

# LA COMUNICACIÓ IMPOSSIBLE

Octavi Fullat

Universitat Autònoma de Barcelona

## RESUMEN

Se lleva a cabo un análisis lingüístico del significante "comunicación" haciendo notar que todos los significados son posibles salvo uno: el que se refiere a la comunicación de conciencias constituyentes, comunicación que parece andar siempre vinculada a la persona de los comunicantes. Educador y educando no pueden establecer comunicación en el plano más serio.

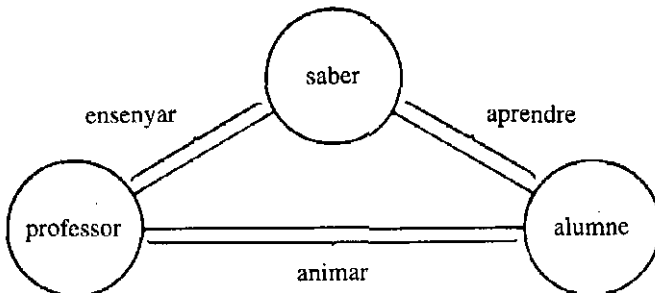
## ABSTRACT

The autor applies a linguistic analysis of the significant "communication" showing that all the significates are possible apart from one: the significate which refers to the communication of constitutives consciens, communication which always seems to be vinculated to the person of communicators. Educator and pupil cannot stablish communication at the most serious level.

Comunicar és posar quelcom en comú. *Comunicare* –de *communis*– en llatí significava compartir, fer particip l'altre, repartir amb ell. El llenguatge no, per vetust, es torna estúpid o danyós. Unir els mots presents amb els seus predecessors no fa més que enriquir-los. Els romans feien servir *informare* per designar l'activitat mercès a la qual es donava la primera forma a quelcom; indicava el fet de dissenyar. La *informatio* fou el primer esborrany o traç d'una obra, tot i que tinguessin lloc en la ment d'algú que els porporcionava així configuració. Quan un *civis romanus* enviava informació a un altre, a través d'unes tauletes, traçava a la memòria del segon un senyal que obria un espai participatiu. Tenien en comú aquella notícia, que podia ser la conspiració de LUCIUS SERGIUS CATILINA, conjura que CÍCERÓ va denunciar en ple Senat –*Catilinàries*– l'any 63 abans de Crist. Els conjurats comunicaven, o combregaven, en la informació rebuda, la qual *in-formava*, donava forma, o figura, a la seva retentiva i des d'ella a les seves actituds i a la seva psicomotricitat. Els conspiradors posseïen en comú una informació que modelava els seus sentiments i també les seves habilitats.

Sembla ser, doncs, que allò substanciós és *comunicar*, o comunicar-se, i que allò d'*informar* se situa en l'esfera de la mediació instrumental. La informació estaria al servei de la comunicació, o sigui, del tenir coses en comú. Com si la *fraternité* del frontispici revolucionari francès –pura laïcització, per altra banda, de l'antropologia cristiana, i sense major novetat– constituís l'*àxios* a qui serviria metodològicament la informació. No té gaire importància pel cas que actualment entenguem per informació allò que pot conservar-se en la memòria –sigui bioquímica, mecànica o microelectrònica.

En la relació docent –també en la relació educant en general, encara que de forma menys vistosa per ser aquesta darrera més complexa–, es constaten tres elements primordials: el saber, el professor i l'alumne, que donen tres funcions bàsiques: ensenyar, aprendre i animar, segons quins siguin els dos elements subratllats. (Esquema 1)



Esquema 1

Aprendre o ensenyar posen en comunicació algú –professor o alumne– amb quelcom –allò sabut o bé allò que cal saber–. El llatí no estaria molt d'acord d'anomenar aquest parell de comunions mentals –“saber-professor” i “saber-alumne”–, comunicacions. Es tractaria únicament d'informacions al servei d'alguna possible comunicació entre persones. La comunicació en el triangle paradigmàtic que s'ha mostrat es donaria exclusivament entre professor i alumne. El saber, del qual s'informa o del qual es posseeix ja informació, fa el paper de mitjancer; és vàlid en la mesura que proporciona comunicació entre els dos actors de l'acte educatiu.

Aquesta introducció ens ha situat en la complexitat de l'afer que ens ocupa, el qual és semàntic –només faltaria–, però també és real i de força embalum. Prosseguim cautelosament.

