

QUI PARLA?

FILIACIÓ INTEL·LECTUAL I TRANSMISSIÓ DE SABER A L'ÈPOCA DEL *POWER POINT*

ANNA PAGÈS
Universitat Ramon Llull

RESUM: Aquest article planteja la pregunta "Qui parla?" com una manera d'emplaçar el problema de l'ús tecnoinstrumental dels artefactes en situacions de transmissió del saber. En la transmissió del saber actual, el Power Point esdevé no tant un programa concret, un software, sinó un paradigma de la crisi de la funció simbòlica en el nostre temps. L'article analitza alguns aspectes fonamentals d'aquesta crisi com l'estil, l'expressió, l'ocasionalitat, la filiació intel·lectual, el concepte de saber relacional i saber absolut, l'elogi de la paraula i l'afebliment de la vida en l'experiència de la transmissió de saber. Segurament no tot està perdut en un món on les restes de l'ocasionalitat permeten capgirar la determinació de la manca de paraules vives en contextos de transmissió d'un saber la dignitat del qual hem de recuperar, per allunyar-nos del que Maragall anomenà, a l'*Elogi de la paraula*, "entreteniment maniàtic".

PARAULES CLAU: hermenèutica filosòfica, filosofia de l'educació, teoria de la funció docent, Gadamer.

Who is talking? Intellectual Filiation and knowledge transference in *power-point times*

ABSTRACT: This article analyzes the extent in which **words-to-speak** affect teaching processes in what we have called *power-point times*. When we use the expression *power-point* we mean not only just a particular software but a paradigm of techno-science and its dominant use in the classroom, a use that avoids speech to take place in an ethical situation. Who is talking? How to understand this issue from the perspective of Philosophy of education, could it be possible and what concepts may help? We make a philosophical way through the concept of style, expression and occasionality from Gadamer's point of view; Intellectual Filiation; Relational knowledge and Absolute knowledge, in order to restaure the need and recovery of words-to-speak between a master and a pupil.

KEY-WORDS: philosophical hermeneutics, philosophy of education, theory of teaching, Gadamer.

*“Així tu has après que el qui diu una paraula en el nom de qui l’ha dita
porta redempció al món”*

Misnà, *Tractat Abot*

*“Nosaltres que som coneixedors no ens coneixem, no ens coneixem
nosaltres mateixos. Això té el seu bon motiu. Mai no hem anat a la
recerca de nosaltres mateixos. Com podia esdevenir-se, doncs, que un dia
ens trobéssim?”*

Nietzsche, *La genealogia de la moral*

1. Manca de paraules

Patim de manca de paraules. Nosaltres, els professors, antics posseïdors del saber universal que fèiem penetrar destil·ladament en l’esperit dels alumnes, d’una manera seqüenciada i progressiva, comptant amb les confusions i els obstacles en la comprensió del sentit; nosaltres, els docents, punt final d’un camí de formació exhaustiu i bibliogràfic, hem oblidat la genealogia del que ens ha fet dir que ho som. A classe, ens manquen les paraules, sobretot els adverbis i els adjectius per referir-nos a les qualitats del que volem dir, perquè hem oblidat que volíem dir alguna cosa i perquè, segurament, voler dir no té cabuda en un entorn on en lloc del “voler” hi ha el “poder”; en lloc del “dir” hi ha el “presentar”.

Max Horkheimer escriu la *Crítica de la raó instrumental* per desplegar un esguard colpidor envers “l’altra cara de la modernitat”: el procés de racionalització. En el camp de la formació superior, aquest procés ha afectat la mateixa idea del que vol dir *ensenyar*, en sotmetre’l a un esclavissament progressiu de cadascuna de les seves parts, des de la planificació fins a l’execució que la confirma:

“És com si el mateix pensament hagués quedat reduït al nivell dels processos industrials, sotmès a un pla exacte i controvertit, en una paraula, en un element fix de la producció. (...) El llenguatge queda reduït, en el gegantí aparell productiu de la societat moderna, a la condició d’un instrument més entre d’altres. (...) El significat és desbancat per la funció o l’efecte en el món de les coses i dels esdeveniments. Tan aviat com les paraules no són clarament i obertament utilitzades per a sospesar probabilitats tècnicament rellevants, o estan al servei d’altres fins pràctics, (...) corren el perill de resultar sospitoses de no ser altra cosa que xerrameca buida; perquè la veritat no és un fi en si mateixa”.¹

¹ HORKHEIMER, Max. (2002) *Crítica de la Razón Instrumental*. Madrid: Trotta, p. 59.

Tot d'una, els alumnes ja saben que el professor no dirà res: endollarà el Power Point amb l'índex onomàstic, recorregut volàtil pels temes principals que mai no s'aprofundiran del tot, amb la condició de ser anotats per un futur sempre pendent de saber més, boicotejat de soca-rel. Heus aquí un aspecte de la condició crítica actual, en un món que no deixa el professor eficaç deixar de ser-ho: l'eficaç és qui se sosté en l'absurd de la seva pròpia acció, sotmès al veredicté inapel·lable de l'avaluació. Quin és el resultat final de l'eficàcia? La principal conseqüència és l'oblit com a fugida cap a endavant. Després de l'avaluació, què queda? El buit que l'inspirava, el "no en parlem més".

L'eficàcia, avui, es defineix per una simbiosi entre el professor i l'instrument tecnològic, la pantalla. En aquest enllaç sorprenent, el professor pot amagar-se darrere de l'escena, sense necessitat d'aparèixer mai del tot per pronunciar el monòleg que ha oblidat. El professor ha oblidat un guió que abans se sabia... i no tenim apuntador! O millor dit: l'apuntador ha passat de ser algú que xiuxiueja a ser una gravació. Qui xiuxiueja pot oblidar el que havia de dir; la gravació, en canvi, no oblida mai.

En la simbiosi actual entre el professor i l'instrument tecnològic, on ha quedat el Mestre? Per Mestre s'entén un professor que parla perquè s'adreça a un altre que queda afectat per les paraules, és a dir, algú que diu alguna cosa interpel·lant l'instrument, millor dit, qüestionant-ne la presència i l'ús. En el context de la racionalitat instrumental, planant per damunt de tota experiència singular, el professor que parla és una excepció. L'excepció és una amenaça, però sobretot és una fotesa en un món que funciona des del criteri de la "qualitat total".

