uns quants anys aprenent. (Alemany, 1995: 7)

Al mateix temps, dispara contra la institució en el terreny científic, i especialment a la competència entre acadèmics, atès que:

[...] un ambient molt dur, carregat de tensió i incertesa, de fortíssima competència i on el joc brut i l'àmplia utilització d'influències s'alien per fer molt difícil realitzar un treball positiu de formació dels alumnes. També és fa molt difícil desenvolupar una línia seriosa de recerca [...] i mantenir-la. (8)

Igual que a *Natura quasi morta* de Carme Riera, trobem un pròleg on l'autor reflexiona i juga amb l'autoficció sobre l'estat actual de la universitat i, tot just a l'inici del primer capítol, en traça una descripció arquitectònica:

El Laboratori C del Departament de Ciències Moleculares de la Facultat de Ciències de la Universitat de Catalunya no era un lloc agradable: l'edifici tenia prop de dos segles i s'avia construït malament, amb materials de mala qualitat; havia estat concebut per allotjar els

religiosos expulsats dels seus cenobis en una de les balançades històriques entre clericalisme i anticlericalisme que periòdicament afecten Catalunya des que la mili es feia amb llances. (11)

Ens atrau l'atenció, per tot el que hem exposat fins ara, el fet que l'edifici fos un enclavament religiós. Per un moment sembla com si l'autor fos plenament conscient que les universitats foren creades sota l'empara de l'Església a l'Edat Mitjana per, després de la secularització de l'ensenyament superior, passar a formar part de la nova Fe en la Ciència:

Els joves no s'adonaven de l'aspecte trist del seu lloc de treball, car el privilegi de fer avançar el coneixement científic en primera persona els feia veure-ho tot com el Temple on ells oficiaven els complicats i selectes ritus de la Ciència. La banda sonora de la pel·lícula, però no s'adia massa amb aquest concepte sagrat, perquè els qui hi treballaven havien acordat de tenir engegat tot el temps, baixeta, una ràdio-cassette. (12)

En aquesta obra s'entreveu un factor important que hem remarcat tants cops: la crítica manifesta respecte a la institució educativa superior però també a la pròpia disciplina. La novel·la d'Alemany, de sàtira, en va plena:

El Laboratori C era enorme i de sostre alt, amb quatre finestres llargarudes, de vidres petits i bruts que oferien una imatge distorsionada de l'exterior; pels finestrons entrava una llum grisa, esmorteïda, que donava al conjunt una llunyana aparença de sala d'experiments d'un Castell dels Carpats. Sols faltava la màquina de captar l'electricitat dels llampecs, i un ajudant geperut que saltironés entre guspises elèctriques amb una mitja rialla embogida, perquè hom pensés en Frankenstein. (12)

Hi ha un llunyà parentesc entre *El Virus de la Glòria* d'Alemany i *Frankenstein* de Mary Shelley sobre el paradigma del realisme: totes dues obres segueixen les causes naturals i els seus efectes, i refusen les intervencions supranaturals. Aquest realisme ens permetria unir la tragèdia de Victor Frankenstein amb l'espiritualitat del mite de Faust i amb el protagonista de l'obra d'Alemany, en les seves detallades connexions entre actes individuals i conseqüències socials.

L'argument –totalment fictici, però no mancat de similituds amb l'estat de la qüestió que l'autor apuntava al pròleg– inclou un seguit de personatges posseïts per aquesta ànsia d'obtenir la glòria científica i aconseguir beques i subvencions per sobre de tot:

En aquest escenari tenien lloc no sols heroics actes de descobriment científic sinó també brutes lluites soterrades pel control de l'espai, lluites pel finançament i sobretot lluites per l'exclusivitat de la grandesa científica. Com deia el Dr. Coma, amb la claredat cínica del supervivent de deu triennis d'escaramusses, guerres i baralles d'aquesta mena, caldria edificar centres de recerca amb sostres molt més alts encara si haguessin de contenir, a més dels laboratoris, els egos dels científics. (Alemany, 13)

En efecte, les lluites són ben visibles en ficcions acadèmiques l'acció de les quals transcorre en departaments tant de ciències com d'humanitats, demostrant que la universitat és un espai on cada tribu defensa la pròpia identitat i territori intel·lectual (Becher, 2001: 20). I així actuen els caràcters d'*El Virus de la Glòria* per defensar el seu espai i aspirar a ser els líders en la seva comunitat.

El protagonista de l'obra, el científic Toni Pérez, esdevé un modern Prometeu a la recerca de la Pedra Filosofal malgrat les conseqüències ètiques i humanes, i s'insereix en la cua dels doctors Jekyll, Moreau o Frankenstein:

Les dades que tenim fins ara, i absolutament tot el que s'ha anat publicant sobre la malaltia d'Alzheimer i la demència senil hi està d'acord. No sols podem conèixer les bases moleculars de la malaltia, sinó que a més a més podem trobar una manera d'evitar que es presenti! No estic somiant truites, no, les dades són clares i apunten cap a la línia que proposo investigar passi el que passi. (Alemany, 73-74)

Aquest preuat descobriment involucrarà una conspiració, uns enverinaments, bombes, morts a mansalva i una investigació policial per la dèria d'aconseguir l'èxit acadèmic i la glòria personal com a científics:

Per què els vaig matar? –es preguntava ara constantment en Toni–. Odi?, por?, rancúnia?... Enveja! Els vaig matar per enveja! Els envejava la facilitat amb què aconseguien fons per investigar i el seu control de la situació i els altres. Els tenia enveja perquè ells eren catedràtics i jo no havia aconseguit mai, fos quina fos la raó, de ser-ho. Els odiava perquè tenien bones relacions amb altres grups científics estrangers i perquè publicaven en revistes generalment més ben considerades que aquelles en les quals apareixien els meus treballs. (228)

És el revers tenebrós de qualsevol investigació que concerneix la vida humana i es fa científica. Tenim exemples il·lustres d'aquest gènere escrits en català, des d'*El gen escarlata* de Pere Puigdomènech, fins a *Codi genètic* d'Amàlia Lafuente. Però, a *El Virus de la glòria*, també hi batega una ficció acadèmica, no pas de ciència-ficció sinó de ciència-en-la-ficció perquè posa el focus sobre les històries que passen en els departaments científics. Aquest subgènere té un llarg recorregut a la literatura anglosaxona (Carter, 1990). Alemany s'hi acomoda, fins i tot amb una certa insistència ideològica:

-Mira noi, la Universitat és un lloc on molta gent s'hi està perquè seria incapaç de trobar feina a un altre lloc, és a dir, els quadres docents tendeixen a completar-se amb gent inútil, sense vocació i incapaços de fer res que valgui la pena. El problema és que són majoria i no tenen res més a fer que tocar els collons a la gent i cultivar el seu ego. Tot va bé si tothom és mediocre, però si algú treballa de valent, fa coses que valguin la pena, o dóna classes amb ganes, si algú vol formar científics i professionals o dedicar-se a fer una feina agradable, enriquidora i apassionant, es converteix en un perill i se l'ha d'aïllar, bloquejar i anorrear. (60)

Arribats aquest punt, hem de remarcar que, després del judici de qualitat, la mesura de l'èxit de les ficcions acadèmiques en català dependrà de si alguna d'aquestes arriba al públic general, però també i sobretot de com sigui llegida. D'altra banda, si aquestes narracions pretenen tenir un mínim de versemblança i un cert rigor literari, serà més fàcil en el cas que els seus autors siguin vinculats d'alguna manera amb el món universitari, i que tinguin la llibertat i el coratge per manifestar el seu discurs.

Naturalment, un gènere literari no és un assumpte nacional, sinó una confederació internacional que construeix una topografia pròpia que va més enllà de fronteres i ideologies: un escriptor no pertany només a la tradició local sinó també a la universal, i això implica conèixer i interactuar amb altres literatures. Així doncs, hem de ser capaços d'analitzar les ficcions acadèmiques i la seva relació amb la universitat no com un gènere anglosaxó, sinó com un corrent literari que travessa la mateixa historia de l'acadèmia des dels seus orígens. I això ens porta a una altre possible condició: potser només quan aconseguim la plena consciència de què suposen realment aquestes ficcions, serem capaços de millorar les nostres institucions educatives.

