L'HERÈNCIA DEWEYANA:
LA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN* DE MATTHEW LIPMAN
I LES BASES DEL CONEIXEMENT

TESI DOCTORAL
presentada per
CARLA CARRERAS i PLANAS
sota la direcció del
Dr. JOSEP-MARIA TERRICABRAS NOGUERAS

Departament de Filologia i Filosofia
Universitat de Girona
Setembre 1997

Girona, 27/11/97

Càtedra Ferrater Mora
de Pensament Contemporani

Jordi,

Aquí tens, amb una mica de retard, un exemplar de la tesi de la Carle Canera que tan generosament vau recolzar des de la Fundació. Em sembla que ha quedat molt bé. Et t'acut com la podríem publicar, en tot o en part?

Altra vegada, gràcies. I una abraçada,

Teresa

ÍNDEX

PRÒLEG 1

1. El marc pragmatista: de Dewey a Lipman 1
2. Objectius i hipòtesis d'aquesta investigació 13

Part I. L'objecte del coneixement

1. QUINA FILOSOFIA? 20

1.1. Arqueologia del concepte 21
1.2. De la saviesa al coneixement 34
1.3. La reconstrucció de la filosofia 38
1.3.1. *Una activitat problematitzadora i transversal* 47
1.3.2. *El coneixement al servei de la pràctica* 52
1.4. Conclusió 56

Part II. Les bases del coneixement

2. L'EXPERIÈNCIA 60

2.1. Dewey: "En el principi era l'experiència" 61
2.2. Lipman: les experiències significatives 75
2.2.1. *El pensament d'ordre superior* 82
2.2.1.1. *Pensament crític* 85
2.2.1.2. *Pensament creatiu* 87
2.2.1.3. *Pensament curós* 88
2.2.2. *L'experiència com a mètode de coneixement* 92
2.3. Anàlisi comparativa i valoració 94

3. LA COMUNITAT DE RECERCA 100

3.1. Els elements: comunitat i recerca 101
3.1.1. *Comunitat* 102
3.1.2. *Recerca* 112
3.2. Les fonts de la noció de comunitat de recerca 123
3.2.1. *La comunitat socràtica* 124
3.2.2. *C.S. Peirce i la comunitat d'investigadors* 129
3.2.3. *Dewey i la democràcia* 131
3.3. Lipman: la *Community of Inquiry* 136
3.4. Anàlisi comparativa i valoració 149

4. EL JUDICI 153

4.1. Els antecedents de Lipman 154
4.1.1. *John Dewey i la nova lògica* 154
4.1.2. *Justus Buchler: la «metafísica del proferiment»* ... 164
4.1.2.1. *Els tres modes del judici* 167
4.2. Les teories lipmanianes del judici 171
4.2.1. *El judici com a expressió de* relacions 172
4.2.2. *El judici com a* resultat *de la recerca* 175
4.2.3. *El* good judgment *com a ideal educatiu* 185
4.3. Anàlisi comparativa i valoració 198

Part III. La finalitat del coneixement

5. LA FILOSOFIA QUE EDUCA 204

5.1. Educació i paradigmes educatius 207
5.1.1. *El paradigma estàndard* 209
5.1.2. *El paradigma reflexiu* 212
5.2. Dewey i Lipman: elements per a un canvi de paradigma 214
5.3. Filosofia i educació 220
5.4. El paper social del filòsof 232
5.4.1. *El filòsof-tàvec* 233
5.4.2. *El filòsof-rei* 235
5.4.3. *El filòsof-formiga* 237
5.5. Conclusió 240

EPÍLEG 244

BIBLIOGRAFIA 252

PRÒLEG

1. El marc pragmatista: de Dewey a Lipman

La filosofia americana "està de moda". Des de fa uns anys, a Europa hi ha un gran interès per les propostes filosòfiques de l'altra banda de l'Atlàntic, sobretot pel que fa a qüestions epistemològiques i ètiques. Aquest interès ha comportat el renaixement de la filosofia americana del segle XIX i, en especial, de la filosofia pragmatista —que molts autors consideren "America's distinctive philosophy"[1]. Aquesta havia estat força desatesa, fins i tot des de dins del seu propi àmbit, des de la mort de John Dewey a mitjans del s. XX.

Molts dels autors americans actuals més reconeguts, admeten la influència que —per bé o per mal— ha tingut sobre ells el pragmatisme clàssic en general o algun dels pragmatistes en particular. D'un temps ençà, doncs, sembla clar que hom no pot restar indiferent davant de les propostes pragmatistes.

Els quatre filòsofs pragmatistes més coneguts són Charles Sanders Peirce, William James, George Herbert Mead i John Dewey.[2]

---

[1] I. SCHEFFLER, *Four Pragmatists: a Critical Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey*, p. 1.

[2] Cap d'aquests autors, però, no es reconeix a si mateix sota l'etiqueta "pragmatista". Cadascun d'ells dóna diferents noms a la seva pròpia filosofia i rebutja explícitament el terme que els ha acabat englobant. Així, per exemple, Peirce parla de "pragmaticisme" en referir-se a la seva filosofia, mentre que Dewey prefereix els noms de "naturalisme" o "instrumentalisme".

