

# L'IMPOSSIBLE D'ENSENYAR.

## NOTES PER A UNA FILOSOFIA DE LA TRANSMISSIÓ

Anna Pagés

*Aquest article planteja la pregunta filosòfica sobre l'ensenyar en una època on no resulta evident que l'ensenyar tingui encara algun valor de tipus humà més enllà de la programació. Potser podríem trobar altres possibilitats per l'ensenyar a altres nivells, com un bon software: però hi hauria una qualitat humana per l'ensenyar susceptible de "ser pensada"? Aquesta seria la clau de volta per una Filosofia de la transmissió, quina tasca fóra definir la dimensió impossible de l'ensenyar en un sentit alternatiu, obert a una forma de veritat distintiva de l'experiència humana.*

---

133

Com ensenyar el que no s'ensenyava?  
J.Lacan

(...) to conceal this letter, the Minister had resorted to the comprehensive and sagacious expedient of not attempting to conceal it at all."  
Edgar A.Poe

En aquest article formulem la pregunta filosòfica sobre el fet d'ensenyar, una pregunta necessària en un temps on els objectes funcionen des del pressupòsit de la substitució de l'activitat humana<sup>1</sup>. Per això, la pregunta sobre l'ensenyament ens condueix indefectiblement a la possibilitat de la substitució en l'ensenyament. Són com dues cares de la mateixa moneda: un inquietant déu Janus.

---

<sup>1</sup> J.C. Milner, *La politique des choses*, París, Navarin, 2005.

Més enllà de les noves definicions de rols, tècniques i procediments, la qüestió és com explicar què implica ensenyar a la societat actual, dita de la informació. Amb un sistema intel·ligent adequat, faria falta ensenyar? Potser podríem substituir l'ensenyament d'un professor per un *software* o un sistema intel·ligent, un mètode ideal per estalviar diners i professorat incompetent, al mateix temps que una manera perfecta d'avaluar-ne els resultats? O bé, contràriament a això, mai no podrà desaparèixer la figura del professor perquè no és substituïble per un sistema intel·ligent? En aquest cas, què significa "insubstituïble", en què consisteix? Aquest és un problema difícil d'orientar: l'essència de l'ensenyament, allò que distingeix l'ensenyament de la resta de funcionaments. Per començar, en les dues opcions que hem esmentat, trobem maneres diferents d'entendre què és ensenyar: en el primer cas, probablement ensenyar consisteix a "distribuir informació" i és probable que una màquina ben dissenyada pugui fer-ho igualment. En el segon cas, en canvi, en la línia del que proposaríem com a premissa en la nostra reflexió, si ensenyar vol dir la inclusió d'alguna cosa insubstituïble, per exemple, la forma de particularitzar el saber (en termes de Heidegger "fer pensar"), és menys probable que ho pugui fer una màquina ben dissenyada... perquè una màquina no coneix el saber ni ho podrà fer mai: treballa amb dades (informació i coneixement) que són previsible i controlables pel mateix sistema dissenyat per a aquest fi. No hi ha insubstituïble en la maquinària: potser sí que hi ha quelcom aleatori, accidental que, de vegades, fa que segueixi funcionant malgrat tot. Però no hi ha res insubstituïble: en una màquina, tot es pot reemplaçar.

### **La tecnologia com a visibilitat de l'ensenyament**

A la dècada dels 90, coincidint amb el desenvolupament dels primers entorns digitals per a la formació superior i generalitzant-se als entorns "presencials", es plantejà que la didàctica de l'ensenyament havia de canviar de funció. En aquell moment de reformulació del que representava "donar classe", es van qüestionar alguns dels fonaments històricament tradicionals de la pràctica educativa, entre els quals trobem l'autoritat –i tal vegada l'autoritarisme- docent.

I així, doncs, vam assistir a un fenomen pel qual l'aplicació de les noves tecnologies de la informació i la comunicació a l'educació donà prioritat als processos d'aprenentatge, desenvolupant models centrats en l'alumne, adaptats a l'estil i al ritme de cadascú en particular i a les seves possibilitats d'organització indepen-

dent. La nova tendència produí un capgirament definitiu dels models centrats en el professor, que ja foren qüestionats en el pas-sat des d'altres moviments de renovació pedagògica a Europa, però que, des d'aquest nou context, semblaven esgotar altres arguments de continuïtat. Aparegué el significant "aula virtual"<sup>2</sup> i els entorns virtuals proclamaren –des del treball en Web passant per la mediació del professor i la cooperació entre iguals-, com si fossin una nova metàfora, que els ideals d'autonomia i d'independència en l'aprenentatge podien ser conduïts més enllà de l'imaginable. És així com, a la nostra època, els paradigmes actuals sobre l'ordinador com un instrument de la ment<sup>3</sup> van adquirint força teòrica i pràctica en tota mena d'entorns formatius, sense abandonar el marc referencial per excel·lència de la racionalitat tècnica al servei de l'autoregulació, el control i l'ideal del rendiment.

L'ordinador constitueix una representació contemporània de l'ideal de visibilitat de l'ensenyament: una visibilitat objecte d'avaluació.

Tanmateix, malgrat els avenços en el disseny de les tecnologies d'entorns virtuals d'aprenentatge i la generalització de les pràctiques que s'hi associen, (també en entorns presencials) el problema filosòfic de fons es planteja més que mai en el context d'aquestes noves demandes de rendiment i eficàcia. En general, resulta difícil orientar d'una manera autèntica determinades preguntes sense disposar d'un punt de vista filosòfic des d'on interrogar l'ensenyament al nostre temps, en les circumstàncies històriques i socials actuals.