CONCLUSIONS

En l'etern debat pel control de l'educació que hem resseguit al llarg d'aquesta investigació, no hi ha un punt d'arribada consolidat. Les institucions universitàries occidentals han fet sens dubte un gran pas respecte a un passat no tan llunyà quan l'educació era reservada a una minoria. Així, doncs, si sembla acceptar-se el caràcter alienant de la producció didàctica vers la realitat empresarial, d'altra banda, cal admetre que el Maig del 68 obrí altres possibilitats de repensar l'acadèmia i la literatura amb el sorgiment de noves disciplines, que tingueren el valor de plantejar qüestions sobre qui educa i com s'educa, què s'inclou o què s'exclou. Entre el deductivisme platònic i la immoralitat nietzscheana, entre el liberalisme iniciat en la Il·lustració o el conservadorisme arnoldià, queden subjacents les energies de la literatura que escapen de l'ortodòxia teòrica.

Avui en dia, amb l'exigència del reconeixement i la crisi d'unes jerarquies socials estables, l'absència d'ideologies fortes i la idea de dignitat de tots els individus sembla que hem arribat al gran assoliment d'una societat educada. I tanmateix, ens trobem enmig d'una revolució capitalista, global, neoliberal, financera i tecnològica i ens preguntem si aquest bagatge pedagògic quedarà sempre en mans de les elits o bé si hi ha un model alternatiu possible adreçat a les majories socials. Fins que això no es resolgui, la transposició del càlcul sobre les humanitats queda normalitzada per una ontologia i teleologia política i econòmica que subordina l'acció al ser, la matèria a la forma, i el mitjà al fi. En altres paraules, hi ha un condicionant recíproc entre la manera d'entendre la universitat o com un centre educatiu, o bé com un aparell econòmic que ha de ser organitzat en base a la producció de béns de consum. I aquesta subtil frontera és la que, al capdavall, constitueix la part essencial de la llarga història de la universitat, ocupant un espai intermedi entre el càlcul polític de deure i haver, i la raó tecnològica pròpiament moderna per a la qual tot allò que existeix és material disponible i fruïble.

La tendència instrumental inherent a aquesta mirada pressuposa també una violència originària posada al servei de l'acumulació primitiva i que, en presentar-se com a natural i legítima, contribueix a crear allò que s'ha d'excloure per acumular poder: aquesta lògica s'enfronta evidentment al pensament aparentment inútil de les Humanitats davant allò útil (Ordine, 2013) o utilitari, és a dir, tot aquell coneixement

econòmicament eficient per a la societat, i nega la història que ha constituït la pròpia universitat. Davant d'això, les mateixes Humanitats quedarien com un *caput mortuum*, una rutinització teòrica, per precipitar dins el reducte professional de l'acadèmia.

Altrament, el què està en joc en aquests debats i les diferents posicions intel·lectuals és la batalla d'autoritat per als recursos institucionals de cada disciplina (promocions, càrrecs, beques, etc.). Aquesta amenaça perverteix avui el desenvolupament d'un pensament crític amb cara i ulls. En aquest escenari, on els diners invertits per les multinacionals cauen del costat de les ciències més aplicables, les humanitats han hagut de seguir els efectes del model de mercat si no volien perdre els seus bastions. Segons Engell i Dangerfied, si el diner és el resultat més apetitós de l'educació, les humanitats haurien hagut de seguir aquest corrent, traslladant l'experiència estètica al mercat de la teoria (1998: 52). Però la universitat ja no es troba sota el control de l'Estat: la *paideia* dels nostres dies es troba immersa en el mercat lliure on els discursos educatius, basats en l'arquetip platònic de l'enginyeria social ofereixen a l'epistemologia del neoliberalisme un camp de cultiu (Terrén, 1999: 291). Així, tot i els intents de reformular l'educació, les diferències de classe persisteixen i les distincions s'incrementen segons el *glamour* d'un o altre ateneu.

I val la pena preguntar-se si les grans universitats no han abandonat la seva funció formativa per dedicar-se a allò que convé als donants de les grans corporacions privades, convertint la cultura en indústria cultural, i convertint alhora l'estudiant en consumidor:

Los nuevos procedimientos que conectan la eficacia de las carreras con el trabajo de los licenciados permiten, también, medir la eficacia de los estudios. Si una determinada titulación, un nombre suficientemente elevado consigue puestos de trabajo aceptables, ese título acredita su eficacia o productividad, en caso contrario se tratará de estudios obsoletos. (Galcerán, 2010:30)

Aquesta idea d'educació nord-americana –un país els pilars fundacionals del qual s'empararen des dels inicis en el pragmatisme– es fonamenta en la seva utilitat per a la vida pràctica i professional i és encarada al creixement econòmic nacional. Això contribueix a fer desaparèixer el dret a l'educació com un bé públic i de ciutadania mentre es van marginant aquells discursos, com el de la literatura que presenten punts

de fuga i no serveixen per al funcionament del sistema ja que no produeixen un saber que aportí un resultat material.

Entre la comunitat pedagògica, encara predomina una concepció utilitarista de la lectura, quan aquesta resulta una manera de descobrir-se, per elaborar la pròpia interioritat, subjectivitat i autonomia. Per molt que s'emprin conceptes com "aprenentatge emocional" –tant car dins el metallenguatge pedagògic com buit de significat real– quan es planteja un tema essencial com el de la lectura, ens trobem davant la distinció entre "lectura escolar" i "lectura de distracció". I tothom es pregunta com promoure la primera, tot reproduint la por del llibre que ha estat constant en gairebé totes les cultures.

Ara bé, pot una institució basada en el control fomentar la lectura, que és un acte alliberador? El que sabem és que un sistema concret en l'avaluació quantitativa –i amb l'ajut de les polítiques governamentals– per donar preeminència a les assignatures tecnocientífiques ha provocat una devaluació de la literatura en detriment de la lingüística, atès que aquesta és perfectament avaluable. Amb aquest augment d'un metallenguatge i unes tècniques d'extrema especialització, provinents, això sí, de la crítica textual, de les teories de l'enunciació i de la retòrica, l'escola s'allunya cada vegada més de la cultura lletrada, i, de retop, els alumnes llegeixen menys llibres (Petit, 2016). Durant els últims anys, s'ha intentat revertir aquesta situació, però els resultats no semblen millorar. Davant de criteris com la redacció i composició escolar, generosament utilitàries, s'imposa un retorn a la creativitat i la imaginació a través de la pedagogia literària, que ajudaria no només escriure bé pel que fa als aspectes gramaticals, sinó a potenciar aparells crítics i creatius per a uns alumnes que vulguin i puguin pensar de forma autònoma.

El que hem volgut mostrar en aquesta tesi és que la literatura, en forma de novel·les, reculls de contes i de poemes i en totes les seves infinites manifestacions, pot convertir-se en un text pedagògic en si mateix. És a dir, que puguem entendre-la no pas com un entreteniment, sinó com una eina d'aprenentatge relacionada amb la resta d'assignatures, d'una manera contextualitzada i amena. La literatura no ofereix una sola resposta mastegada, sinó moltes de possibles, segons la imatge del que hem estat, som o podríem ésser. Està desproveïda de regles i normes fora de les pròpies perquè va dirigida a les emocions i l'empatia. Tampoc no pretén afirmar veritats universals ni imposar dogmes: la seva veritat no aspira a l'ànsia de solució última com la de la

ciència, perquè no pot ser verificada. No proposa teories o hipòtesis unívokes, sinó metàfores que condueixen a múltiples interpretacions.

El docent preparat en aquesta educació més creativa haurà de dissenyar constel·lacions literàries i aprendre maneres de llegir els textos. Sabem que un text pot ser interpretat des de moltes perspectives crítiques: social, temàtica i moral, filològica, historiogràfica, marxista, comparada, arquetípica, formalista, estilística, estructuralista, semiològica, impressionista, feminista o des de la recepció del lector, etc. Establir comparatives entre la literatura catalana i les literatures estrangeres i de totes les èpoques resulta imperatiu a fi que això ens permeti connectar amb l'univers d'inquietuds dels adolescents i fins i tot dels joves que han entrat a la universitat. Parlar de migracions, exilis, violència de gènere o desigualtat social a través d'un corpus literari clàssic i contemporani, nacional i estranger, sense cap més requisit que la seva qualitat artística, podria dotar de respostes més enriquidores els objectius de l'educació en general i contribuir a l'educació literària —ètica i estètica— dels alumnes.

Aquesta investigació, que hem anat construint al llarg d'aquest recorregut historico-intel·lectual, enllaça amb la naturalesa de les ficcions acadèmiques: és un creuament de camins ficcional on es donen cita tots els debats acadèmics al voltant de l'educació i el saber. Cal assenyalar, una vegada més, que aquestes ficcions juguen un important paper de contrapoder respecte a l'*establishment* acadèmic i el seu (suposat) saber. Mitjançant l'humor, les ficcions acadèmiques vehiculen una crítica profunda del món acadèmic i el seu sistema educatiu, i en alguns casos arriben a presentar fins i tot un model alternatiu de contraeducació.