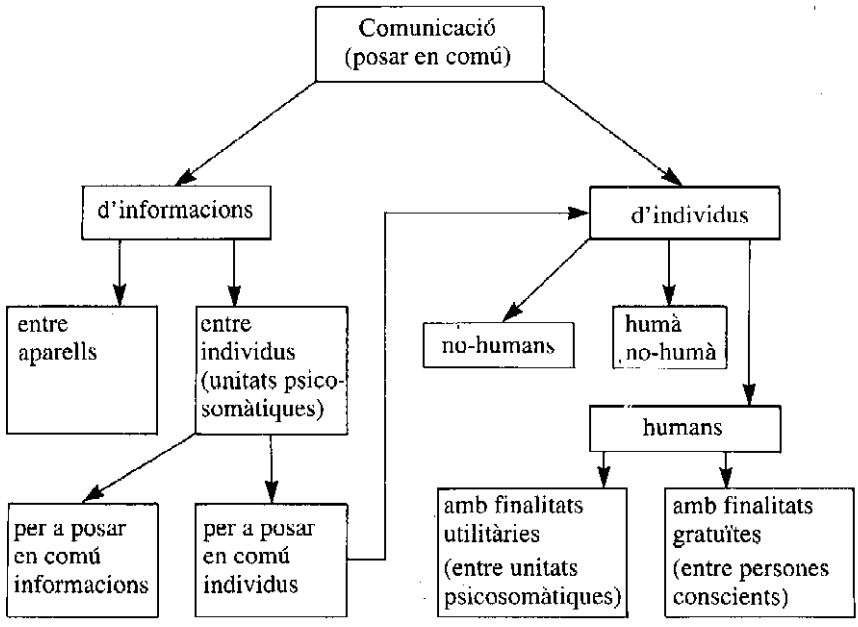
El concepte de comunicació apuntat implica el d'informació, però no viceversa. Sembla cosa difícil posar quelcom en comú –*comunicació*– sense que es transmeti una o altra informació. En la informació, una font emissora transmet dades –retenibles per una memòria– a una estació receptora. No necessàriament allò transmès constitueix coneixements; sovint es tracta només de senyals. Hi ha informacions nues de significació, el valor de les quals és sols estadístic; altres informacions, en canvi, posseeixen contingut semàntic. En ambdós supòsits sembla correcte, atès l'estat actual de l'idioma, parlar d'informació.

Comptem amb teories matemàtiques sobre la informació –SHANNON i WEAVER el 1949 elaboren ja un sistema de mesura de la informació i de càlcul de les condicions òptimes de la informació–. Disposem igualment de tècniques per construir ordinadors –*hard-ware*– i a fi de servir-se'n –*soft-ware*–; l'àlgebra-lògica de BOOLE ha ajudat, amb la lògica matemàtica fruit d'aquesta teorització, a l'èxit tecnològic de la informàtica. No falten tampoc estudis sociològics a l'entorn del fenomen actual de la informació; MARCUSE, HENRI LEFEBVRE i McLUHAN formen tres noms sobradament coneguts en aquest camp.

Arribats aquí, proposo un esquema semàntic orientador que ens permeti prosseguir en aquest trencacolls amb el mínim de dany possible. (Esquema 2)

Torna a aparèixer una axiologia que presideix l'anterior ordenació semàntica: la informació es troba al servei –i això la legítima– de la comunicació. La comunicació de privilegi és la que es dona –o no es dona– entre dues persones conscients, cadascuna, de si mateixa i de l'altra. ¿Per ventura mestre i deixeble no assolirien la plenitud de la comunicació quan es comunicessin *gratuitament* i, a més, com a dues consciències i no com a dos objectes, coses o andròmines?

Hi ha comunicació quan dues formigues fan intercanvi de senyals. Entre els humans l'intercanvi ja és de signes, entre els quals destaca el llenguatge anomenat humà. Però, això no basta perquè es produeixi comunicació de



## Esquema 2

persones, enteses ara com allò que condiciona i fa possible tot acte de consciència.

En l'acte educand importa tan sols la comunicació humana, i no les restants. Tal com apareix en l'esquema -2-, la comunicació ofereix dos aspectes: el semiòtic, o lingüístic, i l'existencial, aspectes que sospito irreductibles, l'un a l'altre, encara que, això sí, superposables. En el primer aspecte comptem amb el signe, amb el *denotatum* del signe i amb el seu intèrpret. Tant l'educador com l'educand actuen a tall d'intèrprets dels símbols lingüístics. No em sembla pas que calgui reduir aquest primer aspecte de la comunicació als símbols verbals. ERNST CASSIRER els ha ampliat a tota la simbòlica cultural, incloses, per exemple, l'artística i la religiosa.