A la carta dedicatòria que fa d'introducció de la seva obra central, escrita l'any 1190, el filòsof medieval Maimònides explica al seu deixeble R.Yosef el perquè d'enviar-li aquest text. El Mestre s'adreça al deixeble amb afecte, lloant les seves qualitats intel·lectuals i la seva "inclinació envers les coses especulatives" advertint, al mateix temps, el risc de superar l'abast de les seves capacitats amb un excés d'aspiracions i subratllant la importància d'abordar les qüestions ordenadament: "la meva intenció fou que la veritat s'anés assentant en tu per les seves passes, i la certa no arribés com per casualitat".² Un dels punts més difícils de tractar en aquest text és la referència a les al·legories ocultes en els llibres profètics, que "la gent ignorant o irreflexiva prendria

² MAIMÓNIDES (1998). *Guía de Perplejos*, Madrid: Trotta, 2ª edició, p. 54.

en el seu sentit extern, sense adonar-se de l'intern".³ La distinció entre sensats i insensats a l'hora d'escoltar la paraula del Mestre és fonamental perquè no tots els temes s'esgoten completament ni es pot dir tot el que se sap sobre una temàtica concreta quan se'n parla per ensenyar. Les veritats més pregones en la interpretació dels textos profètics només s'entreveuen en un instant de lucidesa, per ser encobertes ràpidament a continuació, a fi d'evitar que els qui no temen Déu coneguin els secrets de la Divinitat:

"No pensis que aquests misteris siguin coneguts en tota la seva amplitud per un sol de nosaltres, sinó que, a vegades, la veritat brilla fins que la imaginem tan clara com el dia, però altres enfosqueixen la matèria i la rutina fins a enfonsar-nos en una nit llòbrega, com estàvem en altres temps, com aquell qui, submergit en una tènica nit, veu esclatar llampec rere llampec."⁴

L'interval entre llampecs determina els nivells de comprensió del que s'hi diu, i d'això és responsable qui té un desig ferm de saber gràcies a l'ajut de la paraula del Mestre. En general, però, n'hi ha que no han entès absolutament res del que es tracta, i són la majoria. Hi ha un aspecte interessant en aquesta transmissió del que no és evident (del misteri) que Mosè ben Maimon planteja en la carta dedicatòria, interessant pel que té de contrapunt amb la situació actual, a la segona dècada del segle XXI. Maimònides diu que no es pot transmetre la ciència de la mateixa manera que es transmeten els misteris de les al·legories profètiques i que aquesta diferència determina la via per la qual s'aprèn una i altres. En el cas de la interpretació de les al·legories profètiques, no es poden "exposar" amb claredat i ordre un cop s'han entès, però sí, en canvi, en el moment d'instruir els més joves, és a dir, replicant l'experiència de la relació amb el Mestre, que descobreix en un primer moment per de seguida encobrir de bell nou el que semblava evident. És clar que Maimònides és un autor medieval: la diferència amb l'època actual és que nosaltres només legitimem i, per tant, ensenyem únicament un contingut científic. D'aquí que el programa –el currículum– no tingui cap misteri per descobrir. Tanmateix, sense misteri no hi ha desig de saber: per això parlem avui de motivació dels alumnes, i volem que s'interessin per tot el que es desplega sense secrets a amagar o a indagar. El que es desplega sense secrets té un nom: programa o pla docent, en el qual tot està previst, gestionat i avaluat. El discurs universitari

³ *Ibid.*, p. 55.

⁴ *Ibid.*, p. 56.

actual prescindeix de la indagació i també de l'experiència del saber relacional amb el professor.

Què implica tot plegat per a la filosofia de l'educació, ocupada a repensar aquesta mena de fenòmens novells i preocupants? No hem d'oblidar que la filosofia és aquell discurs que propaga la inquietud ja existent en les paraules del temps. Com més va, més s'astora i s'hi endinsa. Aquesta és una causa suficient per plantejar l'interrogant sobre el lloc del Mestre en la pràctica del professor eficaç. Més enllà d'una dialèctica possible, podríem afirmar que: a) si tota pràctica eficaç ho és realment, llavors b) desplaça tota paraula (sigui o no comprensible) adreçada per un Mestre al seu deixeble. I a l'inrevés: a) si hi ha alguna paraula (sigui o no comprensible) entre un Mestre i el seu deixeble, llavors b) aquesta relació en cap cas serà eficaç; encara més c) obstruirà l'instrument tecnològic de la pantalla que reflecteix la llum i finalment d) introduirà la foscor com una boira que enterboleix l'enteniment fent-lo a la vegada possible, d'una determinada manera. La llum del projector il·lumina el món per enlluernar-lo, i no permet que es pugui veure altra cosa més enllà del que enlluerna els ulls. No hi haurà esguard, només visió. La visió és germana del fonamentalisme, de la creença cega, de l'acte suïcida; l'esguard, en canvi, pot albirar un altre proper a qui adreçar-se, és qui s'atreveix a preguntar per les circumstàncies singulars dels fets. La llum és per a l'espectacle; l'esguard és per a la proximitat, que tanta por fa en un món mediatitzat per una tecnologia sense mirada, l'ull que no pot trobar res en tot allò que veu.

120

El Power Point no és un programa informàtic que fan servir els professors a classe: és una metàfora per definir un discurs sense paraules, d'exili i de fugida. L'època del Power Point consolida l'eficàcia de l'oblit del que diu la pantalla il·luminada pel projector. El projector redimensiona les paraules per endreçar-les en una sèrie que s'explica en si mateixa: s'ordenen pel lloc que ocupen, no pas pel que refereixen. En el Power Point com a metàfora, no hi ha referents en el sentit d'alguna cosa del món, de la qual parlin. En lloc dels referents, hi ha les referències bibliogràfiques, citacions sense sentit ni fonament teòric, noms de pila per l'índex emmudit. El Power Point és la metàfora de qui no sap parlar perquè no disposa ni de la gramàtica ni de la sintaxi. És un diccionari en seriacions, no pas un llibre obert. Qualsevol cita dels clàssics queda foragitada en el seu sentit possible; en canvi, llueix d'allò més! Es poden posar en fila Hobbes, Philip Roth, Goethe, Thomas Bernard, Kant, Siri Hustvedt, Gadamer, Hegel, un darrere l'altre en un llistat infinit! I tothom s'admira del pes específic que tenen les frases fora

de context. Col·locar una frase fora de context implica plomar un pollastre i no llençar les plomes, per aprofitar-les, fent-ne saquets petits, ben embolicades en grapadets d'esmolades deixalles. I, després, fer servir les deixalles per oblidar que una vegada hi havia hagut un pollastre que no es pot reconstruir amb les restes, perquè no fou mai del tot una suma de les parts. Corol·lari: no ens el podem menjar sencer! Esbotzar els noms de les paraules, a bocins ben petits, amb la pretensió del record de la totalitat d'on sorgiren, heus aquí la fotesa del que es projecta en pantalla. Llavors, com diria Albert Camus a *La chute*, “ens quedem als entremesos”.

2. L'estil, l'expressió, l'ocasionalitat

Veritat i mètode no té un final precís. Els darrers capítols són una seqüència de divagacions fonamentals: *Excursus*, *Hermenèutica i historicisme*, per acabar amb l'*Epíleg*.

Aturem-nos un instant en el contingut de l'*Excursus*. Aquest inici del final planteja la qüestió filosòfica de l'estil. No és pas una qüestió menor pel tema que ens ocupa. L'estil és un dels “tòpics més indiscutibles amb què opera la consciència històrica” –dirà Gadamer.⁵ Neix, històricament, al món antic en el context de la retòrica i té un origen normatiu: serveix per saber com s'ha d'escriure i de parlar, d'on brollaren els “gèneres d'estil”. Més endavant, l'estil s'inscriurà a la jurisprudència francesa com una “*manière de procéder*”, és a dir, el procediment adequat en determinats requeriments jurídics. A partir del segle XVI, queda vinculat a la lingüística, fent referència a la “unitat de sentit” d'un text o d'una conferència.