En aquesta breu reflexió interroguem l'ensenyament des del supòsit de la transmissió com a insubstituïble: una transmissió que opera incloent l'impossible d'ensenyar en la seva realització pràctica.

### **La transmissió enllaçada al pensar**

La transmissió constitueix un esdeveniment de l'experiència (atenció: no pas de la planificació ni de l'avaluació de resultats),

---

<sup>2</sup> J. Tiffin; L. Rajasingham, *In search of a virtual class. Education in an information society*. London&New York: Routledge, 1997.

<sup>3</sup> J. Jonassen, *Handbook of research for Educational communications and technology*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, 2001.

la condició del qual és que es verifiqui una recepció d'un contingut, respecte del qual qui l'acull pugui arribar a pensar-lo en termes diferents de qui l'ha ensenyat i de com ha estat ensenyat (és a dir, de com ha arribat aquesta transmissió, des de la perspectiva de qui l'ha rebuda per després "revertir-la" en l'altre). La transmissió és, en certa manera, un desplaçament inesperat d'un contingut que és un saber. En un saber, no tot és visible. D'això en direm, parafrasejant Freud<sup>4</sup>, l'impossible d'ensenyar. Un impossible que no pot ser substituït per les operacions de control de qualitat (l'avaluació).

Aquest impossible desplega el fet de poder pensar, que, segons Heidegger, significa orientar una pregunta, adoptar una direcció<sup>5</sup>. Sense aquesta mena de transmissió (oposada a la reproducció, però també a la crítica com a forma de reproducció<sup>6</sup>), no hi hauria subjectivació de l'experiència com a forma de l'excepció. No hi hauria ensenyament.

Ens cal, doncs, delimitar algunes categories per plantejar l'ensenyament com una modalitat de transmissió que incorpora l'impossible:

---

136

**1. L'experiència.** L'anàlisi que n'ha fet la literatura antipedagògica dels 70' () du a terme una crítica ben fonamentada als principis de la racionalitat científicotècnica aplicada a l'educació. És aquest moviment de l'antipedagogia el que millor delimita la noció d'experiència en educació, a través de la interpretació de Rousseau –en el cas de Mannoni- i de l'higienisme del XIX –en el cas de la primera obra de L.Boltanski.

**2. L'escull.** Només hi ha transmissió si, d'entrada, el que caracteritza l'experiència és el que J.Lacan (1964) anomena un "mal ajustament" *entre el subjecte i l'objecte, entre subjecte i subjecte,*

---

<sup>4</sup> Aquesta és l'expressió que utilitzà Freud en el prefaci a Aichorn, *Wayward Youth*, Vicking Press, London, 1956, 2a ed.

<sup>5</sup> Heidegger, curs d'hivern a Friburg, 1951-1952 "De tota manera, l'home vol tal vegada pensar i, tanmateix, no pot. Al capdavall, vol en excés, dins d'aquesta voluntat de pensar, i per aquest raó pot tan poc. L'home pot pensar, en el sentit que en té la possibilitat. Però aquesta possibilitat no garanteix que la cosa estigui ja a les nostres mans." M.Heidegger, *Qu'appelle-t-on penser?* Paris, Puf, 1999, p. 22.

<sup>6</sup> M.Horkheimer, *Teoría crítica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1990.

<sup>7</sup> Mannoni, M, 1973; Boltanski, L,1969.

que no predisposa ni a l'acompliment, ni a l'adaptació, ni a la comunicació (és a dir, a l'èxit), però que, justament, en no aconseguir-se, genera altres formes de recepció i d'elaboració: fa experiència. Fer experiència és topar-se amb l'escull.

**3. L'excepció (oposada a l'estandardització).** L'estandardització és el binomi de l'excepció, el que ens hi condueix. La raó per la qual pensem en l'excepció és, precisament, l'hegemonia actual de l'estandardització. La bona orientació per aquest tema ens la dóna la dialèctica il·lustrada de la primera generació de l'escola de Frankfurt<sup>8</sup>.

### L'antipedagogia: reivindicació de l'experiència

Coromines refereix, en l'etimologia de la paraula, que *experiència* prové del llatí "experiri", que significa *assajar, intentar, temptejar*. L'experiència és un tempteig: s'esforça a respondre a la demanda (en la nostra societat, del mercat) de les necessitats (cadascú pot seguir el ritme lliurement, segons la seva disponibilitat de temps, segons les seves capacitats...); als estils d'aprenentatge i la gestió del temps (l'estudiant "pot escollir", pot estudiar en qualsevol lloc a qualsevol hora, com vol i quan vol). El més important és que s'hi esforça, sense reeixir-ne.

137

Als anys 70, un sector de la literatura pedagògica –naturalment bandejada pels defensors de la científicitat de la pedagogia– es va ocupar de la descripció de l'experiència en educació. D'aquests autors de referència, Mannoni i Boltanski són els més suggerents en ser els més crítics del seu temps: per aquest motiu, la seva obra es defineix com a "antipedagogia".