En definitiva, hem volgut recórrer el nexa entre literatura i acadèmia per fer-ne una parella dialèctica i interrogar-la sota un filtre epistemològic, per establir un seguit de relacions de poder; és una parella condemnada a entendre's i a funcionar com dues posicions polars que s'entortolliguen i es retroalimenten, on cada un dels camps troba els seus límits en l'altre com en un gran joc intertextual. Gran part dels valors actius tant del saber de la literatura com del de la universitat han de ser entesos no com a elements determinats per un concepte únic i exclusiu que els redueix o sintetitza, sinó com a models d'una pràctica contínua i canviant.

Per això aquesta tesi voldria contribuir a esdevenir un dels petits, si bé significatius, moviments per donar a conèixer aquestes ficcions acadèmiques i, alhora, establir vincles més estrets entre la pràctica de la literatura i la universitat, entre els escriptors i els acadèmics. Potser un dia alguns dels estudiants universitaris que esdevinguin professors

o escriptors, o ambdues coses alhora, acabaran per escriure la pròpia ficció acadèmica per entendre's o per mesurar l'estat de la pròpia institució educativa. I com diu Saul Bellow a *Ravelstein* (2000), “al capdavant, hi ha milions de persones que esperen una senyal. La majoria són llicenciats universitaris”.

BIBLIOGRAFIA

Obres literàries

- ABBEY, E., (2012), *La Banda de la Tenaza*, Córdoba, Berenice.
- AIRA, C. (1997), *El congreso de literatura*, Barcelona, Mondadori.
- ALCAZAR, J. R., (2005), *El escolar brillante*, Barcelona, Mondadori.
- ALEMAN, M., (1983) *Guzmán de Alfarache*, Barcelona, Planeta.
- ALEMANY, M., (1995), *El virus de la glòria*, Barcelona, La Campana.
- ALTARIBA, A., (2014), *Yo, asesino*, Barcelona, Norma Editorial.
- ARISTOFANES (2004), *Las nubes*, Madrid, Cátedra.
- BAGIU, L., (2008), *Bestiar. Salata orientala cu universitari inchipuiti*, Bucarest, Cartea Românească.
- BANVILLE, J. (2005), *Imposturas*, Barcelona, Anagrama.
- BARTH, J., (2015), *Giles, el niño-cabra*, Ciutat de Mèxic, Sexto Piso.
- BELLOW, S., (2000) *Ravelstein*, Barcelona, Edicions 62.
- BHAGAT, C., (2004), *Five points to Someone*, Calcuta, Rupa & Co.
- BLAKE, W., (2004), *Milton*, Barcelona, Quaderns crema.
- BORGES, J. L., (1996) *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius, Obras completas*, Barcelona, Emecé.
- BOSE, A. (2013), *Bombay rains, Bombay Girls*, New York, Harper Collins.
- BRADBURY, M., (1975), *Instalado en la cresta de la ola*, Barcelona, Anagrama.
- BRONTË, C., (1974), *Shirley*, Londres, Penguin.
- BYRON, L., (1991), *Lord Byron: Complete Miscellaneous Prose*, Oxford, Clarendon Press.
- CERCAS, J., (1989), *El inquilino*, Barcelona, Sirmio.
- (2005), *La velocidad de la luz*, Barcelona, Tusquets.
- CERVANTES, M., (2005), *La Española Inglesa/La Ilustre Fregona*, Madrid, Alianza.
- (2005), *El casamiento engañoso/Coloquio de los perros*, Madrid, Alianza.
- CHOWDHURY, S., (2010), *Day Scholar*, Londres, Picador.

- CHUKWUEMEKA, I., (1976), *Sunset and Dawn: a novel about Biafra*, Nova York, Collins and Harvill Press.
- COCA, J., (2018), *Els ulls dels homes mentiders*, Barcelona, Comanegre.
- COETZEE, J.M., *Disgrace*, (1999), Londres, Vintage Books.
- COLLADOS, José M^a. P., (2016), *Ahora que ya no estás*, Madrid, Kailas.
- COURTOISIE, R., (2008); *Goma de mascar*, Madrid, Lengua de Trapo.
- DAVIS, R., (2011), *A merced de la tempestad*, Barcelona, Asteroide.
- (2011), *Levadura de malicia*, Barcelona, Asteroide.
- (2012), *Una mezcla de flaquezas*, Barcelona, Asteroide.
- DeLILLO, Don, (1994), *Ruido Blanco*, Barcelona, Seix Barral.
- DIDEROT, D., (2010), *Jacques el Fatalista i el seu Amo*, Barcelona, RBA.
- DNISTROVY, A., (2010), *Drosophila over a Volume of Kant*, Lviv, Piramida.
- DONOSO, J. (1995), *Donde van a morir los elefantes*, Madrid, Alfaguara.
- EUGENIDES, J., (2013), *La trama nupcial*, Barcelona, Anagrama.
- FARIÑA, R., (2008), *Hundidos hasta el cielo*, Barcelona, Aleph.
- GAMBOA, S., (2009), *Necrópolis*, Cali, Colombia, Grupo Editorial Norma.
- GOLDING, W., (1983), *El senyor de les mosques*, Barcelona, Edicions 62.
- GIBSON, W./STERLING, B., (2006), *La Màquina Diferencial*, Madrid, La Factoría de Ideas.
- HARDY, T., (1972), *Jude el oscuro*, Madrid, Alianza.
- ISLA, J. F. de, (1995), *Fray Gerundio de Campazas alias Azotes*, Madrid, Cátedra,
- JAMBRINA, J.L., (2010), *El manuscrito de nieve*, España, Ediciones B.
- KACZOROWSKI, J., (1978), *Zamek*, Poznan, Pax.
- KAFKA, F., (1988), *Diaris: 1910-1923*, Barcelona, Edicions 62 i La Caixa.
- KNOX, R., (1973), *Let Dons Delight*, Londres, Sheed & Ward.
- LETHEM, J., (2005), *Alice sobre la mesa*, Barcelona, Mondadori,
- LIDDELL, R., (2006), *Los últimos hechizos*, Barcelona, Lumen.
- LODGE, D., (2007), *El mundo es un pañuelo*. Barcelona, Anagrama.
- MARÍAS, J., (2002) *Todas las almas*, Barcelona, Anagrama.
- MILTON, J., (1924), *The Complete Poetical Works of John Milton*, Boston i Nova York, W. Vaughn Moody /Houghton Mifflin Company.
- NABOKOV, V., (1957), *Pnin*, Barcelona, Edicions 62.
- NAIK, M. N., (2008), *Corridors of Knowledge*, Gulbarga, JIWE Publications.
- OREJUDO, A., (2011), *Un momento de descanso*, Barcelona, Tusquets.

- PIGLIA, R. (2013), *El viaje de Ida*, Barcelona, Anagrama.
- POWERS, R., (1997), *Galatea 2.2*, Barcelona, Mondadori.
- RABELAIS, F., (1967), *Gargantúa y Pantagruel*, Madrid, Biblioteca E.D.A.F.
- RIERA, C., (2011), *Natura Morta*, Barcelona, Edicions 62, Barcelona.
- RODRÍGUEZ, J. G., (2011), *Barra americana*, Barcelona, DVD.
- ROTH, P., (2012), *La mancha humana*, Barcelona, DeBolsillo.
- SAIZARBITORIA, R., (2017), *Cien metros*, Guipuzkoa, Erein.
- SALINGER, J. D., (2007), *El vigilante en el camp de sègol*, Barcelona, Empúries.
- SCWANITZ, D., (1996), *Der Campus*, Frankfurt, Goldman Verlag.
- SNOW, C.P., (1951), *The Masters*, Londres, Penguin.
- (1966), *Los pasillos del poder*, Barcelona, Lumen.
- SOLDAN, E. P., (2002), *La materia del deseo*, Madrid, Alfaguara.
- TRILLING, L., (1979), *Of this place, of this time, and other stories*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- WALLACE, D., F., (2013), *L'escombra del sistema*, Barcelona, Periscopi.
- WALSER, R., (1974), *Jakov von Gunten*, Barcelona, Barral.
- WAUGH, E., (1983), *Retorn a Brideshead : memòries sagrades i profanes del capità Charles Ryder*, Barcelona, Proa.
- (1984), *Decadència y caída*, Barcelona, Anagrama.
- WILLIAMS, J., (2012), *Stoner*, Barcelona, Edicions 62.
- WILLIAMS, R., (1974), *The fight for Manod*, Londres, Chato & Windus.
- WOLFE, T., (2005), *Soy Charlotte Simons*, Barcelona, Ediciones B.
- ZORRILLA, F. de R., (1963), *Obligados y ofendidos y gorrón de Salamanca*, Salamanca, Anaya.