Des del punt de vista personal, l'estil seria “la mà individual que reconeixem en totes les obres d'un mateix artista”.⁶ Si seguim el fil conductor en el naixement del concepte, hi ha en l'estil una certa continuïtat de sentit que ens permet atribuir-lo a un sol autor. L'exemple d'això serà per a Gadamer Goethe: “Un artista aconsegueix crear-se un estil quan deixa d'imitar amorosament i s'atorga a si mateix amb això un llenguatge propi.”⁷ És a dir, es pot utilitzar el recurs de l'estil –a la manera de l'època–, però fent-se'l seu, combinant-lo amb una manera singular irrepètible:

⁵ GADAMER, H.G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, p. 586.

⁶ *Ibíd.*, p. 587.

⁷ *Ibíd.*

“malgrat tot, aconsegueix expressar-se a si mateix”.⁸ Per tant, l'estil no és mai una simple expressió individual purificada de tota contaminació històrica, sinó al contrari, s'arrela en la dimensió normativa i de recursos de l'època: hi ha una vinculació històrica. Per aquest motiu fonamental, quan es parla “d'estil”, normalment volem dir “l'estil d'una època” i d'aquí que, per a Gadamer, “el concepte d'estil en història de l'art no és sinó una conseqüència natural de la consciència històrica”.⁹ Ara bé: com entendre la veritable dimensió artística d'una producció “estilísticament correcta” en una època determinada? Gadamer planteja aquesta pregunta pel problema de les “obres d'art lliures”. La reproducció estilísticament correcta d'una determinada obra pot respondre amb precisió als requeriments de l'època, sense que això vulgui dir que sigui del tot art. Una cosa seria l'estil com a condició de reproducció i una altra, la recepció d'una determinada obra d'art, en el context de les condicions estilístiques d'una època; per això, Gadamer afirma que:

“El concepte d'estil (...) no és evidentment un punt de vista suficient per a l'experiència de l'art ni per al seu coneixement científic (...), però és un pressupòsit necessari sempre que es tracta d'entendre l'art.”¹⁰

122

La manera d'actuar també té una connotació estilística en el sentit de normativa o pertanyent a una època en el sentit de “maneres de fer”. L'estil sempre fa referència a una certa “unitat en l'expressió”. Podríem utilitzar el concepte “estil” per definir la transmissió de saber d'un Mestre? Gadamer dirà: “Quan mostrem un cert estil en l'actuació, ens fem visibles als altres perquè sàpiguen amb qui se les hauran d'haver”.¹¹ A classe, el professor que parla es fa visible. En canvi, qui s'amaga al darrere de l'instrument tecnològic no pot mostrar cap visibilitat per substitució. Tanmateix, l'estil de l'època –en el sentit de les condicions de reproducció– seria necessàriament, seguint el raonament de Gadamer, un estil tecnològic, que utilitzaria com a recurs per a les formes d'actuar la tecnologia. Per exemple, el Power Point. Com podríem pensar aquest problema, que interrogàvem a l'encapçalament, en el context de l'*Excursus de Veritat i mètode*?

⁸ *Ibíd.*

⁹ *Ibíd.*, p. 588.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 589.

¹¹ *Ibíd.*

Seguim una mica més el raonament de Gadamer sobre l'estil. Gadamer diu que l'estil no pot ser aplicat a la història en general d'una manera normativa o com a criteri normatiu per comprendre l'expressió d'un temps, perquè "a la història passen coses, i no s'hi desenvolupen únicament successos comprensibles. El límit amb què ensopeguem és el de la història de l'esperit".¹² Aquest límit a què Gadamer fa referència és molt interessant i l'hem d'analitzar una mica més. En diu "ocasionalitat" i, de fet, vol assenyalar el punt dins del qual apareix "un sentit" diferent –un moment de sentit– dins de la interpretació general de l'obra d'art seguint els paràmetres de l'època. L'ocasionalitat es revela com "un moment de sentit en la pretensió de l'obra mateixa"¹³ i, per tant, fa possible conèixer –interpretar– una "situació original de la qual parla l'obra".¹⁴ De manera que l'ocasionalitat fa possible una interpretació de l'obra des del joc escènic de l'art¹⁵, que pressuposa situar, d'una banda, l'època i, de l'altra, el que des de l'obra d'art interpel·la l'època. Tota ocasionalitat implica una ambigüïtat en l'atribució del sentit de què parla: per això, l'obra pot arribar a dir coses diferents segons l'ocasió. Es produeix llavors una "irrupció continuada en el temps" com una llavor que desplega una multiplicitat d'esdeveniments nous. Per tant, hi ha la tradició com un rerefons sobre el qual s'assaja, i en aquest assaig apareixen novetats imprevises que despleguen el fons de tradició que n'havia estat la base.

El concepte d'*expressió*, relacionat amb l'estil –en alemany *ausdruck*¹⁶ fa referència a "l'origen espiritual de la parla i de l'escriptura"¹⁷–, seria en certa manera la via de l'assaig en l'esdevenir d'una obra d'art. Tanmateix, Gadamer dirà que *ausdruck* en alemany té també un origen a la literatura mística i amb el temps desplaçarà el concepte d'imitació. Per *expressió* s'entén en un principi "trobar l'expressió", és a dir, no tant manifestar una vivència interior amb paraules, sinó més aviat trobar la manera de dir alguna cosa per fer-la entenedora als altres. Heus aquí una dimensió clau en la transmissió de saber: no és el professor que s'expressa a través de les seves vivències

¹² *Ibíd.*, p. 590.

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ *Ibíd.*

¹⁵ La traducció castellana inclou una nota a peu de pàgina (p. 591) segons la qual "joc de l'art" implica l'obra dramàtica, l'escena. Hem inclòs el concepte de "joc escènic" i no el de joc de l'art per evitar confusions.

¹⁶ Vegeu *Ibíd.*, p. 596 i següents.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 596.

interiors, sinó el discurs del professor que arriba d'una determinada manera i "afecta" els alumnes: "Això mateix trobem en l'estètica de Sulzer (1765): l'expressió no s'ha d'entendre primàriament com a expressió de les pròpies sensacions, sinó com a expressió que suscita sensacions".¹⁸ A poc a poc, amb el temps, el concepte d'expressió s'anirà subjectivitzant progressivament per arribar a exigir que tota representació es faci d'acord amb una "autenticitat del sentiment" (Gadamer posa com a exemple l'àmbit de la música). Més enllà de la subjectivització i psicologització de la teoria de l'expressió al segle XIX, hi ha, per a Gadamer, el valor del que queda d'encunyació: "Doncs, l'expressió no és mai només un signe pel qual hom remet a alguna altra cosa, a una interioritat, sinó que en l'expressió hi ha allò expressat en si mateix, per exemple la ira en l'expressió irada".¹⁹ La "vella tradició neoplatònica" reposa sobre la idea d'una metàfora "de la forma encunyada que està present no sols en part sinó completament i en tots els seus desnivells".²⁰

La crítica de Gadamer a la psicologització del concepte d'*expressió* –tan present en la seva obra–, així com la reivindicació de l'estil en la dimensió de l'ocasionalitat és fonamental per situar la qüestió de la transmissió de saber a l'època del Power Point. Fonamentalment en un doble sentit: a) el professor que parla s'expressa, però no en el sentit de l'espectacle de la cursileria televisiva, sinó en el sentit de qui troba la manera de dir alguna cosa que tingui conseqüències en qui l'escolta –conseqüències vol dir que no el deixi indiferent–; b) el professor que parla no parla de qualsevol manera: parla amb estil, un estil que és ocasional i singular i que, per tant, el fa insubstituïble; no hi ha manera de reproduir-lo ni tampoc de replicar-lo perquè, malgrat utilitzar les condicions estètiques de l'època, al mateix temps les impugna per fer prendre consciència a l'època del seu ús. Repetint les condicions de referència en modifica l'experiència de recepció.