Dels supòsits que fonamenten l'ensenyament, els següents ajuden a definir la dimensió de l'impossible:

#### a. La teoria encobridora

Mannoni col·loca la qüestió de la garantia a l'horitzó del discurs pedagògic. La pedagogia té una funció legitimadora de l'activitat. El cas més paradigmàtic que il·lustra aquesta actitud davant del saber és Itard, el qual, en ocupar-se de demostrar la seva teoria d'adquisició del llenguatge, substitueix l'experiència de l'infant de l'Aveyron, conillet d'índies al servei de la vanitat

<sup>8</sup> M.Horkheimer i T.Adorno, *La dialèctica de la Il·lustració*, Madrid, Trotta, 1994.

del científic i la seva disciplina. Itard no entén que hi ha un infant al davant, un infant que proposa interrogants a la teoria, és a dir, que en certa manera la invalida, l'obstrueix. Per al discurs de la ciència, tota obstrucció ha de ser bandejada –obstrucció en el sentit del que no contribueix a la demostració de l'eficàcia d'un sistema de correspondència amb la realitat. És així com l'infant de l'Aveyron és bandejat. És així com mai no arriba a adquirir el llenguatge. L'impossible d'aquest infant consisteix en la resta del que no es pot demostrar immediatament per l'experiència.

Aquest exemple ens mostra com l'experiència no condueix a l'eficàcia. Itard no aprèn de l'experiència, perquè no qüestiona el seu saber des d'una relació diferent amb el saber de l'experiència. Només Mme Guérin, que pren cura del nen, adquireix un saber que té relació amb qui és aquest nen. Es deixa sadollar per l'escena pedagògica.

Quan la pedagogia s'utilitza per encobrir la veritat de l'experiència, ens trobem davant la legitimació de la teoria. Aquesta legitimació és ideològica, serveix a una finalitat que queda fora i que res no pot restituir-la. Es produeix un desallotjament del que, si la restituíssim, seria possible d'elaborar. En tot el que sabem hi ha un no-saber que es manifesta:

“Una pedagogia especialitzada (que comença amb Itard) desenvolupa una pràctica que posa l'accent en l'experiència, però una experiència que roman sota el control del metge, i després del psiquiatra (i de l'Administració) a qui està reservat el saber clínic, és a dir, el domini de la veritat. El saber (...) es distribueix entre un conjunt de tècnics i aviat es planteja el problema de la comunicació d'aquest saber. (...) S'elaboren teories filosòfiques, pedagògiques i mèdiques que provoquen, al seu torn, múltiples tècniques de reeducació. S'enfronten una pràctica (feta de bon sentit popular i de tradició) i una teoria d'aspiracions científiques, sempre més o menys impregnada de la ideologia de l'època. Funciona així un doble saber (...)”<sup>9</sup>

Quan parlem de l'ensenyament actual ens orientem a l'eficàcia, que consisteix a desallotjar l'experiència entesa com un obstacle. Aquest és el camí que assenyala l'antipedagogia.

---

<sup>9</sup> Mannoni, M, *La educación imposible*, Madrid, Siglo XXI, 1981, p. 137.

L'experiència de *Bonneuil-sur-Marne*, institució "esclatada" en tant que oberta a l'entorn, que qüestiona el discurs pedagògic i psiquiàtric establert, consisteix sobretot en les preguntes que fa circular més que no pas en les tècniques que s'hi apliquen. Fent-ho així, s'arriba a desplegar el que mai no s'acaba d'entendre de l'educació com a fenomen, on la funció de l'educador, tant com la de l'educand i la de l'entorn, són formes d'encobrir o de qüestionar els supòsits que actuen en la situació particular de cadascú. El nen "escanyavelletes" és una funció d'una psiquiatria de classificació. L'educador que pregunta si el nen "està boig" és una funció d'una pedagogia igualment taxonòmica, causal, lineal. La condició per a l'existència d'un saber pedagògic que no encobreixi la veritat de l'experiència es troba en el fet que aquest saber se situï "com l'efecte d'un ensenyament"<sup>10</sup>, és a dir, del capgirament en el projecte d'ensenyament, que sigui d'alguna manera l'educand qui ocupi el lloc d'educador. La teoria pedagògica ha d'abstenir-se d'ocupar la funció d'autoritat, perquè l'educand no acabi "constituint (com en el cas d'Itard) una pantalla on projectar un saber teòric. (...) La paradoxa del saber teòric resideix en la manera en què s'utilitzi (...) per encobrir la veritat d'una experiència, o bé com a instrument per a una recerca en què l'educador mateix està també implicat".<sup>11</sup>

## b. El pes dels ideals educatius: l'escull de l'infant

S'han fet poques lectures intel·ligents de l'*Emili* de Rousseau. Sense cap dubte, la de Mannoni n'és una de les més assenyades.

Mannoni diu que la importància de Rousseau no és tant la d'haver mostrat una "educació ideal" –com s'ha d'educar perquè "funcioni"–, sinó la d'haver subratllat, precisament, el pes dels ideals educatius, que desencadenen el drama d'educar. Els ideals són formes de referència sota les quals se situa l'educand, l'educador i l'escena pedagògica:

"Una recerca pedagògica que plantegi d'entrada l'ideal que ha d'assolir desconeix el que interessa a la veritat del desig (del nen i de l'adult). Expulsada del sistema pedagògic, aquesta veritat retorna sota la forma de símptoma i s'expressarà en la delinqüència, la follia i les diverses formes denominades d'inadaptació."<sup>12</sup>

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 142.

<sup>11</sup> *Ibid.* <sup>12</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 44.

El pes dels ideals significa que hi ha una referència que pot arribar a esdevenir la justificació total de l'existència de l'educand. Rousseau assenyala que això és molt perillós, que, malgrat la pedagogia, hi ha un infant que es planta al davant: com un impossible que obstaculitza l'empresa pedagògica. L'educació ha de saber que existeix aquest obstacle, si no vol deixar de ser educació per a convertir-se en alguna altra cosa, que podríem molt bé anomenar adoctrinament o, millor encara, a la nostra època, "programació". L'educació, per a no ser programació, ha de comptar amb l'obstacle de l'inesperat; amb l'escull de l'infant que capgira el discurs de l'ensenyament pensat a priori com una línia recta, destinada a acomplir els objectius.