S'ha dit sovint —i amb raó— que el pragmatisme no és pròpiament una escola de pensament ni una teoria filosòfica. De fet, aquests autors presenten projectes intel.lectuals autònoms. No hi ha, doncs, un conjunt limitat i coherent de tesis que ens permetin parlar d'un moviment filosòfic unitari. Tot i això, els diferents sistemes teòrics són, en cert sentit, congruents entre si i podem assenyalar alguns trets comuns que els identificarien com a pragmatistes —sempre tenint en compte la laxitud del terme.

Israel Scheffler proposa una sèrie de característiques comunes dels filòsofs pragmatistes:

> "A dominant theme is the *rejection of Cartesian thought* (...). Flowing from this rejection are several pragmatic emphases comprising pervasive special themes: the *functional view of thought*, relating cognition to the biological, social and purposive life of the organism; the *fallibilistic view of knowledge* as a provisional scheme of hypotheses resting, at best, upon probable reasoning; the *social and experimental conception of science* (...); and the *representative character of thinking*, always dependent, as it is, upon networks of sign-processes, and hence incapable of absolute fixity or absolute certainty."[3]

Però potser les característiques més rellevants del pragmatisme han estat, d'una banda, aquesta "functional view of thought" i, de l'altra, la seva insistència a potenciar i revaloritzar la pràctica i l'acció. Aquestes vindicacions han dut els pragmatistes a la palestra: hi ha qui els ha bandejat ràpidament i qui s'hi ha mostrat obertament a favor; en qualsevol cas, però, mai no han estat massa ben interpretats. "Potenciar l'acció" no significa, com s'ha entès sovint, que el pragmatisme es redueixi a un actuar

---

[3] I. SCHEFFLER, *Four Pragmatists: a Critical Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey*, p. 8.

irreflexiu ni que defensi un individualisme exacerbat; tampoc no equival a un utilitarisme d'estar per casa[4]. Més aviat, aquest interès per l'acció tracta de superar l'abisme entre el pensament i l'acció que segles d'història de la filosofia havien contribuït a crear. Tanmateix, aquesta pretensió només té sentit en la mesura que s'entengui el pensament com a la "intel.ligència pràctica" que controla el possible ús futur dels nostres coneixements. Pels pragmatistes, aquests coneixements no són fruit d'experiències autoevidents, ni tampoc proposicions absolutes i incontrovertibles, sinó idees (vies d'acció mai definitives) la validesa de les quals depèn de les seves conseqüències pràctiques concebibles. Així, el pragmatisme s'estructura com una lògica de la investigació o una regla metodològica més que no pas com un conjunt de tesis definides.

De tota manera, la filiació comuna entre els autors pragmatistes no pot dur-se gaire més enllà d'aquestes característiques generals —les quals, a més, prenen formes força diferents segons l'autor considerat.

La influència dels pragmatistes no es concentra només en la filosofia sinó que s'obre a altres camps i disciplines com ara el dret, l'educació, la psicologia o la sociologia.

Dels quatre autors esmentats, potser el més conegut en els àmbits intel.lectuals no filosòfics és John Dewey, degut al seu gran interès pels problemes educatius i per la seva implicació en qüestions socials i polítiques.

---

[4] No ens referim a l'utilitarisme filosòfic de J.S. Mill, per exemple, sinó a una versió de l'utilitarisme totalment prosaica i individualista, sovint irreflexiva.

Aquests seus interessos el distingeixen dels altres pragmatistes i atorguen al seu pensament un valor afegit ja que, de tots ells, fou precisament Dewey "quien llegó a alcanzar, tanto conceptualmente como por vía de los hechos, la total imbricación de pensamiento y práctica que es su divisa común"[5].

Dewey confia optimistament en el poder de la intel.ligència i de la raó humanes per oferir una visió global de l'individu i el seu entorn. La seva pretensió és que l'individu recuperi el control intel.ligent sobre les seves accions i sobre la natura. Tot això suposa noves relacions entre l'individu i l'entorn i també entre l'individu i el seu propi pensament, entre l'individu i el coneixement.

En aquest sentit, Dewey pot ser considerat el pragmatista més "pragmàtic" en el sentit que és qui porta les màximes de "potenciar l'acció intel.ligent" i "superar el dualisme pensament/acció" al terreny més clarament pràctic dels problemes socials i comunitaris. Per Dewey, és necessari que en aquest àmbit de la pràctica hi conflueixin l'educació i la filosofia. Les seves propostes pretenen, doncs, reconciliar els àmbits de la filosofia i l'educació a partir d'una *activitat* global.

Degut, justament, a aquests seus interessos, Dewey és l'autor que —d'entre els pragmatistes— mereix la nostra atenció en aquesta investigació. El seu pensament, doncs, ocuparà bona part de la nostra recerca.