Articles acadèmics

ARDOLINO, F. (2014), “Per a una història de la literatura catalana en la postmodernitat”, *Els Marges*, num. 103, p.88-107.

(2015), “El personaje investigador en la narrativa de Carme Riera”, dins *Tras la pista*, E. Losada i K. Paszkiewicz (eds), Icaria.

BARTH, J., (1983), “La literatura de l'exhauriment/La literatura del reompliment (Narrativa postmoderna)”, *Els Marges*, núms. 27-28-29, p.p. 269-289.

BEGLEY, A., (1997), “The Decline of the Campus Novel”, *Lingua Franca*, p. 39-46.

BORDIEU, P., “Simbologia i pensament escolàstic. A propòsit d'Architecture gothique et pensée scolastique”, *Papers: revista de sociologia*, 31, p.p. 9-31.

BORDIEU, P./WACQUANT, L., (1998), “Sur les ruses de la raison impérialiste”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, p. p.109-118.

BOTTUM, J., (1997), “The End of the Academic Novel”, *The Weekly Standard*, p.p.13.

BROMBERG, J. A., (2012), “Academic disciplines in Aristophanes' Clouds”, *Classical Quarterly* 62.1., p.p. 81-91.

CASANOVA, P., (2011), “Literaturas combativas”, *New Left Review*, num.72, p.113-123.

CATELLI, N., (2001), “Literatura i llengües en contacte a Madrid i Barcelona”, *L'Espill*, num. 8/9, p.p. 165-169.

DELIBES, Souto F. (1999), “Aristófanes, ¿enemigo de Sócrates?”, *Cuadernos de Filología Hispánica* num.9, p.p. 145-153.

DOMÈNECH, A., (1985), “La ciencia moderna, los peligros antropogénicos y la racionalidad política de la ciencia y la técnica”, *Arbor*, num. 481, p.p. 9-52,

ENGELL, J./DANGERFIELD, A., (1998), “Humanities in the Age of Money”, *Harvard Magazine*, p.p. 48-55.

FARMER, M. C., (2017), “Playing the philosopher: Plato in fourth-century comedy”, *American Journal of Philology*, vol.138, p.1.

- FERNÁNDEZ, F. J., (1981), “Estructuras paralelas entre Fray Gerundio de Campazas, alias Zotes, de J. F. de Isla y Don Quijote de la Mancha, de M. de Cervantes”, *Revista de la Diputación Provincial*, p.p.111-126.
- FREIRE, R. R., (2017), “Ficciones académicas: imágenes de una institución en ruinas”, *Literatura: teoría, historia, crítica*, p.p. 253-286.
- GIL-ALBARELLOS, S., (2017), “La novela de campus en España 2005-2015”, *Cuadernos de Investigación Filológica*, Vol. 43, p.p. 191-207.
- GÓMEZ GARCIA, M. N., (1986), “Las primeras Universidades Europeas: anotaciones sobre sus características diferenciadoras”, *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, Nº3, p.p. 11-22.
- HERNÁNDEZ, J. L./ COSTA, F., M., G. (2005), “La universidad en su 971º aniversario: de la academia platónica al espacio europeo de enseñanza superior”, *Anales de derecho*, Número 23, p. p. 203-224.
- GRANDISON, K. I., (1999), “Negotiated Space: The Black College Campus as a Cultural Record of Postbellum America”, *American Quarterly*, Vol. 51, No.3, p.p. 529-79.
- GRUMPECHT, B., (2003), “The American College Town”, *Geographical Review*, Vol. 93, No. 1, p.p. 51-80.
- GUINZO F., A., (1998), “Filosofía y poder en Diderot”, *Endoxa: series filosóficas*, num. 10, p.p. 251-280.
- GUZMÁN, A. A., (2012), “De los goliardos a los clérigos «falsos»”, *Espacio, Tiempo y Forma, Serie III, H.a Medieval*, p.p. 43-84.
- HANNA, E., (2008), “The English Student Movement: An Evaluation of the Literature”, *Sociology Compass*, Volum 2, p.p.1539-1552.
- HERNÁNDEZ J. L., (2005), “La universidad en su 917º aniversario: de la academia platónica al espacio europeo de enseñanza superior”, *Anales de derecho*, 23, p.p. 203-224.
- JOVANI, A. B., (2013), “Los goliardos en la literatura del Siglo de Oro español”, *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*, p.p 57-72.
- KELLY, F., (2017), “The Time of the PhD: Doctoral Research in Neo-Victorian Fiction”, *Neo-Victorian studies*, p.p. 42-63.
- KOLAKOWSKI, L., (1968), “El clérigo y el bufón: la herencia teológica de la filosofía actual”, *Convivium*, 28. p.p. 53-57.

- KOPFF, C. E., (1977), “Nubes 1493 ff: was Socrates murdered?”, *GRBS* 18, p.p. 113-122.
- LAURENT, V., (2009), “Mayo del 68, cuarenta años después. Entre herencias y controversias”, *Revista de Estudios Sociales*, Iss. 33, p.p. 29-42.
- LUENGO, José Luís R., (2006), “El dialectalismo como base de la caracterización lingüística en el siglo XVIII: de nuevo sobre Fray Gerundio de Campazas”, *Moenia: Revista lucense de lingüística y literatura*, Vol. 11, p.p. 369-378.
- MARTÍNEZ, P. P., (1996), “Los goliardos desaparecieron hace siete siglos”, *Aldaba: revista del Centro Asociado de la UNED de Melilla*, p.p. 459-473.
- MATZ, A., (2006), “Terminal Satire and Jude the Obscure”, *ELH*, Vol. 73, No. 2, pp. 519-547.
- MCPHAIL, E. (1999), “Diderot and the Plot of History”, *New Literary History*, p.p. 439-52,
- MOSELEY, M. (2014), “East-West IN Academic Fiction: An Unequal Exchange?”, *Cultural Passage: Research Center for Cross-Cultural Studies*, 58-76.
- ALCALÁ, R.R., (2008), “El enigma de la Academia de Platón. Escépticos contra dogmáticos en la Grecia clásica”, *Revista Pensamiento*, Vol. 64, num- 240, p. 365-368.
- MONNICKENDAM, A., (1989), “The Comic Academic Novel”, *Bells (Barcelona English Language and Literature Studies)*, p.p. 153-172.
- SWITAJ, E. K., (2016), “Whither Teaching in the University?”, dins *Academic Journal / American, British and Canadian Studies Journal*, (Adriana Neagu ed. Et alii) Vol 26, p. 15-35.
- O’MALLEY, P., (2000), “Oxford’s Ghosts: Jude the obscure and the end of gothic,” *MFS Modern Fiction Studies*, Volume 46, num.3, p.p. 646-71.
- PADHI, Dr.Prasanta K., (2017), “Indian Campus Novels: An Emerging Genre in Literary Writing”, *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, Volume 22, Issue 11, Ver. 7, p. 01-08.
- PERNOUD, R., (1985), “La universidad medieval y la contestación”, *Consigna*, Vol. 9, No. 275, p.39-47.
- PESET, R., M., (2015), “Modelos historiográficos de las primeras universidades”, *Universidades*, 65 (dossier), pp. 9-21.
- PETERS, M., (2004), “The University and the New Humanities: Professing with Derrida”, *Arts and Humanities in Higher Education*, Vol. 3, p.p. 41-57.