El bon professor és qui considera la possibilitat de l'inesperat: a vegades, el que voldríem explicar és, en certa mesura i per a qui ens escolta, inexplicable.

### c. La crítica a la transmissió com a regulació

El text de Luc Boltanski *Prime education et morale de classe* (1969) descriu el procés pel qual la pedagogia esdevé un discurs amb missió civilitzadora ("mission civilisatrice") a partir de la constitució de la puericultura com a disciplina, pels voltants de l'any 1890. Aquest autor, de l'escola de Bordieu, desgranà, amb una gran habilitat, la qüestió de la transmissió de les normes per a la cura dels infants. Vet aquí un tema molt valuós per entendre de què es tracta en l'impossible d'ensenyar.

L'estudi dels orígens de la puericultura –la cura dels infants per part de les mares– és paradigmàtic perquè, a través de la seva configuració com a saber autònom, funda i desenvolupa un projecte més ampli del qual forma part i que (aquesta seria la part interessant de l'anàlisi de Boltanski) es manté en l'actualitat. El vast projecte a què es refereix Boltanski en el seu llibre podria haver arribat a extrems com el que algunes formes d'aplicació de l'actual "aprenentatge per competències" ens fan veure. Si, pels volts del 1890, la puericultura és el paradigma d'una empresa civilitzadora que arriba fins al nostre temps, llavors podríem dir que, pels volts del segle XXI, l'aprenentatge per competències és el paradigma d'aquest projecte, una de les seves manifestacions més radicals.

En què consisteix aquest ambiciós projecte? Consisteix a "reglamentar la vida" (*régler la vie*), és a dir, organitzar metòdicament tots els actes de la vida, en particular els de sectors més



amplis de la població (Boltanski s'hi refereix parlant de les classes populars de l'època).

Ara bé, l'èxit de la transmissió és, per a aquest autor, qüestionable. La reforma social i pedagògica es trobà amb alguns obstacles importants que, al mateix temps, en caracteritzaren les formes específiques de transmissió. Per bé que la transmissió semblés operar a base de consignes, com una mena de receptor, la realitat és que funciona des de condicions de reinterpretació que generen noves formes dels continguts a transmetre. En el cas de les regles de puericultura, "funcionen una mica com un test projectiu; els membres de les diferents classes socials les modifiquen segons els sabers i els valors morals que representen"<sup>13</sup>. D'aquesta manera, el que finalment genera la transmissió no coincideix amb els objectius previstos. La no-coincidència fa possible altres coses a partir del procés de transmissió. O sigui: la transmissió té lloc, justament, perquè no funciona; perquè hi ha alguna cosa que hi circula malgrat la intencionalitat del control, de la coincidència entre objectius i resultats.

Respecte de la transmissió de les regles de puericultura, Boltanski assenyala un fenomen força suggerent. Segons la ideologia dels reformadors,<sup>14</sup> n'hi ha prou amb la transmissió d'un determinat saber per, al mateix temps, reglamentar i homogeneïtzar les pràctiques educatives dels membres de diferents classes socials. Segons aquesta manera d'entendre la comunicació, la intencionalitat estaria per damunt dels efectes resultants. En canvi, seguint R.Linton (*Le sens commun*, 1968), Boltanski afirma que, en un procés de transmissió, el més important no és pas l'emissor sinó el receptor. En síntesi, i pel que fa a l'operativa real i objectiva dels processos de transmissió, Boltanski defensa que, a tota intencionalitat homogeneïtzadora, es correspon una recepció particularitzada. La incompetència de la transmissió és, precisament, el que la fa possible.

<sup>13</sup> L.Boltanski, *Prime education et morale de classe*. Paris: Cahiers du centre de sociologie européenne, 1984, p. 17.

<sup>14</sup> "Es tracta de produir un canvi en els costums quotidians, de crear un nou estil de vida i gairebé, ens atreviríem a dir, una nova moral. Per això una puericultura sana, una vida equilibrada, una dieta racional, la supressió o la reducció del consum d'alguns tòxics moderns com el tabac o l'alcohol, poden constituir els objectius d'una educació... ja que d'aquesta manera hem de crear una veritable transformació psicològica" *Ibid*, p.52.

L'anàlisi de Boltanski és molt interessant per a la qüestió de l'ensenyament. Suscita la pregunta següent: és possible que els efectes d'una intencionalitat homogeneïtzadora, d'un sistema d'instrucció massiva i industrial com el de l'aprenentatge per competències –tots els estudiants aconseguen els mateixos objectius d'aprenentatge seguint propostes metodològiques i procedimentals similars en un temps similar-, acabin convertint-se en efectes de particularització? Una resposta afirmativa a aquesta pregunta passa necessàriament pel capgirament, a través de l'experiència, de la pretesa efectivitat dels objectius d'aprenentatge: l'hegemonia de l'emissor i del mètode com a formes de control del procés.

Boltanski planteja en el seu text que l'experiència –el que ell denomina “sentit comú de les mares”- constituï un obstacle per a la intencionalitat de la reforma, al mateix temps que la llavor de la transmissió. Sense experiència no hi ha transmissió educativa, en el sentit d'una transmissió fallida segons els pressupòsits de qui la planifica i l'executa. És el fracàs dels ideals educatius de què parlava Rousseau. Per aquest camí ens trobem que, si fracassem, aconseguim transmetre: anant malament, anem bé.