Tanmateix, com es potencia l'acció i què cal fer per superar d'una manera efectiva el dualisme entre el pensament i l'acció? Com s'acosta la filosofia a la pràctica? Sembla que Dewey no va acabar

---

[5] A.M. FAERNA, *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, p. 161.

de veure totes les possibilitats que l'educació oferia en aquest sentit[6]. En canvi, el projecte *Philosophy for Children* de Matthew Lipman pot ser una resposta a aquestes qüestions.

Què és, però, *Philosophy for Children*?[7] Aquest projecte fou la resposta de Lipman (Vineland, NJ, 1923) a les noves necessitats que, a finals dels 60, presentava l'educació nord-americana. L'educació tradicional no semblava respondre a les necessitats ni dels estudiants ni de la societat. En aquest context, s'alçaren algunes veus que reclamaven el reforçament del raonament i el pensament crític.

> "It was thought that (a) children should be taught reasoning; (b) college logic courses occur too late, and students are not shown how to apply logical skills to diverse subject-matters; and (c) children encouraged to think and speak logically are most likely to develop into reflective and reasonable citizens. The program [Philosophy for Children] therefore aims to provide

---

[6] Dewey va fundar i dirigir la "Laboratory School" (o "Dewey School") durant la major part de la seva etapa a Chicago (1894-1904). "Dewey saw the school as not only a laboratory for pedagogy but also a way to pursue experimentally the wider problems of inquiry in an interdisciplinary context" (J.J. McDERMOTT, *The Philosophy of John Dewey*, p. xviii). El fracàs d'aquesta experiència, però, fou un gran cop per Dewey, que no tornaria a intentar res de semblant.

[7] A Catalunya, el projecte de Matthew Lipman és conegut amb el nom de «Filosofia 6/18». Tanmateix, la dificultat que presenta, en el nostre cas, el referir-se a «Filosofia 6/18» és doble: d'una banda, no tots els materials del currículum original han estat traduïts i adaptats (és el cas dels programes d'estètica [*Suki*] i de ciències socials [*Mark*]); d'altra banda, «Filosofia 6/18» ha incorporat nous materials propis al currículum original segons les necessitats concretes dels estudiants i de la societat catalans.
Així doncs, donat que el propòsit d'aquest treball és investigar les bases filosòfiques del projecte de Lipman, ens ha semblat més adient referir-nos al currículum original complet així com mantenir-ne el nom americà. Tanmateix, per coherència amb els nostres criteris bibliogràfics generals, les citacions que apareixen en el treball procedeixen, sempre que ha estat possible —per disponibilitat i per correspondència amb l'original—, de les respectives edicions catalanes.

conceptual and cultural enrichment while providing skill improvement in comprehension, analysis and problem-solving."[8]

L'originalitat de la proposta de Lipman davant de les altres propostes s'estructura al voltant de dues idees bàsiques:

1r) Lipman insisteix que les habilitats i destreses de raonament lògic reclamades no han de considerar-se com un corpus més de coneixements, sinó com un conjunt d'eines indispensables en el procés educatiu. Ensenyant als nens les habilitats de raonament necessàries se'ls ofereix, a més, les eines imprescindibles perquè ells mateixos puguin satisfer les seves exigències de sentit i significació en tots els àmbits de la seva experiència:

"Reflective and reasonable citizens should be able to infer meaning from what they hear and read, and should be able to impart meaning to what they say and write. Such accomplishments require adequate reasoning competences (e.g.: inferring and finding underlying assumptions) and adequate inquiry skills (e.g.: forming hypotheses and explaining)."[9]

A més, adverteix Lipman, molts comportaments es basen sovint en simples qüestions de cognició: així, per exemple, els prejudicis estereotipats sobre grups ètnics poden ser deguts a un raonament pobre que, per exemple, hagi inferit indegudament lleis suposadament generals a partir d'exemples petits i insuficients.

Philosophy for Children pretén incidir justament en aquest punt. El projecte de Lipman vol ajudar a l'autoreflexió i al pensament crític a base de potenciar habilitats de raonament i de pensament que portin l'individu a un major coneixement del seu

---

[8] M. LIPMAN - A. GAZZARD, "Philosophy for Children: Were We are Now" (I), p. S3.
[9] *Ibid.*

entorn i el capacitin per a una comprensió racional i crítica. El món no pot permetre's el luxe de proposar l'actual nivell d'irracionalitat com a model per a les generacions futures.

2n) Lipman estava convençut que, a més, calia replantejar-se els objectius i els mètodes educatius[10]:

> "Educational accomplishments are not merely acquisitions of intellectual properties or the amassing of spiritual capital but a genuine appropriation that results in the enlargement of the self."[11]

Lipman insisteix en el fet que no n'hi ha prou amb oferir un conjunt de tècniques de raonament i regles lògiques; el més important és que els estudiants aprenguin a aplicar-les en els diferents àmbits de la seva experiència. Tanmateix, donat el caràcter "humà" de l'individu i les seves produccions, aquesta aplicació no serà gairebé mai una aplicació mecànica ni automàtica. La majoria de les vegades el problema i el procés de recerca estaran matisats per una varietat de valors que faran que la situació sigui única; en aquests casos, la solució haurà de venir més aviat per un exercici de responsabilitat que no pas per una aplicació directa de regles formals. Però per tal que aquest exercici de responsabilitat sigui possible, cal que l'educació reforci i augmenti la dimensió axiològica (moral, estètica) de la personalitat de l'infant[12].