- POSTON, L., (1964), "Some Problems in the Study of Campus Slang", *American Speech*, Vol. 39, No. 2, p. 114-123.
- PYNCHON, T., (1984), "It is ok to be a luddite?", *The New York Times Book Review*, p. 1, 40-41.
- RODRIGUEZ, J. G., (2015), "Escribe cien veces: "no me reiré de los profesores (humor, sátira académica y novelas de campus reciente en España)", *Pasavento: revista de estudios hispánicos*, Vol. III, nº2, p.p. 273-294.
- ROGERS, S. (1999), "Medievalism in the Last Novels of Thomas Hardy: New Wine in Old Bottles", *English Literature in Transition, 1880–1920* 42(3), p. 298–316.
- ROIG, V. O., (2012), "El lugar de la tragedia y la comedia en el Estado platónico", *Daimon:Revista Internacional de Filosofía*, nº 55, p.p. 143-156.
- SÁNCHEZ, R. M°. Aradra, (1999), "Las formas de la teoría literaria en el siglo XVIII. El Fray Gerundio como retórica novelada", *Revista de Literatura*, p.p. 61-82.
- SCHERE, María J., (2017), "Los matices del humor en Platón y Aristóteles y su proyección sobre la comedia de Aristófanes", *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IdIHCS-UNLP)*. p. 211-222.
- SHORE, C., (2010), "Beyond the Multiversity: Neoliberalism and the Rise of the Schizophrenic University", *Social Anthropology* 18:1, p. 15-29.
- SHRIDEVI, P.G, (2011), "The Origin and Development of Campus Novels in Indian. English Literature". *IRWLE*, Vol. 7 No. 2, p.p. 1-9.
- SOKAL, A., (2011), "A physicist Experiments with Cultural Studies", *Lingua Franca*, p.62-64.
- (1996), "Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity", *Social Text*, p. 217-252.
- SPENCER, N., (1999), "Rethinking ambivalence: Technopolitics and the Luddites in William Gibson and Bruce Sterling's "The Difference Engine", *Contemporary Literature*, vol. 40, p.407.
- THIELE, D., (2017), "Things Fall Apart: Integrity and Visibility in Democratic Liberal Education", *Neo-Victorian Studies* 10:1, Special Issue: NeoVictorianism and the Discourse of Education, p. 15-41.
- TIERNEY, William G., (2004), "Academe Freedom and Tenure: Between Fiction and Reality", *The Journal of Higher Education* 75.2, p.162-177.
- WILLIAMS, J., (2012), "The Rise of the Academic Novel", *American Literary History*, vol. 24, no. 3, p. 561–589. Oxford, Oxford University Press.

YEVISH, Irving A., (1971), "The Faculty Novel", *The Georgia Review* 25.1. p.41-50.

Tesis

BARA, F.E., (2016), *La educación universitaria hoy: una crítica comunitarista*, Universitat de Barcelona, Facultat de Filosofia.

MOORE, P., (2009), *The emerge of the Spanish Peninsular Campus Novel*, Temple University.

SOLER, M. N. P., (1997), *El otro oficio de los profesores: la novela académica anglo-americana*, Tesis Doctoral, Universidad de Jaén.

Blogs virtuals sobre ficcions acadèmiques

Black Academic Fiction Blog: <https://lavelleporter.com/>

Marta Lysick, "Schoolsville:" Academic/Campus/College/University Fiction",

Bibliografia general

GALCERÁN, M., (et alii), (2010), *La universidad en conflicto*, Madrid, Traficantes de sueños, Mapas.

ADAM, J., (196), *The republic of Plato*, Londres, Cambridge University Press.

ADORNO, T., (2001), *L'assaig com a forma dins de Notes de literatura*, Barcelona, Columna.

AGAMBEN, G., (2014), *Altísima Pobreza*, València, Pre-textos, Valencia.

ALTHUSSER, L., (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires, Nueva Visión.

ANDERSON, R. D., (1995), *Universities and elites in Britain since 1800*, Cambridge, Cambridge University Press.

- ARENDE, H. Finkelkraut, (1989), *La crisi de la cultura*, Barcelona, Pòrtic Assaig.
(2005), *Sobre la violència*, Madrid, Alianza
- ARISTÒTIL, (1996) *El hombre de genio y la melancolía (problema XXX)*, notes de Jackie Pigeaud, Barcelona, Acantilado, Barcelona.
(1979), *Poética*, Barcelona, Espasa-Calpe.
- ATTRIDGE, D., (1998), *Writing South Africa : literature, apartheid, and democracy 1970-1995*, Cambridge, Cambridge University Press.
- APPADURAI, (2007), *El rechazo de las minorías: ensayo sobre la geografía de la fúria*, Barcelona, Tusquets.
- ASENSI, M., (1996), *Literatura y filosofía*, Madrid, Síntesis.
- BABHA, H., (2002), *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.
- BAKHTÍN, M., (1987), *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Madrid, Alianza
(1989), *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI.
(1991), *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.
- BALDICK, C., (1990), *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford, Oxford UP.
- BALLESTA, (1981), *Literatura y tecnología*, Madrid, Orígenes.
- BARGAINNIER, E. F., (1987), *Comic Crime*, Madison, The University of Wisconsin Press.
- BARNETT, R., (2013), *Imagining the University*. Abingdon, Routledge.
- BARTHES, R., (2003). *Cómo vivir juntos: simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*, Argentina, Siglo XXI.
(1989) *Research: The Young*, a “The Rustle of Language”, Los Angeles, University of California Press.
(1974) *El proceso de la escritura*, Buenos Aires, Caldén.
- BATAILLON, (1981), *Seis Lecciones sobre la España de los Siglos de Oro: homenaje a Marcel Bataillon*, edició de Pedro M. Piñero Ramírez i Rogelio Reyes Cano, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- BAUDRILLARD, J., (1978), *Cultura y simulacro*, Barcelona, Kairos.
- BAUMAN, Z., (2001), *La posmodernidad y sus descontentos*, Madrid, Akal.
- BECHER, T., (2001), *Tribus y territorios académicos*, Barcelona, Gedisa.
- BECKER, H. S., (1970), *Campus Struggle*, Chicago, Trans-action books.
- BELL, D., (1964), *El fin de las ideologías*, Madrid, Tecnos.

- BELMONTE, (1985), *Textos literarios para la historia contemporanea, vol. 1*, Madrid, Debate.
- BERGER, P., (1997), *Risa redentora*, Barcelona, Kairós.
- D'HOLBACH, B., (1982), *Sistema de la naturaleza*, Madrid, Editora Nacional.
- BINFIELD, K., (2004), *Writings of the luddites*, Baltimore, Hopkins university press.
- BLOOM, A., (1999), *Gigantes y enanos. La tradición ética*, Barcelona, Gedisa.
- (1989), *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janés.
- BORDIEU, P., (2008), *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOSCO, M. & KIMBERLY, R. C., (2007) *Academic Novels as Satire: Critical Studies*, New York, Edwin Mellen Press.
- BOUVERESSE, J., (2013), *El conocimiento del escritor*, Barcelona, Ediciones del Subsuelo.
- BOWEN, J., (1979), *Historia de la educacion Occidental, T. II*, Barcelona Herder.
- BRADBURY, M., (1978), *No, not Bloomsbury*, Barcelona, André Deutsch.
- BRÉHIER, É., (1959), *La filosofía en la Edad Media*, Ciutat de Mèxic, Unión Tipográfica Editorial.
- BROCKMAN, J., (1996), *La Tercera cultura: más allá de la revolución científica*, Barcelona, Tusquets.
- BROWN, S., (2011), *The Postwar African American Novel: Protest and Discontent, 1945-1950*, Jackson, University Press of Mississippi.
- BRUN, J., (1992), *Platón y la Academia*, Buenos Aires, Paidós.
- SNELL, B., (2008), *El descubrimiento del espíritu*, Barcelona, Acantilado.
- BRYSON, (2005) *Making multiculturalism: boundaries and meaning in U.S. English departments*, California, Stanford University Press.
- CALASSO, R., (2007), *La follia que ve de les nimfes*, Barcelona, Quaderns Crema.
- CARATIN, S., (2013), *Lo que no dice la antropología*, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- CARTER, I., (1990), *Ancient cultures of conceit: British University fiction in the post-war years*, Londres, Routledge.
- CASANOVA, P., (2001), *La República mundial de las Letras*, Barcelona, Anagrama.
- CASQUERO, A. M., RETA, J.O., (eds.), (1995), *Lírica latina medieval, I*, Madrid, Biblioteca de autores cristianos.
- CASSIRER, E., (1947), *El mito del Estado*, Ciutat de Mèxic, Fondo Cultura Económica.