---

 142

En la pedagogia per competències, quan parlem de rendiment o d'èxit en l'aprenentatge, de què estem parlant? A quins resultats ens referim quan obtenim dades “de sortida”? En aquesta idea d'ensenyar, és lògic pensar en funcionaments “estranyos” de la transmissió en el sentit que apunta Boltanski per a l'estudi de la puericultura? Potser podríem afirmar que, per als ideòlegs de la reforma (vegeu el document sobre pedagogia per competències... Unió Europea), no seria lògic pensar en la transmissió. Com tampoc no seria lògic pensar en la transformació. Ara bé, que la pedagogia de competències no hi pensi no significa que no pugui tenir lloc en l'activitat de l'ensenyament particular: la particularització és la condició de la transformació, la part nuclear –i inesperada- de l'empresa d'ensenyar. La part que no funciona. Sense l'impossible d'ensenyar (aquest subjecte que ens escolta), podríem construir una bella fantasia per canviar el món menystenint qui hi viu, vivint-lo d'una determinada manera, que no és mai “igual per a tothom”. Per aquest camí l'ensenyament faria possible l'exclusió definitiva d'un “saber constituent” més enllà del “saber constituït”: l'exclusió dels éssers parlants.

Boltanski ens demostra en el seu text que aquesta és una empresa impensable en el sentit de la racionalitat tècnica. Igual que l'estandardització en l'administració del coneixement empaquetat, pròpia d'algunes propostes d'ensenyament per competències, és també, al nostre temps, impensable. Tal vegada perquè, malgrat l'estandardització, hi ha experiència d'ensenyar, en particular, en un espai simbòlic on es construeix alguna cosa més que no sabem: i llavors ens les hem d'haver amb aquest "saber inadvertit".

#### d. Objecions a la lògica del rendiment i l'eficàcia

Tant Boltanski (1969) com M.Mannoni (1970) es refereixen a la racionalització de l'activitat educativa a partir de 1880-90 com un procés pel qual el discurs mèdic imposa la seva llei a través d'ordres i de consignes encaminades a organitzar les accions dels subjectes socials. L'educació quedarà fortament determinada pel discurs mèdic, orientat a l'obtenció de resultats en aquest "nou ordre establert". La condició per a aquest procés és entrar en la dinàmica de l'escolarització –actualment podríem dir la dinàmica de "l'educació al llarg de la vida"–, que esdevé un instrument fonamental de control de l'acció social dels individus. El control no té una finalitat externament repressiva, es tracta més aviat d'instituir un "enfocament als resultats", històricament consolidat.

Peter Drucker<sup>15</sup>, un dels gurus de la nova societat postindustrial, mundial i occidentalitzada, defineix aquest "nou ordre" a què ens referim com el canvi vers la "societat del saber".

Resulta un bon exemple per entendre els termes en què es desplega, al nostre temps, l'ideal del rendiment i l'eficàcia. Segons Drucker, el recurs primari per a la producció ha deixat de ser el capital i ha passat a ser-ho el saber (no pas, precisament, el saber tradicional que ha arribat fins a nosaltres). La concepció del saber tradicional com un saber vinculat a l'ésser es modifica; el saber està cada vegada més orientat al "fer": el gir va del saber teòric o filosòfic al saber tecnològic. Aquest canvi s'explica, històricament, i segons Drucker, a partir de la revolució de la gestió, que comença als volts de la Segona Guerra Mundial. En aquest moment, el saber esdevé el factor número u de la producció.

És molt instructiu veure com Drucker situa històricament dos personatges representants de formes diferents en la comprensió

<sup>15</sup> P. Drucker, *La sociedad post-capitalista*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1994.

del saber: Sòcrates i Protàgores. Sobretot és molt instructiu perquè representen dues aproximacions al mestratge com una manera d'ensenyar. Segons Drucker, qui expressa millor la posició del saber en l'actualitat és el sofista, perquè representa la instrumentalització del saber, un saber que tan sols esdevé rellevant –prescindint que sigui o no font de veritat– des del moment en què permet a qui el posseeix convèncer i vèncer. Saber vol dir saber què fer i què dir amb vista a l'obtenció de l'èxit. Els sofistes situen el saber en relació amb el poder, i tenen part de raó. Tanmateix, qui fa preguntes al saber sobre la seva obertura a la veritat és Sòcrates. Per aquest motiu és condemnat per un tribunal atenenc acusat de corrompre la joventut i de “no retre culte als déus”. El primer motiu de l'acusació és el més conegut: el mestratge de Sòcrates mobilitza, posa en perill el sistema establert, el lloc que cadascú està destinat a ocupar; és un mestre que no entra en les regles del joc. El segon motiu és, pel que ens ocupa, molt interessant: “no retre culte als déus” representa un tret de diferenciació. Els déus són per al poble i la massa ret culte als déus. Sòcrates no fa com els altres, d'això se l'acusa. Ensenya a pensar diferent i, per si això fos poc, ell mateix ocupa un lloc que no és igual al dels altres. Es distingeix. La diferència és intolerable. Hi ha una permutació de llocs.

Aquesta és la lliçó del saber en Sòcrates: és un saber de la diferència.

### Acció i producció no són el mateix

Aristòtil apunta “el que pot ésser altrament” al Llibre VI de *l'Ètica a Nicòmac*, on podem entendre en què consisteix avui l'orientació al rendiment i l'eficàcia, els efectes de la pedagogia per competències.

Aristòtil defineix l'ànima racional en dues parts: la científica, que té en compte els ens els principis dels quals no poden ser d'una altra manera, i la calculativa, que sí que considera aquesta possibilitat, la que delibera.<sup>16</sup> Ara bé, el principi de l'acció –el que mobilitza– és l'elecció. L'elecció no esgota l'acció en si mateixa, però no equival a la seva finalitat. L'acció es genera per elecció, i l'elecció es genera pel desig orientat a una finalitat.