---

10 Lipman no era l'únic a defensar la necessitat d'aquest replantejament. La seva aportació consisteix a emfasitzar el paper imprescindible que la filosofia ha de tenir en la nova proposta.

11 M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 18.

12 S'estableix, doncs, una connexió orgànica entre l'educació i l'experiència personal. Aquesta connexió serà tractada en el curs de la nostra investigació (vegeu sobretot l'apartat 2.2, pp. 75 i ss., i el capítol 5, pp. 204 i ss.). Vegeu també J. DEWEY, *Experience and Education*, pp. 1-62.

Per Lipman, només la filosofia pot assegurar una resposta adequada a les necessitats de l'educació; així, "philosophy must be assigned a central role in early (as well as in the late) stages of the educational process"[13].

Totes aquestes idees es concreten en una sèrie de materials. El currículum original de *Philosophy for Children* consta de 7 programes, cadascun dels quals s'ocupa específicament d'una gran àrea del pensament i està format per una novel.la i un manual.

Els protagonistes de les novel.les del currículum són nens als quals la curiositat i l'admiració que senten per les coses del món —del seu món fictici— els impulsen a plantejar-se preguntes: el perquè i el com de tot allò que veuen i senten. Les seves recerques intel.lectuals comencen d'acord amb els seus interessos, amb les seves experiències:

> "L'Aris encara se'n sentia de no haver estat capaç de respondre la pregunta del Sr. Brunet. A més, estava perplex. ¿Com s'havia pogut equivocar? *Va reconstruir el camí que havia intentat per trobar la resposta.*"[14]

Així és com el propi sentiment de fracàs i la seva perplexitat porten l'Aris a fer la seva descoberta. En aquest sentit, cada experiència és una força en moviment que ha de provocar la curiositat i enfortir la iniciativa.

La descoberta de l'Aristòtil Mas fou el primer llibre del currículum que Lipman escrigué. És el punt de referència central per a una anàlisi del projecte perquè en ell es condensa

---

[13] M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 18.
[14] *ID., La descoberta de l'Aristòtil Mas*, p. 4 (el subratllat és meu).

implícitament la perspectiva des de la qual Lipman contempla la filosofia, l'educació, el món, la vida. El tema principal de l'*Aris* és la lògica aristotèlica i els principis i regles de joc del raonament.

Les altres novel.les s'ocupen de l'aplicació específica d'aquests principis i regles: així, el programa *Elfie* s'ocupa del raonament sobre el pensar; *Kio i Gus*, del raonament sobre la natura; *Pimi* (*Pixie*, en la versió original) reflexiona sobre el llenguatge; *Lisa* vol ser una introducció a la recerca ètica; *Suki* aplica el raonament al llenguatge de les arts i *Mark* als estudis socials.

Això no significa, evidentment, que a les novel.les no hi pugui haver exemples relatius a altres temes o àrees, ni que cada novel.la tingui un únic tractament. Aquesta flexibilitat i versatilitat de cadascun dels programes és, justament, un dels mèrits del projecte.

Per la seva banda, els manuals que acompanyen les novel.les del currículum es presenten com a compendis d'exercicis, propostes de discussió i suggeriments al voltant de l'ús possible dels textos i d'algunes de les idees que hi apareixen. Aquests manuals, però, exclouen tota possibilitat de ser utilitzats com a "solucionaris":

> "Els exercicis estan pensats per centrar la discussió sobre el tema, per aclarir els significats que es qüestionen, i per evitar que la conversa s'extravïi i s'extralimiti."[15]

De la mateixa manera que en les novel.les es recreen situacions amb les quals el lector pot sentir-se identificat, les propostes dels manuals també apel.len en última instància a l'experiència del lector. Així, no hi ha respostes ni definicions sinó preguntes i reflexions sobre alguns punts. L'objectiu és "treballar amb el que els

---

[15] M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Recerca filosòfica*, p. 19.

estudiants mateixos troben interessant, més que no pas amb qüestions prefixades"[16]. Cal prendre com a punt de partença les idees que els estudiants proposin. Aquestes idees sorgiran d'aquells punts en què la lectura hagi sabut connectar millor amb les pròpies experiències dels alumnes; algunes vegades seran qüestions més formals, com ara la construcció lògica d'un raonament i, en canvi, en altres casos poden fer una referència més explícita a continguts ètics, estètics, ecològics, etc.

Les novel.les i manuals es complementen amb un gran nombre d'estudis i anàlisis sobre diferents aspectes educatius i filosòfics de *Philosophy for Children*. Lipman ha escrit una sèrie de llibres teòrics i incomptables articles en els quals tracta els pressupòsits, els objectius i la didàctica del projecte.