 124

3. La filiació intel·lectual

La historiadora francesa Françoise Waquet²¹ proposa el concepte de *filiació intel·lectual* per a definir l'experiència de la relació entre

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ *Ibíd.*, p. 597.

²⁰ *Ibíd.*, p. 598.

²¹ WAQUET, Françoise (2003). *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir, XVI-XX siècle*. Paris: Albin Michel ; WAQUET, Françoise (2008). *Les enfants de Socrate. Filiation intellectuelle et transmission du savoir (XVII-XXI siècle)*. Paris: Albin Michel.

un Mestre i un deixeble, relació semblant al parentiu que uneix un pare i un fill, escollida en el marc de la transmissió dels sabers universitaris. El període de la història que ha estudiat a través de la seva obra, des dels segles XVI i XVII fins a l'època actual, ens permet descobrir una infinitat de detalls sobre la circulació de la paraula, el saber i la filiació en el món universitari.

Un primer aspecte a considerar és l'oralitat. Al contrari del que podia semblar amb la invenció de la impremta, segons Françoise Waquet, l'oralitat no va desaparèixer ni fou substituïda pel text escrit (de la mateixa manera que, segons l'autora, l'ordinador o la televisió no han substituït el llibre). En el món intel·lectual, la paraula va consolidar el seu valor de transmissió després de la impremta. Les modalitats d'aquesta consolidació en el període històric de referència són: la classe magistral, la sessió acadèmica, el seminari, el col·loqui, *la small conference* i la *session poster*. La paraula que es desplega en aquests diversos àmbits és molt variada però sobretot ha seguit comptant. En una entrevista exhaustiva realitzada per Eric Laurent i Marie-Claude Sureau, a París, F. Waquet cita un fragment d'una conferència de Paul Ricoeur que expressa la dignitat de la paraula en el món de l'ensenyament:

“Què faig quan dono classes? Parlo (...) La paraula és el meu treball, la paraula és el meu regne. Aquesta comunicació per la paraula d'un saber adquirit i d'una recerca en moviment és la meua raó de ser: el meu ofici i el meu honor (...) La meua realitat i la meua vida, és l'imperi dels mots, de les frases i del discurs.”²²

La paraula, doncs, manté el seu estatut d'instrument vàlid per a “la invenció de saber i la transmissió”.²³ Waquet demostra aquesta tesi comparant lliçons escrites i lliçons impartides, a través dels exemples històrics (com el de Claude Bufnoir, professor de dret a la Universitat de París a la segona meitat del segle XIX) de transcripcions de classes orals. Aquests exemples evoquen la pèrdua de la frescor i de la vivesa de les classes presencials i mostren la duresa del que Michelet anomenà “discurs congelat” de les transcripcions. En aquesta anàlisi, l'acte de paraula segueix mostrant-se com una ruta possible per a la invenció de saber.

²² Cita de Paul Ricoeur, “La parole est mon Royaume”, *Esprit*, 223 (Février 1955), p. 192 citat a « La parole, le savoir, la filiation. Françoise Waquet » a *La Cause Freudienne*, n.72, Novembre 2009, Paris, Navarin Editions, pp. 215-231. És la transcripció d'un debat a la biblioteca du Champ Freudien a París l'abril de 2009.

²³ *La Cause Freudienne*, *Ibíd.*, p. 218.

Waquet cita el matemàtic Heinrich Von Kleist²⁴, que defensa la tesi que “les idees arriben tot parlant”: una qüestió difícil esdevé aclaridora quan, en lloc de pensar-hi, se’n parla amb el primer que trobem.

Posar l’accent en el valor d’invenció de la paraula en la transmissió de saber implica posar-lo també en la persona que parla, i no en el text com fem habitualment. L’ús del Power Point sovint genera l’efecte contrari: és el text escrit en pantalla que respon per substitució al que diu el professor. Aquest efecte contrari té conseqüències pel lloc de qui tingui alguna cosa a dir.

Waquet planteja que la relació entre un mestre i un deixeble només és possible per la via del parlar: “A partir del segle XVII es desenvolupa i es confirma un procés d’institucionalització i de professionalització del saber: el saber s’imparteix, cada vegada més, en unes institucions (les universitats) per persones la professió de les quals és ensenyar. Aquest procés planteja amb agudesa la qüestió d’un vincle personal en la transmissió dels coneixements”.²⁵

En el context de la “professionalització” de la transmissió dels sabers, el vincle entre Mestre i deixeble es constitueix d’una manera singular, enmig de la complexa teranyina de relacions institucionals.

126

Waquet planteja que el vincle intel·lectual s’estableix per elecció; els testimonis històrics que s’han recollit ho demostren. “El vincle Mestre-deixeble és un vincle personal i personal en els dos sentits de la paraula: és a dir, en oposició a institucional, un vincle de persona a persona; és a dir, també un vincle propi a una persona, la qual cosa fa que allò que és una sola història rebi en cada relat un color propi. Aquest vincle és jeràrquic: uneix un superior i un inferior. L’asimetria llavors és doble: l’un sap més que l’altre i té més poder universitari que l’altre. O, per dir les coses segons la terminologia de Pierre Bourdieu, un té més capital intel·lectual que l’altre, que en té menys, i més capital universitari que l’altre, que no en té cap.”²⁶ Aquest vincle entre el Mestre i el deixeble està travessat per sentiments i afectes molt diversos: per això sovint es presenta com una mena de relació familiar, com si fos de pare a fill. Aquesta metàfora familiar és molt freqüent, segons

²⁴ La referència bibliogràfica és molt interessant: VON KLEIST, H (1999), «*Sur l’élaboration progressive des idées par la parole*», a *Œuvres complètes*, I. Petits écrits, traduction et notes de Pierre Deshusses, Paris: Le Promeneur, pp. 44-49, citat a *La Cause Freudienne*, *Ibid.*, p. 220.

²⁵ F.Waquet, a *La Cause Freudienne*, *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*

Waquet. Novament fent referència als exemples de tipus històric a la universitat francesa, aquesta historiadora ens revela l'ús dels termes *filiació*, *genealogia científica* o bé *descendència intel·lectual* en el context de conferències inagurals, discursos d'investidura de càtedres, etc.