- (2008), *Filosofía de la Ilustración*. Ciutat de Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- CASTORIADIS, C., (1998), *El ascenso de la insignificancia*, Madrid, Cátedra.
- CHÂTELET, F., M. G., (1978), *Historia de las ideologías*, Madrid, Zero.
- COLLINI, S. (2008), *Common Reading: Critics, Historians, Public*, Oxford, Oxford University Press.
- COLOMBÁS, G. M., (2004) *El monacato primitivo*, Madrid, Biblioteca de autores cristianos.
- COMPAGNON, A., (1999), *La seconde main ou le travail de la citation*, Paris, Seuil.
- (2008), *¿Para qué sirve la literatura?*, Barcelona, Acontilado.
- COMPANY, C. (ed.), (1991) *Amor y cultura en la Edad Media*, Ciutat de Mèxic, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- CONKLIN, John E., (2008), *Campus Life in the Movies: A Critical Survey from the Silent Era to the Present*, Jefferson, McFarland.
- CONILL, J., (2012), *Entre Calimero i superman, una política lingüística per al català*, Barcelona, El Tangram.
- CORNFORD, F. M., (1974), *La filosofía no escrita y otros ensayos*, Barcelona, Ariel.
- COSTANINI, v., (2011), *Actas de las X Jornadas de Literatura Comparada*, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- CIRLOT, V., (2005), *Hildegard von Bingen y la tradición visionaria de Occidente*, Barcelona, Herder.
- CULLER, J., (1982), *La deconstrucción*, Madrid, Cátedra, Madrid.
- CUSSET, F., (2005), *French Theory*, Barcelona, Melusina.
- DARNTON, R., (1987), *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, Ciutat de Mèxic, Fondo Cultura Económica.
- DE MAN, P., (1991), *Visión y ceguera*. Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico.
- DEL MORAL, J. D., (1969), *Historia de las agitaciones campesinas andaluzas*, Madrid, Alianza.
- DELEUZE & GUATTARI, (2008), *Kafka, por una literatura menor*, Ciutat de Mèxic, Era.
- (1991), *Qu'est-ce que la philosophie?*, Paris, Minuit.
- DELEUZE, G., (1996), *Crítica y clínica*, Barcelona, Anagrama.

- (1998), *Políticas de la amistad*, Madrid, Trotta.
- DERRIDA, J., (1984), *La filosofía como institución*, Barcelona, Juan Granica.
- (1977), *Posiciones*, València, Pre-textos.
- (1996), *Foi et savoir*, Paris, Seuil.
- (1975), *La diseminación*, Madrid, Espiral.
- (2008), *Memorias para Paul de Man*, Barcelona, Gedisa.
- (1987), *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona, Paidós.
- DESCOMBES, V., (1982), *Lo mismo y lo otro. Cuarenta y cinco años de filosofía francesa (1933-1978)*, Madrid, Cátedra.
- DETIENNE, M., (1983) *Los maestros de verdad en la Grecia arcaica*, Madrid, Taurus.
- DIDEROT, D., (2005), *Pla d'una universitat o d'una educació pública en totes les ciències*, València, Universitat de València.
- DOLEZEL, L., (1988) *Mimesis and posible worlds*, Poetics Today, Vol. 9, Num. 3, Aspects of Literary Theory, Durham, Duke University Press.
- DOUGILL, J., (1998), *Oxford in English Literature: The Making and Undoing of the English Athens*. Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press.
- DOUGLAS, M., (1996), *Como piensan las instituciones*, Madrid, Alianza.
- DUBY, G., (1980), *Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo*, Barcelona, Petrel.
- DURKHEIM, É., (1987), *Les formes elementals de la vida religiosa: el sistema totèmic a Austràlia*, Barcelona, Edicions 62.
- ELLUL, J., (2003), *La edad de la técnica*, Barcelona, Octaedro.
- CURTIUS, E. R., (1955), *Literatura europea y Edad Media latina*, Ciutat de Mèxic, Fondo Cultura Económica.
- EMPIRICO, S., (1997), *Contra los profesores*, Madrid, Gredos.
- ENGELS, F., (1968), *Aportacions a la història del moviment obrer*, Barcelona, Edicions 62.
- ENZENBERGER, H. M. E., (2002), *Los elixires de la ciencia*, Barcelona, Anagrama.
- ESQUIROL, Josep M^a (ed.), (2011), *Los filósofos contemporáneos y la técnica*, Barcelona, Gedisa.
- EVEN-ZOHAR, I., (1999), *Teoría de los polisistemas*, Madrid, Arco Libros.
- FERNÁNDEZ-GALIANO, (2011), *Los monasterios paganos*, Salamanca, El Almendro de Córdoba.
- FLORIDA, R., (2002), *The raise of the creative class*, New York, Basic Books.

- FORNET, J., (2007), *El Escritor y la tradición: Ricardo Piglia y la literatura argentina*, Ciutat de Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- FOSTER, H., (2001), *Retorno a lo real*, Madrid, Akal.
- FOUCAULT, M., (1978), *The history of sexuality VI: introduction*, New York, Vintage Books.
- (1973), *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- (1978), *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- (1978), *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo Veintiuno.
- FUCHS, D., KLEPUSZEWSKI, W. (eds.), (2019), *The Campus Novel, insular or global?*, Amsterdam, Brill Rodopi.
- FUMAROLI, M., (2008), *Las abejas y las arañas: la querrela de los antiguos y los modernos*, Barcelona, Acantilado.
- GADAMER, H.-G., (1995), *El inicio de la filosofía occidental*, Barcelona, Paidós.
- GALLARDO (ed.), (1988), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco libros.
- GALLEGO, C. P., (1968) *Literatura y rebeldía en la Inglaterra actual: los "angry young men", un movimiento social de los años cincuenta*, Madrid, Instituto Miguel de Cervantes.
- GARBER, M., (2001), *Academic Instincts*, New Jersey, Princeton University Press.
- GARCÍA MERCADAL, J. (1934), *Estudiantes, sopistas y pícaros*, Madrid, Plutarco.
- GARDNEER, M., (1988), *La ciencia: lo bueno, lo malo y lo falso*, Madrid, Alianza.
- GASCOINE, J., (1998), *Science, politics, and universities in Europe, 1600-1800*, Aldershot [etc.] ; Brookfield, Vt., Ashgate.
- GAULTIER, J., (2006), *Le Bovarysme; suivi d'une étude de Per Buvik: Le Principe bovaryque*, Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- GENETTE, G., (1989), *Palimpsestos: literatura de segundo grado*, Madrid, Taurus.
- GIMPEL, J., (1975), *La révolution industrielle au Moyen Âge*, París, Seuil.
- Ginzburg, C., (1982), *El queso y los gusanos*, Barcelona, Muchnik.
- (2003), *Historia nocturna*, Barcelona, Península.
- GLENDINNING, N., (1973), *Historia de la literatura española 4: el siglo XVIII*, Barcelona, Ariel.
- GODZICH, W., (1998), *Teoría literaria y crítica de la cultura*, Madrid, Cátedra.
- GOLDMAN, L., (1995), *Dons and Workers*, Oxford, Oxford University Press.
- GOODHEART, (1999), *Does literary studies have a future?*, Madison, Wisconsin press.

- GOODMAN V. N., (1990), *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor.
- ALVAREZ, J. M., A., (2009), *En los "bordes fluidos": formas híbridas y autoficción en la escritura de Ricardo Piglia*, Berna, Peter Lang.
- GONZÁLEZ, A. (coord.), (1999), *Discursos y representaciones en la Edad Media: (Actas de las VI Jornadas Medievales)*, Ciutat de Mèxic, Universidad Nacional de México.
- GRAFF, G. (1992), *Beyond the cultural wars*, New York, W.W. Norton & Co.
- (1987), *Professing Literature*, Chicago, University Chicago Press.
- (1979), *Literature against itself*, Chicago, University Chicago Press.
- GRAFTON, (1998), *Los orígenes trágicos de la erudición*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GROSSBERG, (2010), *Estudios culturales: teoría, política y práctica*, València, Letra Capital.
- GUTHRIE, W.C.K., (1984), *Historia de la filosofía Griega. I*. Barcelona, Gredos.
- HAMMOND, J.L., (1995), *The skilled labourer 1760-1832*, Guernsey, The Guernsey Press Company Limited.
- HAUSER, A., (1975), *Teorías del arte*, Madrid, Guadarrama.
- HAVELOCK, E. A., (1994), *Prefacio a Platón*, Madrid, Visor.
- (1986), *La musa aprende a escribir*, Madrid, Paidós.
- HEGEL, (1955), *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, VOL. II, Ciutat de Mèxic, Fondo Cultura Económica.
- HÉNAF, M., (2002), *Le prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie*. Paris, Seuil.
- HEINEMAN, K. J., (1993), *Campus Wars: The Peace Movement At American State Universities in the Vietnam Era*, New York, NYU Press.
- HINTON, D. B., (1994), *Celluloid Ivy: Higher Education in the Movies 1960-1990*, Lanham, Scarecrow Press.
- HOBBS, Thomas, (2006), *Leviatán*, Madrid, Alianza.
- HOBBSAWM, E. J./RUDE, G., (1969), *Revolución industrial y revuelta agraria*, Madrid, Clasicos siglo XXI.
- HOBBSAWM, E. J./RANGER, T. (2002), *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica.
- HODGART, M., (1969), *La Sátira*, Madrid, Guadarrama.
- HOGGART, R., (1992), *The Uses of Literacy*, Harmondsworth, Penguin Books in association with Chatto & Windus.