El currículum de Lipman presenta, doncs, dues vessants complementàries: d'una banda, és un projecte filosòfic; de l'altra, és també una proposta educativa.

En tant que projecte educatiu, *Philosophy for Children* recull les influències de tota una sèrie de pensadors que s'han dedicat al fenòmen educatiu i que havien mostrat el seu descontentament amb els resultats de l'educació tradicional: Mead, Vygotsky, Dewey o Piaget, per exemple. De les seves teories Lipman ha extret les característiques formals i metodològiques que basteixen *Philosophy for Children.*

Pel que fa a la seva vessant filosòfica, pot ser analitzada des de dos punts de vista diferents: el del contingut i el dels pressupòsits (o bases filosòfiques).

---

16 *Ibid.*

Quant al contingut, el projecte està constituït pels temes, teories i sistemes que han forjat la història de la filosofia. Precisament un dels mèrits del projecte és que hi queden ben reflectides les diverses opinions que s'han mantingut al llarg de la història de la filosofia sobre els diferents temes. Les diferents postures van apareixent en boca dels personatges de les novel.les, cadascun dels quals es presenta com a model —no sempre ben delimitat— d'un estil de pensament determinat.

Això suposa una xarxa de conceptes i idees que estimulen els nens a buscar i trobar arguments a favor d'un o altre, a buscar les causes que possibiliten qualsevol hipòtesi i a establir un grau de raonabilitat i lògica a cada resposta.

Però la referència a les idees filosòfiques no és l'únic element filosòfic —ni el més important— del projecte lipmanià. Ben al contrari, l'herència filosòfica va més enllà dels mers continguts: *Philosophy for Children* posa en joc els components bàsics de la filosofia mateixa. Així, de l'anàlisi del currículum podem extreure'n aquells elements que s'erigeixen com a condicions de possibilitat de l'activitat filosòfica, d'una banda, i d'una educació per a la democràcia, de l'altra.

Per què, doncs, Lipman? D'entrada, segurament algú podria argumentar contra la presència del filòsof de New Jersey al costat de la figura indiscutible de John Dewey, sobretot perquè el projecte de Lipman, *Philosophy for Children*, podria ser considerat solament com un mètode educatiu més.

John Dewey ha estat, precisament, un dels autors que ha influït més l'obra de Lipman. Aquesta filiació ha estat explícitament confirmada i àmpliament argumentada pel propi Lipman i altres

autors.[17] Això no significa que el pensament deweyà sigui l'única font de *Philosophy for Children*; ans al contrari, el projecte és un doll inexhaurible de fonts i referències de tota la història de la filosofia.[18]

És un fet, però, que tant Dewey com Lipman, es preocupen pel paper de la filosofia, de l'educació i del coneixement. Aquests són els motius que poden justificar una anàlisi conjunta. I al llarg de la investigació esperem mostrar que *Philosophy for Children* no és un mètode pedagògic per a *explicar* filosofia, no és un conjunt de *normes* per a fer filosofia, sinó que és ell mateix un *exercici de creació filosòfica*, ja que posa en joc les bases del coneixement.

A més, Matthew Lipman aporta amb el seu projecte un exemple palpable de com filosofia i educació han d'anar indefectiblement unides. I en aquest sentit, pot mostrar, doncs, de quina manera poden posar-se a la pràctica els presupòsits teòrics de la teoria del coneixement que proposa aquesta investigació.

Abans de concloure aquest repàs al marc de la nostra investigació, cal encara fer un advertiment general sobre les característiques del projecte lipmanià.

Allò que és un mèrit innegable del projecte —la flexibilitat, el ventall d'opinions— és alhora una dificultat de cares a la nostra investigació: el fet que un personatge adopti una determinada

---

17 Vegeu, per exemple, el detallat i acurat estudi de M.-F. Daniel, *La philosophie et les enfants. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey*, en la qual es demostra el deute de la proposta de Lipman envers la filosofia de Dewey.

18 Per a fer-se una idea de la gran quantitat de coneixements i material filosòfic que hi ha al darrera de *Philosophy for Children* resulta enormement útil fer un repàs a: M. LIPMAN, "Sources and References", corresponents als programes *La descoberta de l'Aristòtil Mas* (*Harry*) i *Pimi* (*Pixie*).

posició en referència a un tema no implica que sigui aquella la postura defensada per Lipman. De fet, es fa difícil descobrir, a partir de les novel.les, quin és el rerafons filosòfic del projecte. Això queda una mica més clar, en canvi, en els manuals i en els escrits teòrics. En ells trobem elements que ens permetran justificar la filiació pragmatista de *Philosophy for Children.*

Pel que fa als conceptes que hem tractat en aquesta investigació, cal dir que en l'obra de Lipman, no hi ha cap escrit sistemàtic sobre quina és la seva interpretació en relació a cadascuna de les nocions en qüestió. Com sol passar, cal recórrer a la interpretació dels usos que en fa. Tanmateix, si acceptem la influència deweyana sobre Lipman, i la gran coincidència entre les seves maneres respectives d'entendre la filosofia i l'educació, podem suposar que les interpretacions de Dewey sobre conceptes com ara «experiència», «judici», «recerca» o «comunitat» ens podran ajudar a definir aquestes mateixes nocions en el projecte *Philosophy for Children.*

2. Objectius i hipòtesis d'aquesta investigació

Un cop coneguts el marc teòric general que delimita la nostra investigació i les propostes concretes que analitzarem, podem deixar més clar què pretenem amb aquesta recerca.