"A les metàfores familiars, el que domina és la filiació, una filiació paterna. (...) El Mestre és 'una mica el segon pare' o bé directament 'el segon pare' (...): en les variacions podem trobar 'un Mestre que tingué per a nosaltres quelcom d'un pare' o bé, al contrari, un Mestre que és 'més que un pare'." (...) François Jacob, en el magnífic retrat que féu d'André Lwoff, deia del seu Mestre a l'Institut Pasteur: "Em mirava, penso, una mica com un fill, de la mateixa manera que jo el considerava una mica com un pare."²⁷

En la tasca difícil d'ensenyar, el Mestre "guia les passes" del deixeble com un pare les del seu fill: hi trobem la protecció, la guia, els consells. També l'autorització per començar a parlar. Aquesta modalitat de relació revela, segons Waquet, una forma de visibilitat en el món intel·lectual i acadèmic.

L'interès de l'obra d'historiadora de Françoise Waquet pel tema que ens ocupa rau en com aborda l'afer de la relació intel·lectual, des d'aquesta "parentalitat de substitució". La producció d'idees queda supeditada a la fecunditat en l'intercanvi entre Mestre i deixeble. Els termes d'*herència intel·lectual* i *descendència* s'intercalen en aquest marc de sentit filial. A partir de la dècada dels anys 60, segons Waquet, apareixen els primers esquemes del que seran les "*academic o scientific genealogy*" als Estats Units, pràctica que més endavant s'estendrà per altres països com Alemanya.

La filiació intel·lectual funciona en el context de la transmissió de saber a partir d'una inscripció d'identitat:

"El Mestre transmet el seu saber al deixeble de la mateixa manera que el pare transmet el que posseeix al seu fill: l'hi dona. Do i donar retornen freqüentment sota la ploma de deixebles quan constaten la generositat del seu Mestre i del seu agraïment (...), l'única cosa que compta és la convicció que el saber transmès pel Mestre és un do. El retorn fet pel deixeble, des d'un simple *gràcies* fins a un contradò més substancial, ho testimonia plenament, tal com demostra el do que al seu torn ofereix el deixeble convertit en mestre."²⁸

²⁷ *La Cause Freudienne*, *Ibid.*, p. 222, cita de JACOB, F. (1987). *La Statue intérieure*. Paris: Editions Odile Jacob-Editions du Seuil, p. 246.

²⁸ *Ibid.*, p. 225.

Aquest entramat de relacions entre mestres i deixebles, que Waquet destria buscant-ne els detalls en la història, es modifica a l'època actual amb la universitat de massa, la interdisciplinarietat, l'augment de dones professores i alumnes a la universitat, la fragmentació dels sabers. La mateixa Waquet s'interroga sobre el futur d'aquesta metàfora filial, en un món on la paraula *Mestre* es considera "poc democràtica, cedint davant el mot *tutor*"²⁹ i on s'estableixen "contractes d'aprenentatge" entre professors i alumnes. El vincle "natural" entre Mestre i deixeble ha donat pas a un vincle "contractual" gràcies al discurs de les competències d'aprenentatge en voga: "de la figura d'autoritat que era per excel·lència la figura paterna, passem pel director a la d'una agència de mitjans (materials i intel·lectuals) en miniatura".³⁰ Waquet reflexiona sobre els efectes de les tecnologies de la comunicació en la transmissió dels sabers, subratllant la impossibilitat de cobrir tota transmissió de saber en la seva totalitat per aquests mitjans. ¿Les tutories universitàries, desplegadas amb la finalitat de cobrir una atenció més personalitzada, esdevindran un substitut més aviat maternal de l'experiència de filiació? Parcialment potser podrien generar situacions anàlogues, tenint en compte, però, que la diferència principal passa pel criteri d'autoritat i la dignitat en el do de la transmissió, que no té lloc, en canvi, en una tutoria (s'entén, conceptualment, no vol dir que no pugui esdevenir-se en l'experiència quotidiana). La idea de la "tutorització" s'assembla més al que Gadamer anomenà "la psicologització del concepte d'expressió" i menys a la genealogia d'un circuit d'idees que es traspasa gràcies a la gratuïtat de qui voldria perpetuar-se en el món intel·lectual. En tot cas, la tutoria s'assembla més, conceptualment i pràcticament, a un espai de *maternatge* en el sentit de la protecció exigible en el temps de criança (una protecció indispensable, d'altra banda, en temps de crisi, on gairebé es converteix en tutela a mig i llarg termini).

"Al capdavall, l'historiador queda tocat pel desig insistent, mai no expressat en el passat amb aquesta intensitat, que es manifesta actualment, de crear un vincle, de teixir vincles en plural, de mantenir-los. Per quin motiu el món del saber defugiria aquest desig?"³¹

²⁹ *Ibíd.*, p. 226.

³⁰ *Ibíd.*

³¹ *Ibíd.*

4. Saber relacional i saber absolut

El filòsof Jean-Claude Milner, amb la seva aguda habitual i precisió lingüística, proposa una distinció entre saber relacional i saber absolut. Seria una doble manera de definir la paraula *saber*, que podem destriar com a genitiu (saber d'alguna cosa o saber d'una persona), o bé de manera absoluta, com un verb transitiu sense complement. Exemple de saber relacional seria el saber antic i medieval; exemple de saber absolut, el saber modern.³²

En el saber antic i medieval, el saber relacional implica que la dignitat de la cosa sabuda obliga el sabedor a fer-se'n digne, d'aquesta cosa sabuda. El saber antic reposa en la tasca dels mestres: "El Mestre és anticipació de l'objecte al costat de qui esdevindrà subjecte d'un 'saber de'".³³ Per tant, segons Milner només hi poden haver mestres en el context del saber relacional. La revolució que la universitat com a institució representà en la transmissió dels sabers implica, per a Milner, que "en el nucli de la relació mestre-deixeble s'interposa un tercer que és la institució. La *paideia* antiga es basava en el Mestre, que agombola al seu voltant els deixebles i els incita amb la seva paraula. Per això les escoles on la relació era directa. (...) Podríem, certament, multiplicar els exemples que demostren que a les universitats encara operen alguns d'aquests funcionaments. Però no poden alterar la dada fonamental: la relació Mestre-deixeble, sostinguda per una paraula cada cop reveladora i enigmàtica, és una cosa que ha sobreviscut al temps; no es troba en el nucli del dispositiu; es redueix en els fets a un aspecte biogràfic: el record, la fidelitat, l'admiració d'alguns per un fragment de la seva joventut. El Mestre, identificat pel seu nom i pel nom dels seus mestres, s'ha convertit en el professor, membre d'una institució impersonal. El professor no té mestres, té predecessors. No té deixebles, té estudiants. El recorregut d'aquests estudiants pot a vegades dependre d'un o altre professor, que funcioni com un semblant de Mestre; però la darrera paraula pertany a la institució i al segell que imposa. (...) Un universitari pot proclamar als quatre vents que fou alumne d'un o altre professor; l'important consisteix en un títol, proporcionat per la institució despersonalitzada".³⁴

La pervivència, doncs, del saber relacional en el si de la universitat

³² MILNER, JEAN-CLAUDE (2006). *Le juif de savoir*. Paris : Verdier, p. 56.