- HOROWITZ, H. L., (1987), *Campus life*, Chicago, The University of Chicago Press.
- HUIZINGA, J. (2002), *Homo Ludens*, Barcelona, Alianza.
- HUME, D., (1968), *A Treatise of human Nature*, Oxford, L.A. Selby-Bigge.
- HUTCHEON, L., (2000), *A Theory of Parody*, The Teachings of Twentieth-Century Art Forms. Urbana, University of Illinois Press.
- HUXLEY, A., (1964), *Literatura y ciencia*, Buenos Aires, Sudamericana.
- ILLICH, I., (1974), *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral.
- ISLA, J. F. DE, (1884), *Cartas familiares y escogidas del padre José Francisco de Isla: escritas a su hermana Doña María Francisca de Isla y Losada y a su cuñado Don Nicolás de Ayala desde 1755 a 1781*, Barcelona, Daniel Cortezo y C^a
- JAEGGER, W., (1957), *Paideia*, Ciutat de Mèxic, FCE.
- JAMESON, F., (1997), *Periodizar los 60*, Cordoba, Alción.
- JUSDANIS, G., (1992), *Belated modernity and aesthetic culture, inventing national culture*, Minneaplis, University of Minessota Press.
- KACZYNSKI, Th. J., (2011), *La societat industrial i el seu futur: el manifest d'Unabomber*, Barcelona, Difón la idea.
- KERR, C., (2001), *The uses of university*, Cambridge, Harvard University Press, Cambridge.
- KÒJEVE, A., (1971), *La dialéctica del amo y del esclavo en hegel. Introducción a la lectura de hegel I*, Buenos aires, La Pléyade.
- (2006), *La idea de la muerte en hegel. Introducción a la lectura de hegel III*, Buenos Aires, Leviatán.
- KÖRNER, S., (1984), *Cuestiones fundamentales de filosofía*, Barcelona, Ariel.
- KRAMER, (2004), *The American College Novel: An Annotated Bibliography*, New York, Scarecrow Press.
- KROPOTKIN, (2016), *El apoyo mútuo: un factor de la evolución*, Logroño, Pepitas.
- KUNDERA, M., (2009), *El Telón*, Barcelona, Tusquets.
- LAERCI, D., (2008), *Vidas de los filósofos más ilustres*, Madrid, Alianza.
- LE GOFF, (1990), *Los Intelectuales en la edad media*, Barcelona, Gedisa.
- LEAVIS, F.R., (1962), *Two cultures?*, Londres, Chatto & Windus.
- LENTRICCHIA, F., (1990), *Después de la nueva crítica*, Madrid, Visor.
- LERA, J., (2018), *El humor en Platón: Humor i filosofía a través de los diálogos*, Madrid, Doble J.
- LETHEM, J., (2008), *Contra la originalidad*, Ciutat de Mèxic, La Tumbona.

- LIBERA, A., (1991), *Penseur au Moyen Age*, Paris, Seuil, Paris.
- LILA, M., (2004), *Pensadores temerarios: los intelectuales en la política*, Barcelona, Debate.
- LLOYD, F., (1970), *Early greek science: tales to Aristotel*, Nova York, W. W. Norton & Company.
- LOTMAN, I. M., (1996), *La Semiosfera I: semiótica de la cultura y el texto*, Madrid, Universitat de València: Frónesis Cátedra.
- LYOTARD, J.F, (1984), *La condición posmoderna (informe sobre el saber)*, Madrid, Cátedra.
- MACKSEY, R./DONATO, E., (1972), *Los lenguajes y las ciencias del hombre: controversia estructuralista*, Barcelona, Barral.
- MAIRET, G., (1978), *Les doctrines du pouvoir*, Paris, Gallimard.
- PONS, M. (ed.), (2007), *Textualisme i subversió: Formes i condicions de la narrativa experimental catalana (1970-1985)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MANACORDA, M. A., (1987), *Historia de la educacion. 1, De la antigüedad al 1500*, Ciutat de Mèxic, Siglo XXI.
- MARAGALL, J., (2007), “Nota autobiogràfica. Octubre 1885” dins *Com si entrés en una pàtria* (edició i pròleg Glòria Casals), Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MARWICK, A., (1998), *The Sixties: cultural revolution in Britain, France, Italy, and the United States*, Nova York, Oxford U. P.
- MATAS, A., (2006), *La ciudad y su trama: literatura, modernidad y crítica de la cultura*, Madrid, Lengua de Trapo.
- MAYDEU, J., A., (2013), *Continuidad y ruptura*, Madrid, Alianza.
- MAN, P. de, (1990), *La resistencia a la teoría*, Madrid, Visor.
- MAZA, M., C., T., (2008), *Lectores, ediciones y audienciala recepción en la literatura hispánica*, Vigo, Academia del Hispanismo.
- Mc GURL, M., (2009), *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Cambridge, Harvard University Press.
- McILROY, J./WESTWOOD, S., (2004), *En la frontera, Raymond Williams en la educación y formación de personas adultas*, Xàtiva, l'Ullal edicions.
- MEIRIEU, P., (2009), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- MONDOLFO, R., (1968), *La comprensión del sujeto humano en la cultura antigua*, Buenos Aires, Universitaria de Buenos Aires.

- MONDOR, H., (1941) *Vie of Mallarme*, Paris, Gallimard.
- MONTER, (2012), *Una etnografía de los antropólogos en EEUU*, Madrid, Akal.
- MORETTI, F., (2000), *The way of the world: The Bildungsroman in European Culture*, Broolkin: New York, Verso.
- MOSELEY, M., (2007), *The academic novel, new and classic essays*, Chester, Chester Academic Press.
- MING, W., (2008), *Contra el copyright*, Ciutat de Mèxic, Tumbona.
- MURDOCH, I., (2015), *El fuego y el sol: Por qué Platón desterró a los artistas*, Madrid, Siruela.
- MUSSO, P., (2017), *La religión industrielle: Monàstere, manufacture, usine, une généalogie de l'enterprise*, Paris, Fayard.
- NIETO, A., (1971), *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*, Barcelona, Ariel.
- NIETZSCHE, F., (1973), *El nacimiento de la tragedia*, Madrid, Alianza.
- (1977), *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets.
- NOVIKOFF, A. J., (2017), *The Twelfth-Century Reanissance: A Reader*, Canada, University of Toronto Press.
- NUSSBAUM, M., (1997), *Justicia poética : la imaginación literaria y la vida pública*, Chile, Andrés Bello.
- (2010), *Sin fines de lucro*, Buenos Aires, Katz.
- O'LYONS, J., (1962), *The college novel in America*, Illinois, Southern Illinois University.
- OSWELL, E. D., (2007), *The Unabomber and the Zodiac*, Estats Units, Standard copyright License (autopublicat).
- OTERO, L. E., (2006), *La destrucción de la ciencia en España: depuración universitaria en el franquismo*, Madrid, Complutense.
- PARKER, A., (1971), *Los Pícaros en la Literatura. La novela picaresca en España y Europa (1599- 1753)*, Madrid, Gredos.
- PAUL, J., (2003), *Historia Intelectual del Occidente Medieval*, Madrid, Cátedra.
- PERETTI, C., (1989), *Jaques Derrida: Texto y deconstrucción*, Barcelona, Anthropos.
- PETIT, M., (2016), *Éloge de la lecture*, Paris, Éditions Belin.
- PIRANDELLO, (2013), *L'humorisme*, Barcelona, Adesiara.
- PLATÓ, (1972), *Obras completas*, Madrid, Aguilar, Madrid.
- POLLOCK, (2001), *¿Que es el humor?*, Buenos Aires, Paidós.