L'aspecte existencial de la comunicació entre éssers humans posa l'atenció en les actituds i situacions dels comunicants -aspectes empírics de la comunicació existencial-. Però, no és això el de més relleu. JASPERS, SARTRE, BUBER, LAVELLE, GUSDORF..., han ressaltat la comunicació entre éssers que són *si mateixos*. Els uns ho han considerat possible; d'altres, en canvi, la concebeixen fracassada sempre. Educador i educand, ¿es relacionaran, indefec-

tiblement, a fi d'espiar-se l'un a l'altre, i amb ànim de manipular-se? El mestre, en tant que és *consciència de* –intimitat i reducte últims–, i l'alumne en tant que és igualment *consciència de*, ¿no podran potser comunicar-se mai, essent llurs intercanvis els mateixos que es produeixen entre objectes, en aquest cas enriquits per la quantitat i la complexitat neuronals?

¿És possible la comunicació existencial sense paraules?, ¿és que hi pot haver sentit si el sentit no s'expressa?, les expressions no verbals ¿no resulten confusònaries? Les consciències, educant i educanda, ¿són recíprocs o, pel contrari, mútuament negadores? FREUD, a més, ha cridat l'atenció sobre el risc de fiar-nos ingènuament dels significants; entre aquests –el vocable pronunciat, el to de veu, el gest que l'acompanya...– i el significat es col·loca perturbadorament el simbòlic de l'inconscient. El diàleg entre educador i educand fallaria sempre ja que es tractaria invariablement d'una inadequació fonamental entre el *voler dir* i el que de fet es capta a través dels signes usats en l'intent comunicatiu. La cibernetica, fins i tot ampliada a la comunicació humana, no considero que pugui superar tals deficiències; com a molt ajuda a comprendre-les, però prou.

Estimo que allò que dignificaria al màxim la comunicació entre educador i educand no és la informació sobre quelcom, –que comportaria tenir en comú coneixements, sentiments semblants i habilitats idèntiques–, sinó la comunicació d'ambdues consciències, la de l'educand i la de l'educador. La resta de comunicacions, basades en la informació *de quelcom* –en lloc de ser informació *d'algú*–, són les que tenen lloc entre el domador i el dofí, entre el gosset i la seva mestressa maniàtica, entre el militant i el líder polític, entre l'alumne i el professor de biologia. Diferències quantitatives, no-res més, sustentades sobre diferències bioquímiques.

Comunicar consciències; però ¿què són aquestes consciències? En el seu interior cadascú intel·ligeix el món; la consciència és aquell espai antropològic on representem l'àmbit objectual. Sense consciència, no hi ha món ni tampoc objectes. El *subjecte* és el representant epistemològic mentre que l'*objecte* és allò representat, i ambdós en la unitat de la consciència, o apercepció de quelcom. En l'acte de consciència, "allò-en-si" es converteix en objecte. La consciència no és una cosa, sinó un acte gràcies al qual allò experimentable passa a ser experiència, unitat d'experiència, per cert, i no multiplicitat confusa. La consciència sap *immediatament* de si mateixa i sap d'allò del qual és consciència, cosa que no pot coincidir precisament amb ella –*subjecte*, doncs, més *objecte*–. L'acte de consciència –deu epistemològica de tot objecte– no és ni origen ni fonament de si mateix. La consciència no es funda; és pur fet o dada. No es pot abandonar tampoc a si mateixa; el seu destí és construir el món –construcció cognoscitiva i construcció com a fruit de la llibertat de la pròpia consciència–. L'acte de consciència, com a tal, manca de context perquè és la font de tot context.

El lingüista estudia el llenguatge amb el qual passem informació, però el lingüista analitza el llenguatge quan no el parla ningú. La consciència, en canvi, s'interessa pel llenguatge en la mesura que aquest és parlat; no el preocupa distingir entre mot i idea. Així, per la consciència de Lenin les paraules eren ordres, i eren vàlides, o no, segons aquestes últimes es complissin o pel contrari, es desobeïssin. "Llibertat-paraula-acció"; la paraula és instrument de la consciència, la qual sempre és lluire en tant que *consciència de*, o *negació d'allò* que es té consciència. La consciència que té de si no es reconeix en les paraules socialitzades. Quan parlem, evidentment, ens submergim en el llenguatge de tots, llenguatge estrany i estranger a la pròpia consciència; es tracta d'afrontar-se a ell, a menys que decidim la mort del jo conscient.