³³ *Ibid.*, p. 57.

³⁴ MILNER, JEAN-CLAUDE (2011) "De l'université comme foule", a *Cahiers d'Etudes Lévinasiennes*, n.10, p. 103.

constitueix, per a Milner, una excepció que confirma la regla. Podem mantenir aquesta afirmació en el moment actual? És probable que l'excepció es trobi en vies de desaparició total en el procés de regulació i de producció del saber científic característic de l'època de la ciència. Sobre aquest punt, Milner fa una observació interessant: el sorgiment de la ciència de Galileu –la ciència moderna– fa desaparèixer el subjecte científic i, per tant, “en el seu progrés, anul·la els individus”.³⁵ De la mateixa manera que la ciència moderna garanteix la secularització de la universitat respecte de la religió –el catolicisme–, fa desaparèixer del panorama universitari l'afer de l'excepció i de la creació, per centrar-se en “l'axioma de l'eternitat de la matèria”.³⁶

“A qualsevol disciplina universitària, lletres o ciències, matematitzada o no, la despersonalització del savi galileà ha esdevingut el model per a tot professor. La transmissió dels sabers universitaris es fa per la pissarra i no per la paraula. La paraula subsisteix, però a títol accessori. Acompanya, com una humil serventa, la pissarra i les diverses variants produïdes per la tècnica.”³⁷

El sorgiment del científic galileà constitueix, segons Milner, la prova de la decadència del Mestre i l'assumpció del poder del professor:

130

“Ens cal anar a l'extrem: on hi ha un Mestre i una paraula de Mestre, la Universitat deixa d'existir, excepte si, simplement, ja no existeix d'entrada; on la Universitat regna, el Mestre i la paraula callen.”³⁸

Milner cita Weber (el definirà com a portaveu del saber absolut a *Le juif de savoir*), el qual denunciava el professor que es fes passar per profeta. Per a Weber –dirà Milner–, el profeta és qui es troba en el terreny de la paraula. En canvi, el professor utilitza la paraula, en fa ús, no pas “s'hi troba” ni tampoc parla per boca d'un altre: simplement, el professor no parla, demostra.

Una segona referència de Milner és Saussure, el *Cours de Linguistique générale*. Des de Saussure, que distingeix entre *langue* i *parole*, podríem afirmar que la llengua –com a sistema de signes– estaria de la banda de la universitat i, per tant, del professor; mentre que la paraula, eix singular que discrimina cadascú, estaria de la banda del Mestre. Finalment, al costat de la ciència galileana, trobarem, per a Saussure, el llenguatge, objecte d'estudi científic de la Lingüística.

³⁵ MILNER, *Ibíd.*, p. 103.

³⁶ *Ibíd.*

³⁷ *Ibíd.*, p. 104.

³⁸ *Ibíd.*

La perspectiva del saber absolut substituïnt el saber relacional no és gaire afalagadora:

“En aquest univers, hi ha la llengua, però no la paraula. No hi ha mestres, tampoc hi ha alumnes. El que s'esdevé no és altra cosa que el resultat d'un requeriment corporal: l'estricta necessitat biològica de ser jove abans de ser vell i, per tant, d'aprendre abans de saber. No fa falta que el subjecte s'imposi un ascetisme particular per fer-se digne del saber que ensenya o que aprèn; el saber no n'ha de fer res. No cal fer-se digne de l'objecte, que no sap res d'ell com a persona i al qual només pot copsar pagant el preu d'una indiferència recíproca. El saber, lloc on ningú diu res sobre no-res a cap altre.”³⁹

Tanmateix, hi ha en Milner, malgrat el que podríem malinterpretar com un lleuger pessimisme (diem malinterpretar perquè en un autor que fila tan prim no hi ha mai l'ombra del pessimisme, més aviat el corol·lari final d'un procés lògic), la constatació de la pervivència del saber relacional *a minima* en el context universitari. La tendència és a l'exterminació total del saber relacional per part del saber absolut; la tendència és assolir la completa secularització de la universitat per part de la ciència galileana. Però és una tendència no del tot reeixida. Aquest és el punt que ens interessa subratllar de la distinció en el saber que fa Milner, per a preguntar-nos si podem fer-ne alguna cosa, del que ha perviscut fins ara, per tant, més enllà de la pantalla, com a excepció. Realment, on queda la paraula en el context de la transmissió del saber a l'època actual? Què cal fer amb aquestes restes que despunten per damunt del terreny àrid, com quan en una obra pública es descobreix una obra d'art del passat, i llavors s'ha de decidir si passar-hi la màquina per destruir-la o bé sacrificar l'obra pública i aturar-se a fer excavacions? En el moment actual, els qui ens dediquem a la transmissió del saber ens preguntem coses semblants: si adaptar-nos-hi totalment o bé trobar la manera de sobreviure en una mena de pervivència romàntica del que val la pena defensar per dignitat. Que allò que sabem per transmetre ens faci dignes de la nostra acció i que el que fem estigui a l'altura del que volem transmetre.

1. Elogi de la paraula

L'any 1905 Maragall pronuncià el discurs d'inaguració del curs a l'Ateneu Barcelonès. El discurs comença amb l'expressió “quina glòria

³⁹ MILNER, JEAN-CLAUDE. *Le Juif de savoir*, *Ibid.*, p. 64.

per a mi haver arribat a seure en aquest lloc". Aquesta frase revela la disponibilitat de Maragall pel tema que vol tractar. El tema és *l'Elogi de la paraula*. El lloc des d'on Maragall parla és el de l'elogi del parlar.

Hi ha en aquest text de Joan Maragall molts aspectes que compten pel recorregut que hem fet fins ara a partir de la pregunta "qui parla?", sobretot pel que té d'estrany en el món en què vivim, un món que comunica sense parlar. El to romàntic i l'estil apassionat pot arribar a semblar afectació; tanmateix, Maragall travessa el tema amb una delicadesa extraordinària que el caracteritza. Potser l'elogi de la paraula, en la seva connotació admirativa (i poètica), sigui una forma de contrarestar el saber absolut a què feia referència Milner.