L'essencial de l'anàlisi aristotèlica és el més paradoxal per a la nostra època: que el resultat de l'acció no coincideix amb la seva finalitat, perquè cap acció queda esgotada pel seu resultat:

---

<sup>16</sup> “(...) ja que ningú no delibera sobre el que no pot ser d'una altra manera” Aristòtil, *Ètica a Nicòmaco*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1989, p. 90.

“(…) qui fa una cosa, la fa amb vista a quelcom de diferent, i la cosa feta no és una finalitat en termes absoluts (per bé que sigui una finalitat relativa i d’alguna cosa), sinó l’acció en si mateixa, perquè la finalitat és fer bé les coses, i aquest és l’objecte del desig.”<sup>17</sup>

Hi ha una anècdota de l’escultor Brancusi, extraordinari tallista de fusta, que pot ser un bon exemple del que assenyala Aristòtil: el pare de l’escultor, un home de muntanya alegre i juganer, agafà l’artista infant un bon dia pels turmells i el posà cap per avall. Brancusi explica en una entrevista biogràfica a París que, aquell dia, es va adonar de la varietat del paisatge quotidià, dels detalls insospitats, de la metamorfosi de formes i les figures familiars. És així com començà a esculpir.

Dins del que pot ésser altrament, Aristòtil distingeix entre el que és objecte de producció i el que és objecte d’acció o d’actuació. Aquesta diferència és cabdal per a situar la qüestió del rendiment. Per a Aristòtil, acció i producció no són el mateix. De la mateixa manera que l’acció no és la producció, tampoc la disposició racional que correspon a la primera és la mateixa que la que correspon a la segona<sup>18</sup>. La diferència rau en el fet que, mentre que el resultat de la producció és quelcom extern i divers al procés de producció, la finalitat de l’acció es troba en si mateixa. El concepte de “frònesi” és el nucli d’aquesta distinció: la finalitat de l’acció es troba en si mateixa.<sup>19</sup>

La prudència és la virtut que expressa la diferència entre l’orientació a l’acció i l’orientació al rendiment i l’eficàcia, que caracteritza l’utilitarisme contemporani i inspira amb tanta freqüència les aproximacions pedagògiques a l’experiència de l’educació avui. La prudència és la “disposició racional veritable i pràctica sobre el que és bo i el que és dolent per a l’ésser humà”<sup>20</sup>. En tant que disposició, revela que l’experiència particular és essencial per entendre el bé pràctic. L’acció es refereix al que és particular: doncs, bé, l’única via d’accés al que és particular és l’experiència. El més par-

---

<sup>17</sup> *Ibíd.*

<sup>18</sup> “(…) en efecte, ni l’acció és producció ni la producció és acció” *Ibid*, p. 91

<sup>19</sup> “Perquè la finalitat de la producció és diferent a si mateixa, però la de l’acció no ho pot ser: la bona actuació és una finalitat en si mateixa” *Ibid*, p. 92

<sup>20</sup> *Ibíd.*

ticular és el més pràctic: aquest supòsit ens condueix a imaginar que ensenyar és una acció i no una producció, en el sentit aristotèlic del terme. El bon mestre és qui ha adquirit la disposició per la pregunta sobre com viure bé en general, i aquesta és la pregunta que el receptor particularitzarà, segons l'èmfasi que hi hagi posat el seu mestre, però, sobretot, segons com l'hagi elaborat (en el sentit de fer-la seva).

En aquest punt podem parlar de transmissió. Ensenyar és particularitzar en el sentit aristotèlic de la diferència. Per ensenyar, cal mobilitzar la diferència, és a dir, moure el desig de qui rep l'ensenyament. De qui escolta.

L'aproximació actual al rendiment i l'eficàcia, en canvi, proposa una imatge de l'ensenyament basada en els resultats externs, en el sentit aristotèlic de la producció. Aquesta és l'ambició dels programes pedagògics avui, ambició sortosament fallida per la presència simultània de l'experiència, del particular en l'aplicació de la planificació educativa, que ocupa una funció de desqualificació d'espai i de temps. Aristòtil ens recorda sàviament que ni la planificació ni l'aplicació del que ha estat previst poden esgotar l'acció en el sentit que la producció s'esgota en el producte final. L'acció no pot ser substituïda per la producció. Per aquest motiu, malgrat l'interès dels nous paradigmes teoricopedagògics (procedents de la psicologia científica) a convertir el procés educatiu en un producte acabat –el coneixement empaquetat en competències seria un bon exemple d'aquest fenomen-, avui podem continuar pensant en l'acció d'ensenyar.

En la pedagogia per competències, l'organització pretén el control del procés que condueix a l'èxit dels resultats: tanmateix, això no esgota l'ensenyament, al qual ens podem sortosament referir perquè no ha estat reduït als objectes finals. En l'acció, no hi ha objectes finals més que per a la particularització en l'experiència. "Eppur si muove".

### **Pertinença i reiteració: l'exili de la història**

Un aspecte important a considerar en el fenomen contemporani de l'orientació al rendiment i l'eficàcia en l'ensenyament és l'hegemonia actual del concepte de mètode que podem trobar en la base dels models contemporanis de científicitat positivista. Devem a H.G.Gadamer la crítica al paper del mètode en la definició de la ciència positivista, el qual a *Veritat i Mètode* (1960) elabora la crítica al positivisme ideològic partint de la funció del mètode.

de respecte del saber i la veritat. En aquest text de Gadamer, hi trobem una reflexió més àmplia sobre la transmissió de la tradició cultural, qüestió central en la caracterització filosòfica de la funció d'ensenyar que ens preocupa.