L'objectiu d'aquest treball s'emmarca dintre del que tradicionalment s'ha anomenat teoria del coneixement, perquè pretén examinar alguns conceptes bàsics que fonamenten i participen en el procés de coneixement. Tot això, des d'una

perspectiva clarament pragmatista i, més específicament, deweyana.

Optar per una perspectiva clarament deweyana suposa una reformulació de nocions tradicionalment emprades per la filosofia en general i per la teoria del coneixement en particular. Els primers conceptes afectats són els de «filosofia» i «coneixement», que hauran de ser reconstruïts. Tractarem aquesta qüestió en el primer capítol d'aquesta investigació.

Però si la noció de coneixement ha de ser replantejada, també ho haurà de ser la qüestió de les seves bases: en el millor dels casos, les bases tradicionals del coneixement no podran ser interpretades com fins ara; en el pitjor dels casos, caldrà substituir-les per noves bases. És evident que no es pot construir un nou edifici sobre vells fonaments. Així, l'anàlisi de les bases del coneixement haurà d'incidir en les diferències respecte a la interpretació tradicional del coneixement.

Aquesta investigació estableix, com a hipòtesi inicial, que la noció reconstruïda de coneixement té com a condicions de possibilitat —el que hem anomenat "bases del coneixement"— l'*experiència*, la *comunitat de recerca* i el *judici*.[19] Si és cert que són condicions de possibilitat del coneixement haurien d'aparèixer com

[19] D'aquestes bases, n'hi ha una que podem relacionar de manera immediata amb Dewey: l'experiència. Justament, molts dels comentadors i crítics de Dewey assenyalen l'experiència com el pensament central de la filosofia deweyana. La teoria del judici, per la seva banda, també té un gran pes específic en el pensament del filòsof nord-americà. Tanmateix, si la relació de Dewey amb els conceptes d'experiència i judici resulta més o menys evident, no ho és tant, a primera vista, la relació que pugui tenir amb la comunitat de recerca, la qual potser remet més fàcilment a Peirce. De tota manera, esperem mostrar que la noció de Comunitat de Recerca no és gens aliena al pensament deweyà.

a nocions fonamentals de qualsevol teoria del coneixement —sempre que s'acceptin d'entrada els pressupòsits pragmatistes.

D'altra banda, el coneixement sempre ha estat vinculat a l'educació. Així, segons la visió tradicional, el coneixement era substancial, mentre que l'educació (identificada amb la instrucció) era el procés pel qual s'adquiria aquest fi-en-si.

Ara bé, que el coneixement ja no sigui substancial sinó instrumental no significa que desaparegui la seva íntima relació amb l'educació, sinó que —necessàriament— es replantegi: l'educació passa a ser el procés obert, social, de diàleg, en el qual es desenvolupa el coneixement; un coneixement que ja no és un fi-en-si sinó que retroalimenta el mateix procés "educatiu", enriquint-lo.

Hem dit que les condicions de possibilitat del coneixement són l'experiència, la comunitat de recerca i el judici. Però, alhora, aquests resulten ser també els fonaments filosòfics de l'educació; són els elements que l'educació ha de tenir en consideració si vol respondre realment a les necessitats dels individus i de la societat.

Experiència, recerca, diàleg i judici sorgeixen tant de la mateixa naturalesa de la filosofia com de la naturalesa de l'educació. Són alhora elements d'una filosofia reconstruïda i assumpcions del paradigma reflexiu en educació. Així doncs, podríem dir que el judici, l'experiència de l'individu i la comunitat de recerca (aquesta en tant que context en què es donen el *diàleg* filosòfic i la *recerca*) esdevenen condicions de possibilitat d'un projecte com *Philosophy for Children* i, alhora, pressupòsits inevitables de la "nova" filosofia i de la "nova" educació. "Aprendre a pensar pel propi compte" —que

apareix com a l'objectiu de l'educació—[20] suposa atendre a totes i cadascuna d'aquestes bases.

En aquest context, la filosofia o teoria de l'educació esdevé una teoria filosòfica del coneixement: una reflexió sobre el coneixement i el pensament, sobre les condicions de possibilitat del coneixement, sobre els seus límits.