Maragall diu que la paraula és "la cosa més meravellosa d'aquest món perquè en ella s'abracen i es confonen tota la meravella corporal i tota la meravella espiritual de la Naturalesa".⁴⁰ La paraula sorgeix del cos, s'expressa a través de l'emissió dels sons de la llengua; és aquesta idea del so ("la remor del vent, el soroll de l'aigua, l'eixordiment del tro") que inicia la possibilitat d'una paraula pronunciada per a ser escoltada. La paraula surt de dins, vibra des de dins. Sorgeix d'un lloc pregon per arribar a l'exterior on els altres la reben. Perquè hi hagi una paraula, no n'hi ha prou de ser dita, cal que sigui acollida. En aquest emetre i rebre trobem l'esdeveniment de la paraula. Tanmateix, Maragall s'inquieta per les condicions en què es desplega la paraula també a la seva època:

"¿Com podem parlar fredament i en tanta abundància? Per això ens escoltem els uns als altres comunament amb tanta indiferència; perquè l'habitud del massa parlar i del massa sentir ens enterboleix el sentiment de la santedat de la paraula. Hauríem de parlar molt menys i sols per un fort anhel d'expressió."⁴¹

Heus aquí un exemple de com estar a l'altura de la dignitat del parlar: la dosificació, el punt de respecte per la pròpia acció. Aquest "parlar fredament i en tanta abundància" resulta familiar al moment actual: l'excés en el "massa-de-tot". El Power Point ho abasta conceptualment tot: encara que pretengui fer-ne una síntesi, n'abasta el que es pugui dir de manera instantània. En l'instantani hi trobem també el soluble: és així com es dissol la paraula i també, al mateix temps, és així com es dissol la presència de qui parla. Maragall en dirà "inflar ridículament els vostres ritmes per a omplir-los de paraules que neden mortes en la superfície de les coses; i la gent es cansa de sentir-vos parlar vanament

⁴⁰ MARAGALL, Joan (ed.1960). "Elogi de la Paraula", a *Obres Completes*. Barcelona: Editorial Selecta, p. 663.

⁴¹ Maragall, *Ibíd*, p. 663.

amb música inanimada, i us tenen per entretinguts maniàtics, i ho sou. Havíeu trobat una paraula per a donar llum a tot el món, i el vostre baix pruït per una superficial perfecció i grandesa l'ha voltada d'un boirós eixam de paraules sense vida que han ofuscat aquella divina llum, retornant-la a la confusió i a les tenebres."⁴²

Hi ha en la proposta actual de l'avaluació i la planificació instrumentals de la docència quelcom que podem reconèixer com un afebliment de la vida. Vida en el sentit de l'impuls envers una acció amb sentit (imprevisible, inesperada). Quan Maragall parla de "l'eixam de paraules sense vida" al·ludeix a la vanitat de qui pretén una "superficial perfecció i grandesa". El problema té una dimensió ètica: la vanitat de l'eficàcia i la qualitat total destrueix l'empresa de la transmissió com un intent humà –i, per tant, contingent– de fer-se escoltar per un altre, sobre coses dignes de ser explicades i transmeses. Per parlar, no n'hi ha prou a dir qualsevol cosa: no totes les coses són iguals ni tenen el mateix valor. Per això hi ha paraules que són vives... i d'altres que no.

L'antropòleg Lluís Duch defineix el món actual com afectat per "la crisi de la paraula". En la seva obra trobem una manera de plantejar aquest tema per com incideix en la condició humana. Per a Duch, la paraula és un do gratuït, pel qual esdevenim ciutadans del món, en concret, per mitjà de la llengua materna: "És per mediació de la llengua materna que em resulta possible la trobada amb l'altre".⁴³ En el context actual de "fractura de la confiança"⁴⁴, les dificultats de la paraula per penetrar qui l'escolta es fan cada vegada més grans i més greus. En aquest sentit, Duch rescata el concepte de símbol, actualment "degradat i reduït a l'equació: símbol igual a convenció igual a signe, és a dir, a un artefacte el senyal distintiu del qual és la univocitat i l'abolició del misteri tot reduint-lo a un simple problema".⁴⁵

En el cas de la docència, havent exclòs tota possibilitat d'incomprensió, la tecnologia es posa al servei de la claredat (no pas de la clarividència) per mitjà de l'ús del Power Point a l'aula. La pantalla es col·loca en posició de signe-artefacte i substitueix la funció simbòlica que treballa amb l'absència. Sense absència no hi ha possibilitat de símbol. Quan tot són presències, no queda cap altra cosa que preguntar en el sentit de l'interrogant, del que falla en el discurs, sinó que les preguntes, en

⁴² *Ibíd.*, p. 664-665.

⁴³ DUCH, LLUÍS (2010). *Un extraño en nuestra casa*. Barcelona: Herder, p. 101.

⁴⁴ DUCH, *Ibíd.*, p. 94.

⁴⁵ DUCH, LLUÍS (2011). *Religió i comunicació*. Barcelona: Fragmenta, p. 209.

aquest context, representen un aclariment en relació amb el lloc dels enunciats. Els problemes esdevenen topològics o geogràfics, es tracta d'identificar la diapositiva on trobàvem aquest tema, per situar-lo. No és mai una posició respecte d'altres coses no visibles ni representades: la metonímia substitueix la metàfora; l'esllavissament entre paraules ha donat pas la successió dels termes. Duch ho defineix com el final del conflicte entre el dir i el voler dir: "la fèrtil tensió entre el dir i el voler dir s'anul·la a favor del dir".⁴⁶ Mentre el dir pertany a l'ordre del present, el voler dir "assenyala les successives constitucions de l'absent, passat i futur, les quals, en realitat, són ofertes de praxis, sempre provisionals, de dominació de la contingència".⁴⁷ La contingència implica una disponibilitat mai no prevista per l'accident i l'intempestiu. Heus aquí dues dimensions que no pot incloure la regulació instrumental de les tècniques d'ensenyament-aprenentatge en el context de la transmissió de saber. Tota transmissió té un efecte de pèrdua perquè puguem dir que opera com a tal. Les classes del Power Point, en canvi, volen guanyar-ho tot ("tot" és a la diapositiva en seriació) sense perdre res. Volen l'impossible, sense fer-lo present. Si el fessin present, trobaríem quelcom susceptible d'actuar com un límit dins del mateix discurs sobre el que no té límit.

 134

A la *Carta de P. Lord Chandos*, escrita l'any 1902, Hugo von Hofmannstal apunta el que Claudio Magris anomenarà "desmai de la paraula i naufragi del jo en el fluir convuls i indistint de les coses que ja no són nominables ni dominades pel llenguatge"⁴⁸, la buidor per no poder referir-se de la mateixa manera al món harmònic del passat, tan conegut: "Per què exploro altra vegada un llenguatge del qual ja he renegat? (...) Passava solament que les paraules abstractes de què els llavis per força se serveixen per tal de donar llum a qualsevol raonament se'm desfeien a la boca com bolets podrits".⁴⁹ Aquest desgast del llenguatge, que tot d'una esdevé banal, no respon a la impossibilitat de dir grans coses, sinó, tot el contrari, a l'obstacle per a referir-se als mínims detalls de la realitat o la vida quotidiana: "El món es revela a l'aristocràtic Lord, alimentat de cultura humanística, no tant com un cosmos ordenat

⁴⁶ Duch, *Ibíd.*, p. 209.

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 210.

⁴⁸ Vegeu el prefaci de Magris a l'excel·lent traducció de J. Llovet: Von HOFMANNSTAL, Hugo (ed. 2007) *Carta de Philipp Lord Chandos a Francis Bacon*. Barcelona: Quaderns Crema, p. 9.