En la comunicació entre les consciències educant i educanda molesta *la langue*; sols importa *la parole*. Un dolor i un goig dels que tenim consciència no necessiten del llenguatge social per ser el que són. Dolor i goig constitueixen dades per a una consciència, i no han esperat el llenguatge estudiat pels lingüistes per manifestar-se. Al *Lebenswelt*, li basta la parla —la *parole*—. La consciència és consciència del *Lebenswelt*. Estic apuntant a la comunicació existencial, en l'acte educatiu, marginant la comunicació lingüística.

¿Qui és abans, *l'altre* —educand o educador— o bé el llenguatge?; si aquest és primer, *l'altre* existirà únicament en la mesura que se l'anomeni, essent en tal supòsit la paraula la que insufla vida a *l'altre* o bé la hi pren. Això ocorre a la família, en el centre escolar, en la TV... Paraules contra paraules: això és la comunicació lingüística o semiòtica. Sí, pel contrari, *l'altre i jo mateix* som primers, llavors les paraules circulen entre els dos a mercè sempre del receptor o hermeneuta. La pròpia estructura i dinàmica del llenguatge exigeixen, en tal supòsit, que el llenguatge hagi de ser comprès per la llibertat d'una consciència receptora d'ell mateix. Quan l'alumne no entèn el professor, ¿es deu a què aquest segon parla o bé al fet que l'alumne és *l'altre*?

Comunicar informacions és cosa estudiada pels tecnòlegs. Cada vegada més aquesta activitat funciona amb major eficàcia. Però, ¿com comunicar entre sí les consciències de l'educador i de l'educand?, ¿o és que potser manca d'interès aquest intent, primordial al meu entendre, sent únicament valuós en educació el tracte funcional en vistes al gran cerc sociohistòric de l'existència humana?

Fem el penúltim salt, que ja podria ser mortal. Quan el professor veu un alumne nou, ¿què capta la consciència perceptora del professor?; ni el jo ni la vida personal de l'alumne, sinó només el cos de l'alumne. La consciència del professor ho muda tot en objectes. Com arribar a la consciència aliena; l'*Ap-präsentation* de HUSSERL és simple deducció. No hi ha —això sembla— presentació mútua de consciències. De fet, *l'altre* existeix per mi perquè, i només perquè, em resisteix; si no em resistís fórem idèntics, ens confondríem. Mai es promiscuiran les consciències educant i educanda. La consciència de

l'educador, com igualment la del seu reciprocant, posseeixen vida intencional. Aquesta vida apunta sempre a allò diferent respecte a la consciència. L'educador, en tant que és *percipiens*, nega l'educand que serà invariablement el *perceptum*. I viceversa.

Tot acte de consciència, mostrà ja FRANZ BRENTANO, és consciència d'alguna cosa. Tot objecte de consciència —el professor o l'alumne— la trascendeix. La consciència de l'altre queda expulsada de la pròpia consciència acabant en objecte o cosa. No hi ha comunicació possible de consciència educadora i de consciència educanda. Cada consciència queda inexorablement sola per sempre.

Solipsisme educacional. Només hi haurà comunicació educativa en l'epidèrmic i objectual. L'educació acabarà sempre en fracàs en allò que podria tenir de grandiosa. Educar no passa de ser, en el pla dels fets, una estratègia per intervenir eficaçment en la modificació de conductes humanes segons pautes prescrites o suggerides per una societat. Fracàs antropològic. Èxit zoològic. És possible la comunicació de *consciències constituïdes* —esfera de la informació cultural—; no sembla, en canvi, practicable la comunicació de *consciències constituents*. En això segon —que és el precipu—, malguany, caiguda, falla, contratemps. Només ens és permès de ser titelles. Educació exitosa en la fabricació de ninots o putxinel·lis socials.

El fracàs en la comunicació educacional es presenta i adquireix sentit perquè es troba associat a una llibertat que apunta a l'esdevenidor. Sense això, no ens podríem referir a *fracàs*, sinó exclusivament a fets. Però, educador i educand es relacionen perquè no estan ultimats i perquè això els consta conscientment. El fracàs educacional existeix en funció del que podia haver succeït i no ha estat jamai. Però, al cap i a la fi, fracàs. Realitzem ja l'última cabriola.

Després del fracàs, ¿queda res per fer?; sí. ¿Què?; tenir esperança. *Esperar en* és no acceptar el fracàs, malgrat que es reconegui. Esperança, ¿en què?: en què l'existència humana tant individualment com històricament tingui sentit; és a dir, direcció total i no simplement direccions múltiples i canviants. La limitació que suposa el fracassar en la comunicació educacional remet a l'esperança que, negada la meua total realització des del meu jo i de d'altres jo, potser hi hagi un Altre que m'acabi, extremi, compleixi, coroni, culmini i clausuri.