Aquest plantejament s'enfronta explícitament a altres alternatives força més comunes i que volem intentar d'evitar:

+ un estudi de la filosofia de l'educació i/o de la teoria del coneixement simplement historicista, com a mer compendi de teories i autors ordenats més o menys cronològicament;

+ una reflexió abstracta sobre el coneixement, sense cap mena de contrastació empírica;

+ una investigació sociològica sobre el coneixement en la qual es privilegïin els condicionaments sociològics (que no vol dir necessàriament socials) de l'adquisió del coneixement basant-se en realitats culturals i educatives existents però oblidant tot fonament filosòfic; o

+ una teoria *sobre* el coneixement de caire marcadament psicologista.

Per tal d'evitar fer hipòtesis i reflexions en el buit, concretem el nostre estudi en un projecte concret: *Philosophy for Children*[21], perquè entenem que és una teoria del coneixement portada a la

---

[20] Vegeu M. LIPMAN, *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, pp. 31-32. La qüestió de l'objectiu de l'educació serà tractat en el capítol 5: "La filosofia que educa", pp. 204 i ss. d'aquesta mateixa investigació.

[21] Ja hem comentat que el projecte lipmanià sembla anar un pèl més enllà que el propi Dewey. És per això que el punt d'interès principal en l'anàlisi dels diferents conceptes serà *Philosophy for Children*. Tot i això, les nocions deweyanes ens han d'ajudar en gran mesura a definir els conceptes en l'obra de Lipman.

pràctica filosòfica; que posa en joc, doncs, les mateixes bases que garanteixen el coneixement.

Així, aquesta investigació no és solament una reflexió sobre les bases epistemològiques de *Philosophy for Children*, ni una apologia del projecte, sinó que pretén posar i analitzar les bases d'una visió més global del coneixement prenent en consideració totes les seves vessants. En aquest sentit, *Philosophy for Children* ens és útil en la mesura que serveix de suport concret per a la nostra anàlisi.

Resumint: establim que les bases del coneixement —en la seva accepció pragmatista— són tres: experiència, comunitat de recerca i judici. Alhora, aquests elements són també condicions d'una educació reflexiva. Queden així estretament vinculades la filosofia i l'educació.

Confirmar aquestes hipòtesis suposa una sèrie de passos:

1r. Analitzar la noció de filosofia que hi ha al darrera d'aquesta concepció del coneixement. No pretenem que les nostres conclusions siguin vàlides universalment (traïriem el mateix esperit pragmatista!) sinó solament que ho són en l'espai que queda delimitat per una determinada manera d'entendre la filosofia.

2n. Investigar cadascuna de les bases del coneixement en el context de les filosofies de Dewey i, especialment, de Lipman per tal d'oferir-ne una interpretació i veure en quina mesura es vinculen amb el coneixement. Això suposarà, en algun cas, recórrer a algun altre autor, per tal d'afinar més en la demarcació del concepte en qüestió.

3r. Clarificar el concepte d'educació relacionat amb el coneixement i establir els lligams corresponents amb cadascuna de les bases analitzades.

Un cop fets aquests passos esperem que quedarà manifest que l'experiència, la comunitat de recerca i el judici són bases del coneixement i, alhora, elements essencials de qualsevol procés educatiu.

Tot això, a més, ha d'anar acompanyat de l'exigència d'un paper actiu del filòsof en el procés educatiu. No n'hi ha prou amb "baixar la filosofia del cel a la terra"; cal que, a més, aquest descens repercuteixi en la manera com l'home es relaciona amb els altres i amb el seu entorn. Només així podrà ser superat el vell dualisme entre pensament i acció.

Part I: L'objecte del coneixement

1. QUINA FILOSOFIA?

Segons afirma Dewey a *Logic*, qualsevol recerca parteix d'una situació indeterminada que percebem com a problemàtica. Aquesta investigació que aquí presentem també té l'origen en el que podríem considerar una situació problemàtica i ambigüa com pot ser haver de respondre a les preguntes: què és la filosofia? i quin lloc li correspon en el "magma" cultural i social?

Ambdues qüestions plantegen una pluralitat de respostes. I en aquest punt, comença la nostra recerca.

Pel que fa a la segona de les qüestions, les solucions cobreixen un ampli ventall de possibilitats que van des del menyspreu més absolut pel paper que pugui tenir la filosofia fins a la defensa més aferrissada. Entremig se situen alguns indiferents que estan disposats a concedir-li un "raconet", des d'on la filosofia —com un calaix de sastre— s'ocuparia de tot allò que no ha aconseguit encara un estatut propi; d'altres, li reconeixen un cert valor cultural i històric i toleren magnànimament la seva existència en instituts i universitats.

Quant a "Què és la filosofia?", el ventall de reaccions és encara més ampli perquè ni tant sols aquells que defensen un estatut privilegiat de la filosofia no es posen d'acord en la resposta.

En aquest context, no pot deixar de sorprendre l'optimisme que mostra Lipman en afirmar que: "La filosofia és una disciplina humanística l'adquisició de la qual representa un enriquiment que

no necessita cap altra justificació."[22] Resulta sorprenent perquè, si ja no és clar que la filosofia no necessiti justificació —hi ha àmbits que hi són molt reticents—, tampoc no sembla evident que la filosofia sigui un enriquiment. I, suposant que això fos evident, tampoc no hi hauria acord en quina mena d'enriquiment representa.