- POPPER, K., (2002), *Miseria del historicismo*, Madrid, Alianza.
- PROCTOR, M., (1975), *The English University Novel*, Berkeley, University of California Press.
- PIDAL, R. M., (1942), *Poesía juglaresca y juglares, orígenes de las literaturas románicas*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RANDALL, A. (1991), *Before the luddites*, Cambridge, Cambridge university press.
- RASHDALL, H., (1923), *The universities of Europe in the Middle Ages*, Londres, Powicke & Emden.
- RAUNING, G., (2008), *Mil máquinas*. Madrid, Traficantes de sueños.
- RAWAT, V. K, (2014), *Knowledge-power/Resistance: beyond Bacon, Ambedkar and Foucault*, Singapur, Partirdge.
- REALE, G./ANTISITERI, (1988), *Historia del pensamiento filosófico y científico I: Antigüedad y Edad Media*, Barcelona, Herder.
- REALE, G., (2002), *En búsqueda de la sabiduría secreta*, Barcelona, Herder.
- REQUENA, Miguel (traducción), (2003), *Poesía goliárdica*, Barcelona, Acantilado.
- HAMACHER, W., T. Keenan, N. Hertz, (1988), *Responses: On Paul de Man's Wartime Journalism* Lincoln, University of Nebraska Press.
- RANCIÈRE, J., (2003), *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.
- REYES, J. N., (2010), *Como hacer filosofía con las palabras*, Ciutat de Mèxic, FCE.
- REYNOSO, C., (2000), *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*, Madrid, Gedisa.
- RQUER, M., (1957), *Historia de la literatura universal 1, de la antigüedad al renacimiento*, Barcelona, Noguer.
- ROBERT, M., (1993), *Franz Kafka o la soledad*, Ciutat de Mèxic, FCE.
- RODRIGUEZ, J. G., (2017), *Literatura con paradiña. Hacia una crítica de la razón crítica*, Salamanca, Editorial Delirio.
- ROMILLY, J., (1988), *Les Grands Sophistes dans l'Athènes de Pericles*, Paris, Éditions de Fallois.
- ROSE, M. A., (1993), *Parody: Ancient, Modern, and Post-Modern*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ROSSEN, J., (1993), *The university in modern fiction: when power is academic*, Londres, St. Martin's Press.
- ROSSI, P., (1970), *Los filósofos y las máquinas*, Barcelona, Labor.

- ROSZACK, T., (1970), *El nacimiento de una contracultura*, Barcelona, Kairós.
- RYAN, J., (2012), *The novel after theory*, New York, Columbia university press.
- SAER, J. J., (1997), *El concepto de ficción*, Buenos aires, Ariel.
- SAID, E., (2004), *El mundo, el texto y el crítico*, Barcelona, Debate.
- (1993), *Cultura e Imperialismo*, Barcelona, Anagrama.
- SALMON, C., (2010), *Storytelling*, Barcelona, Península.
- SALMORÁN, R. T., (1987), *La Universidad, epopeya medieval*, Ciutat de Mèxic, Universidad Nacional Autónoma de México.
- SÁNCHEZ, Ma. Á./TORRES, Á., (1999), *Estudio pragmático del humor verbal*, Cádiz, Universidad de Cádiz Servicio de Publicaciones.
- SÁNCHEZ-PRADO, I. (ed.), (2006), *América latina en la literatura mundial*, Pittsburg, Biblioteca de Amèrica.
- SARLO, B., (2007), *Borges, un escritor en las orillas*, Madrid, Siglo XXI.
- SANTOS, M. I. (ed.), (1999), *Teoría de los polisistemas*, Madrid, Arco libros.
- SARTORI, (2001), *La sociedad multiétnica*, Madrid, Taurus.
- SCANLAN, M., (2001), *Plotting Terror: Novelists and Terrorists in Contemporary Fiction*, Charlottesville i Londres, University press of Virginia.
- SCHAEFFER, J.-M., (2006), *¿Qué es un género literario?*, Madrid, Akal.
- SHELTON, J., JEWETT, R., (2002), *The Myth of the American Superhero*, Michigan, William B. Eerdmans Publishing Company.
- SCHOENTJES, P., (2001), *La poética de la ironía*, Madrid, Cátedra.
- SCHOLÉS, R., (1967), *The Fabulators*, New York, Oxford University press.
- LOCKE, J., (1923), *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid, Calpe.
- SHOWALTER, E. (2005), *Faculty Towers: the academic novel and its discontents*, Gran Bretanya, Pennsylvania Press.
- SIEGEL, B., (1989), *The American writer and the University*, Londres i Toronto, Associated University Presses & University of Delaware Press.
- SIMÓN-DÍAZ, J., (1966), *Los estudiantes de Madrid en el Siglo de Oro*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid Delegación de Educación - Instituto de Estudios Madrileños del CSIC, Aula de Cultura. Curso sobre Historia de Madrid.
- SLOTERDIJK, P. (2003), *Esferas I. Burbujas (Microesferología)*. Madrid: Siruela.
- (2011), *Sin salvación. Tras las huellas de Heidegger*. Madrid, Akal.
- SMITH, (2008), *Raymond Williams: A warrior's tale*, Parthian, Swansea University.
- SNOW, C.P., (2000), *Las dos culturas*, Buenos Aires, Nueva Visión.

- SOKAL, A., (1999), *Impostures intel·lectuals*, Barcelona, Empúries.
- (2008), *Más allá de las imposturas intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- SOLLERS, P., (1975), *Para una crítica del fetichismo literario*, Madrid, Akal.
- SPIVAK, G. C., (2003), *Muerte de una disciplina*, Madrid, Palinodia.
- STRAUSS, L., (1996), *Socrates and Aristophanes*, Chicago, The University Chicago Press.
- TAYLOR, M. (1993) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, Ciutat de Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- (1996), *Fuentes del Yo*, Barcelona, Paidós.
- TRÍAS, E., (2005), *La política y su sombra*. Barcelona, Anagrama.
- TERRÉN, E., (1999), *Educación y modernidad*, Barcelona, Anthropos.
- THEROS, X., (2004), *Burla, escarnio y otras diversiones, historia del humor en la edad media*, Barcelona, La Tempestad.
- THOMPSON, E.P., (1977), *La Formación Histórica de la Clase Obrera. Inglaterra: 1780-1832*, Barcelona, Laia.
- TOCQUEVILLE, A., (1980), *La Democracia en América*, Madrid, Alianza.
- TODOROV, Z, [et al.] (1988), *Teoría de los géneros literarios*, compilació de textos i bibliografía Miguel A. Garrido Gallardo, Madrid, Arco Libros.
- (2007), *La literatura en perill*, Barcelona, Galàxia Gutenberg.
- (1980), *Introducción a la literatura fantástica*, Ciutat de Mèxic, Premia.
- TRILLING, L., (1968), *Más allá de la cultura*, Barcelona, Lumen.
- TURNER, P. V., (1995), *Campus: An American Planning Tradition*, New York, The American History Foundation, MIT Press.
- LARROSA, J. (ed.), (1995), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- MUMFORD, L., (1982), *Técnica y civilización*, Madrid, Alianza.
- VERNON, J., (1984), *Money and Fiction: Literary Realism in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*, Ithaca i Londres, Cornell University Press.
- VILLENA, A., (1978), *Dados, amor y clérigos. El mundo de los goliardos en la Edad Media europea*. Madrid, CUPSA.
- YATES, (1983), *Giordano Bruno y la tradición hermética*, Barcelona, Ariel.
- VIGARELLO, G., (2006), *Lo sano y lo malsano*, Madrid, Abada editores.
- VIRILIO, P., (1999), *El cibernundo, la política de lo peor*, Madrid, Cátedra.
- WAUGH, E., (2005), *Ronald Knox*, Madrid, Palabra.
- WALLACE, D. F., (2019), *He ballat (breument) la conga*, Barcelona, Periscopi.

- WEBER, M., (1997), *Sociología de la religión*, Madrid: Istmo.
- WHITAKER, R., (1999), *El fin de la privacidad*, Barcelona, Paidós.
- WHITE, H., (2003), *El texto histórico como reconstrucción*, Barcelona, Paidós.
- WILLIAMS, J. (ed.), (2002), *The institution of literature*, New York, State University of New York Press.
- WILLIAMS, R., (1987), *The english novel*, Londres, Hogart press.
 (2001), *El campo y la ciudad*, Buenos Aires, Paidós.
 (2001), *Cultura y sociedad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- WILLIS, R., (1984), *The universities of Europe, 1100-1914*, Rutheford, New Jersey, Fairleigh Dickinson University Press.
- WINNICOTT, D.W., (1979), *Realidad y juego*, Madrid, Gedisa.
- WOMACK, K., (2005), *Academic Satire: The Campus Novel in Context. A Companion to the British and Irish Novel 1945–2000*, Malden, Blackwell Publishing.
 (2001), *Postwar Academic Fiction: Satire, Ethics, Community*, New York, Palgrave.
- WORMAN, N., (2008), *Abusive mouths in classical Athens*, Cambridge, Cambridge University Press.
- YARZA, C. (1981), (1981), *Cantos de Goliardo (Carmina Burana)*, Barcelona-Caracas-México, Seix Barral.
- ZAVALA, Iris M., (1987), *Isla, la parodia sacra y la cultura de la risa: lecturas y lectores del discurso narrativo dieciochesco*, Amsterdam, Brill Rodopi.
- ZUCKERT, C. H., (1996), *Postmodern Platon*, Chicago, The University Chicago Press.
- ZUMTHOR, P., (1989), *La letra y la voz*, Madrid, Cátedra.