El supòsit bàsic de Gadamer és que el mètode no garanteix l'obertura a la veritat. La veritat és una altra cosa. Parafraçant el Llibre VI de l'*Ètica aristotèlica*, Gadamer planteja que el positivisme ha definit la científicitat com la substitució de l'acció per la producció, a la qual, a més i de manera radical, ha erigit en l'única font de veritat. Als nostres dies, els mitjans de comunicació han consolidat aquesta perspectiva posant a l'abast del gran públic la idea que només el que procedeix dels descobriments de la ciència i de les demostracions experimentals (més enllà de tota lògica de pensament) és veritable. Tot plegat ens condueix a pensar que, en l'obertura a la veritat, hi ha altres formes de saber, com la història o la filosofia, que també "compten". Ensenyar és una acció relligada als sentits (múltiples) de la tradició cultural d'un context. Això no significa que consisteixi d'anar desplaçant una colla de continguts objectius –suposant que n'hi hagi, i que es puguin desplaçar com qui mou un objecte: potser no es tracti del sentit del que sabem, sinó de com situem el que sabem en un moment diferent. Ensenyar és aquesta forma de compromís amb el temps passat i, en paraules de Nietzsche, "inactual". Arribats en aquest punt, és convenient plantejar la qüestió de la temporalitat i els seus efectes, que Heidegger tracta específicament al capítol Vè de *Ser i Temps*, on es defineix la temporalitat com una forma d'exili de la història:

"L'anàlisi de la historicitat de l'"ésser aquí" tracta de mostrar que aquest ens no és "temporal" per "estar a dins de la història"; sinó que, a l'inrevés, només existeix i pot existir històricament perquè és temporal en el fons del seu ésser"<sup>21</sup>. La història consisteix a "estar al defora", per això ho defineix com la "construcció existencial de la historicitat"<sup>22</sup>, els quatre elements bàsics de la qual són: 1) la història com a passat, pertanyent a esdeveniments anteriors en el temps, però amb acció en el present; 2) la història com a procedència del passat, és a dir, la història com a devenir,

<sup>21</sup> M.Heidegger, *El Ser y el Tiempo*, Buenos Aires, Losada, ed.1951, p.407.

<sup>22</sup> *Ibid*, p. 408.

“un continuum d’acció i d’esdeveniments que prossegueix a través del passat, el present i el futur”<sup>23</sup>; 3) la història com a globalitat que es transforma en el temps des de “l’esperit i la cultura”; 4) la història com a tradició, “sigui coneguda historiogràficament o rebuda com a comprensible per si mateixa i de procedència oculta”<sup>24</sup>.

La història com a passat i com a tradició són formes d’exili de la historicitat, que ocupa, en tant que “buit de continguts”, llocs diferents en cada època i cultures. La transmissió és una forma d’objectivització, com si dotéssim la història d’un component semàntic que no té. Amb freqüència, aquesta ha estat la tasca de l’ensenyament que, per aquesta causa, ha esdevingut el responsable –o l’agent explícit, segons els casos- de la reproducció i la generalització de formes de negacions (encobriment de veritats) o de grans malentesos històrics.

Ensenyar ha estat, històricament, una manera de perpetuar, al mateix temps, el saber i el no-saber que s’hi combina, amb els seus efectes particulars en cadascun dels contextos i les èpoques. La tradició és un carro que arrossega tot aquest munt de deixalles, els efectes de les quals depenen de la funció que tinguin o hagin tingut en cada moment. Per això, la “historicitat pròpia” de Heidegger és una versió de les possibilitats que la tradició aporta per elaborar “de manera alternativa” (tornant a Aristòtil, des d’una elecció per a una acció que recau en si mateixa) els efectes de la transmissió. Aquest fenomen opera a partir de la pertinença i la reiteració (refer el camí). Pertinença i reiteració ho són del que pot ser altrament, del possible. Del que pot ser formulat com a pregunta: l’obertura a la veritat.

Formular una pregunta representa una funció en relació amb el saber. Es tracta d’un instant fugisser de la transmissió que queda, al nostre temps, encobert –no pas anul·lat- pels objectius del mètode, que opera sempre respecte dels resultats i que pretén superar els obstacles intrínsecs a tot intent d’ensenyar.

El problema del saber en la transmissió és un tema central en el recorregut d’una possible filosofia de la transmissió. Ensenyar és

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 409.

<sup>24</sup> *Ibid.*



ocupar-se del saber. Per quina raó parlem de saber quan podríem parlar de coneixement o d'informació? Els models actuals de "distributed learning" no esmenten el saber. Tanmateix, parlar de saber –i d'un saber inadvertit– és la condició per delimitar l'ensenyament com a acció incommensurable, és a dir, no quantificable, no avaluable. El saber no és un contingut que pugui ser delimitat. El saber és incommensurable perquè correspon a la docta ignorància com a funció del pensar.

El saber des de la perspectiva del "no sabut" fou definit per Nicolau de Cusa l'any 1400:

"La 'quiditat' de les coses (...) és en la seva forma pura inassolible, i ha estat investigada per tots els filòsofs, però, en tant que pura, cap d'ells no l'ha trobada.,I com més profundament doctes siguem en aquesta ignorància, més ens acostarem a la veritat mateixa."<sup>25</sup>

La docta ignorància és la dificultat del sabut, l'incomprensible del que sabem, per això: "desitgem veritablement saber que som ignorants"<sup>26</sup>.