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 34.

jeràrquicament, sinó més aviat com un formigueig d'essències incoercibles a qualsevol sistematització, com succeeix en el pensament xamànic".⁵⁰

Fixem-nos en aquesta fragilitat de la paraula que afecta els mínims detalls del que és més proper, més quotidià. Avui tenim aquest instrument tecnològic, mal utilitzat, col·locat en el lloc des d'on s'hauria de fer experiència de la situació. El Power Point aconsegueix una funció de compensació davant el que J.-C. Mèlich anomenà "la fractura entre el món i la vida".⁵¹ És, justament, en el més proper i quotidià d'on surten les situacions ètiques, que Mèlich definirà com el contrari de les "competències ètiques":

"Precisament perquè l'ètica s'inscriu en la fractura entre el món i la vida, entre 'el-que-hem heretat' i 'el-que-desitgem' en les situacions imprevisibles i improgrables –i aquestes no estan mai del tot establertes–, mai podrem saber *a priori* –per avançat– què és allò ètic, com s'ha d'actuar èticament, quina és la resposta ètica adequada. Si existeix 'vida ètica', llavors no hi ha ni podrà haver-hi mai 'competències ètiques'".⁵²

La instal·lació de la racionalitat instrumental a les aules determina un marc moral –normatiu– de la pràctica, però no se'n dedueix una ètica. Per a l'ètica, fan falta les paraules adreçades a un altre, que algú altre ens ha proporcionat. Seguint la reflexió de Mèlich, només hi hauria ètica en la imprevisibilitat del no programable i, per tant, si cedíssim –com diria Heidegger, en una mena de "deixar estar" *Gelassenheit*– en l'ús persistent del Power Point, potser podríem generar les condicions necessàries per l'imprevisible i, per tant, per a una ètica docent: "Una situació ètica només sorgeix si ens descobrim incompetents. Si no és així, es donaria el cas de l'aparició d'una bona consciència, d'un treball ben fet, i en aquest cas l'ètica desapareixeria".⁵³

A les aules constatem la dificultat d'ús de la paraula, "un ús" que no sigui normatiu; dificultat en el sentit de "tenir la paraula" –que vol dir: "algú altre" ens l'ha donada– s'intensifica i es consolida. Aquesta dificultat no és pas dels grans conceptes que hem d'explicar a –al igual que en la *Carta de Chandos*–, es refereix a les petiteses del que s'esdevé a l'aula: un alumne endormiscat, un grupet que xerra; la claror del sol a primera hora del matí; els nervis perquè després de classe tenen un

⁵⁰ *Ibid.*, p. 11.

⁵¹ MÈLICH, J.-C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder, p. 45.

⁵² *Ibid.*, p. 45.

⁵³ *Ibid.*

examen; la interpel·lació al professor “i tu què en penses?”; la demanda d'exemples; la referència al concret de la vida quotidiana; el brogit inicial abans de començar. Tot plegat revela que hi ha vida a l'aula, però no ens n'assabentem: el Power Point, en la seva disponibilitat zero, encobreix una buidor existencial que té conseqüències en l'interès pel saber que mostren els alumnes, però també té efectes en la posició de qui sap –o a qui se li suposa un saber–: els professors. Magris definirà aquesta impossibilitat per trobar les paraules com “una condició exemplar al segle XX”.⁵⁴ ¿Podríem aventurar-nos a considerar la pantalla del Power Point com el vel d'ignorància que fa possible el mutisme –no pas el silenci– del saber del docent, aquesta retroacció de la paraula en contextos de transmissió de saber com “una condició exemplar del segle XXI”? És important subratllar que, quan ens referim al Power Point, no volem dir una eina concreta sinó un instrument paradigmàtic d'un determinat funcionament –o crisi– de la funció simbòlica en el context de la transmissió de saber. En fem, per tant, un ús paradigmàtic.

La paraula no ha desaparegut perquè encara hi ha transmissions i malentesos que la fan possible. Tal vegada l'ocasionalitat (en el sentit de Gadamer) de la paraula sigui una font de transformació dins del sistema, en les excepcions d'aquest funcionament anacrònic, del parlar amb els alumnes, per part del Mestre. L'ocasionalitat de l'estil i l'expressió del professor faria possible trobar un límit en el sense-límit de l'artefacte.

Ensenyant el que no s'ensenyava activem la palanca de la resistència passiva a tota pretensió de totalitat en el camp de la transmissió de saber. No podem saber-ho tot, però sí podem ensenyar que el valor del que sabem –la seva dignitat– no l'esgota en tant que saber. És per l'inesgotable que hi pot haver filiació intel·lectual en lloc de destitució; mirada en lloc de visió; paraula en lloc de llengua; Mestre en lloc de professor. Tot plegat, però, en una dialèctica infernal de lluita entre parells oposats, lluita que, podent reconèixer-la, podem mantenir.

Llavors, en el context de les transmissions actuals, a l'època del Power Point, “qui parla”? Ningú. Perquè no hi ha més paraules per fer servir o per copiar, perquè només hi ha signes-artefacte. Gràcies a això, queden paraules per fer vibrar. Qui les evoca esdevé un profeta... llavors, com deia Weber, deixa de ser un professor? Potser caldrà imaginar que els professors, segons el cas, deixin de ser-ho per fer possible un “gir ontològic” a les aules.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 9.

Bibliografia

- GADAMER, HANS-GEORG (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- DUCH, LLUÍS (2010). *Un extraño en nuestra casa*. Barcelona: Herder.
- DUCH, LLUÍS (2011). *Religió i comunicació*. Barcelona: Fragmenta.
- HORKHEIMER, MAX, (2002) *Crítica de la Razón Instrumental*. Madrid: Trotta.
- JACOB, F.de (1987). *La Statue intérieure*. Paris: Editions Odile Jacob- Editions du Seuil.
- MAIMÒNIDES (1998). *Guía de Perplejos*, Madrid: Trotta.
- MÈLICH, JOAN-CARLES (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- MILNER, JEAN-CLAUDE (2006). *Le juif de savoir*. Paris: Verdier.
- MILNER, JEAN-CLAUDE (2011) "De l'université comme foule", a *Cahiers d'Etudes Lévinasiennes*, n.10.
- MARAGALL, JOAN (ed.1960). "L'Elogi de la Paraula", a *Obres Completes*. Barcelona: Editorial Selecta.
- VON HOFMANNSTAL, HUGO (ed.2007) *Carta de Philipp Lord Chandos a Francis Bacon*. Barcelona: Quaderns Crema.
- WAQUET, FRANÇOISE (2003) *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir, XVI-XX siècle*. Paris: Albin Michel.
- WAQUET, FRANÇOISE (2008). *Les enfants de Socrate. Filiation. intellectuelle et transmission du savoir (XVII-XXI siècle)*. Paris: Albin Michel.
- WAQUET, FRANÇOISE «La parole, le savoir, la filiation. Françoise Waquet» a *La Cause Freudienne*, n.72, Novembre 2009. Paris: Navarin Editions.
- WEBER, MAX (ed 1998) "La ciencia como vocación", a *El político y el científico*. Barcelona: Alianza Editorial.

Anna Pagès
 Universitat Ramon Llull
 Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
 annaps@blanquerna.url.edu

[Article aprovat per a la seva publicació el febrer de 2012]