No és en va que alguns autors reconeixen en els textos del Cusa qüestions centrals del pensament de Hegel. El que s'entén incomprensiblement s'entén des de la contradicció, i aquesta és justament la condició de possibilitat del pensament:

"(...) sobre tota afirmació, hi ha, de manera semblant, una negació; i tot allò que és concebut que és no és més que no-ser. I tot allò que és concebut com que no és no és més no-ser que ser."<sup>27</sup>

La nostra època, la de la pedagogia per competències, no vol saber res del no-saber: vol saber-ho tot, és a dir, fer-ho tot visible en una mena de panòptic de l'ensenyament. Aquest és un dels pitjors riscos de la transmissió al nostre temps: la raó humana, que no es caracteritza per un afany excels de pensar, sinó que proposa anul·lar-lo definitivament. S'ha acomplert la profecia d'Adorno i Horkheimer en el capítol "concepte d'Il·lustració", de *La Dialèc-*

---

<sup>25</sup> Nicolau de Cusa, *La docta ignorancia*, Buenos Aires, Aguilar, 1981, p. 31

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 33.

*tica de la Il·lustració*<sup>28</sup>, on definiren "l'ordenació en l'equivalència"<sup>29</sup> descrivint, sense saber-ho, de manera oracular, l'adopció al nostre temps de l'exclusió del particular com a principi d'homogeneïtzació, l'exili de la dialèctica del pensar: només es pot ensenyar el visible. La tecnologia, el mite contemporani per excel·lència serà l'instrument de control, liquida el no-saber i, en la mateixa operació, identifica el tot amb les parts: es presenta com un monopoli. El coneixement que es pot gestionar no es pot pensar. En gestionar-se (situar-se en la cadena de producció), esdevé un ritual<sup>30</sup>, ja que instal·la (fixa, encaixa) el procediment com el necessari i objectiu: "transforma el pensament en cosa, en instrument"<sup>31</sup>. El paradigma de la nostra època respecte al saber com l'impossible d'ensenyar es podria descriure, parafrasejant Adorno i Horkheimer quan diuen que la Il·lustració desterra el pensament, amb la frase següent: "No hi ha saber al món que pugui ser penetrat (ensenyat) per la gestió o per la tecnologia, però el que pot ser penetrat per la gestió o per la tecnologia no és el saber"<sup>31</sup>.

150

Quan la logística envaeix la mitologia, el pensament s'empobreix: "(...) el pensament ha perdut el moment de la reflexió sobre si mateix i la maquinària mutila avui els homes, tot i mantenint-los. Però, en la figura de la màquina, la raó alienada s'adreça a una societat que reconcilia el pensament, cossificat com aparell material i intel·lectual, amb l'ésser vivent alliberat i el refereix a la pròpia societat com al seu subjecte real. L'origen particular del pensament i la seva perspectiva universal han estat des de sempre inseparables."<sup>33</sup>

És així, doncs, que el saber estandarditzat, l'homogeneïtzació del pensament, pressuposa la seva particularització: "(...) la praxis veritablement subversiva depèn de la intransigència de la teoria davant la inconsciència amb què la societat permet reificar-se al pensament"<sup>34</sup>.

28 Horkheimer y Adorno, *Ibid*, p. 59-95.

29 *Ibid*, p. 78.

30 *Ibid*, p. 79

31 *Ibid*.

32 *Ibid*, p. 80.

33 *Ibid*, p. 90.

34 *Ibid*, p. 94.

En el parany de la posició contemporània del mite de la Il·lus-tració, què podem dir d'ensenyar des de la filosofia de l'educació?

Hi ha la possibilitat de formar subjectes pensants capaços d'in-tegrar un punt d'insolvència en el coneixement empaquetat, en la informació, en la dada, capaços d'elaborar la possibilitat del pen-sament, que no s'esgota en si mateix, en les competències? Més enllà de la pedagogia per competències, sobreviu l'ensenyament?

Adorno i Horkheimer plantegen el supòsit del "revers de l'es-tandardització", és a dir, el supòsit de la particularització de l'uni-versal. Traslladant aquest supòsit, podríem dir que l'ensenyament s'ocupa del saber com a condició de possibilitat sempre que tingui en compte la possibilitat del no-saber, és a dir, encara que, en general, no ho faci, el no-saber actua. És la possibilitat de l'impos-sible... de saber.

Desplegar el pensament com a condició de possibilitat. En paraules de Heidegger<sup>35</sup> :

"Perquè el pensament estigui a les nostres mans, l'hem d'a-prendre. Què és aprendre? És fer possible que el que fem i el que no fem sigui l'eco de la revelació a cada moment de l'essencial. Aprenem el pensament posant atenció al que exigeix de ser guar-dat en el pensament. (...) El que en si mateix exigeix de ser guar-dat en el pensament és el pensable (*Das Bedenkliche*). Tot el que és pensable fa pensar (...) El que fa pensar més és tot el que encara no hem pensat."

"El que fa pensar més és tot el que encara no hem pensat": potser sigui aquest un indici per a una possible filosofia de la trans-missió enfrontada al caos totalitari del moment present. Fóra un deure ètic, de l'ordre de la dignitat intel·lectual, endinsar-nos-hi sense temor?

---

<sup>35</sup> Paris, Puf, 1999, p. 22.

**Abstract**

In this article we raise the philosophical question about teaching in a time when it is not clear that teaching could still have any particular human value. May be we could find other possibilities at a different level, such as a precise software, but is there a human quality for teaching we could think about? This would be the key issue for a philosophy of transmission: its task would be to define the impossible dimension of teaching in an alternative sense, opened to a distinctive truth of human experience.