La filosofia sempre s'ha associat al pensament i al coneixement. Així, podria pensar-se, l'enriquiment està relacionat amb l'adquisició de coneixement. Però això no soluciona el problema, perquè: coneixement de què, i per a què?

Potser una repassada a la història de la filosofia ens ajudarà a respondre a aquestes qüestions.

1.1. Arqueologia del concepte

No és un treball senzill fer una anàlisi de la noció de «filosofia» pel fet que aquest no és un concepte unívoc, sinó que al llarg de la història ha tingut moltes i diferents definicions i objectius. A més, el nombre d'aquestes definicions s'ha incrementat de manera alarmant en l'època contemporània:

> "Ha sido siempre arduo saber exactamente con qué nos las habemos al hablar de «la filosofía», pero en el decurso del siglo XX la dificultad ha subido al punto de parecer poco menos que insalvable."[23]

---

[22] M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 73.
[23] J. FERRATER MORA, "La filosofía en el mundo de hoy", I, §1, p. 13.

De tota manera, esperem poder mostrar que, en el fons, al llarg de la major part de la història de la filosofia hi ha un acord tàcit —no pas unànime però sí força generalitzat— pel que fa a l'objecte i la finalitat del coneixement.

El recurs a l'etimologia no serveix, en aquest cas, de gran ajuda, ja que el mateix terme original està prenyat d'ambigüitat.

Philosophia, traduït tradicionalment per "amor a la saviesa", procedeix dels termes primitius grecs *phílos* (amic) i *sophia* (saviesa). Però el mateix terme *sophia* presenta ja una vaguetat que traslladarà immediatament al seu derivat, la *philo-sophia*. El concepte de «saviesa» pot tenir dues lectures: d'una banda, podem entendre «saviesa» en tant que coneixement teòric; de l'altra, «saviesa» en tant que coneixement[24] alhora teòric i pràctic —propi, per exemple, del savi estoic.

Així, dilucidar què s'entén per filosofia en un moment i en un autor determinats és tenir en compte a quin tipus de coneixement es refereix el filosofar.

En els seus inicis, *sophia* significà "habilitat per practicar una operació determinada": a *La Ilíada*, per exemple, Homer usa *sophia* per designar l'habilitat del fuster que construeix un vaixell[25]. Més endavant, es va estendre l'ús del terme per designar un "art" qualsevol.

Tanmateix, ja des del s. VI aC, la significació de *sophia* anà perdent aquest seu sentit eminentment pràctic —relacionat amb les

---

[24] Prenem aquí el terme «coneixement» en un sentit general i no pas en l'ús —més corrent— que identifica el coneixement amb la teoria i l'especulació.
[25] Vegeu HOMER, *La Ilíada*, XV, 412, Ed. Alpha, Barcelona, 1978.

arts i les tècniques— i s'intal.là en un sentit fonamentalment teòric. A partir d'ara, la relació de la saviesa amb la pràctica vindrà a través de la finalitat que s'atorgui a la saviesa; és a dir, si el coneixement té o no repercussions en la pràctica.

Sembla ser un tòpic majoritàriament acceptat[26] que els filòsofs presocràtics s'interessaren particularment per l'especulació ja fos de caire científic —com en el cas dels milesis—, o bé de tipus més metafísic o transcendent —com Parmènides o Heràclit.

En Heràclit, trobem una primera definició de saviesa, segons la qual "la sabiduría es una sola: *conocer la razón*, por la cual todas las cosas son dirigidas por todas"[27]. Sembla, doncs, que podríem extreure la conclusió que la saviesa, segons Heràclit, té essencialment un contingut teòric.

Tot i això, que tingui un sentit teòric no vol dir que s'hagi d'identificar la saviesa amb l'erudició ja que, per Heràclit, l'acumulació d'un gran nombre de coneixements dispersos o de tècniques manuals no garanteix el coneixement profund de la raó de totes les coses: "el aprendizaje de muchas cosas no enseña a *comprender*, de lo contrario hubiera adoctrinado a Hesíodo y Pitágoras, y luego también a Jenófanes y Hecateo."[28]

Tanmateix, tot i que la saviesa, segons Heràclit, suposa "conèixer la raó" en un sentit teòric, es podria defensar un cert aspecte ètic —i, per tant, pràctic— en la seva filosofia[29]. De fet, la

---

[26] La manca de documentació relativa als primers estadis de la història de la filosofia ens impedeix anar gaire més enllà del tòpic.
[27] HERÁCLITO, *Fragmentos*, frag. 41 (el subratllat és meu).
[28] *Ibid.*, frag. 40, p. 213 (el subratllat és meu).
[29] Vegeu, per exemple, M. MOREY, *Los presocráticos*, Montesinos, Barcelona, 1988.

saviesa és conèixer la Raó universal (*Logos*) que regeix totes les coses, fins i tot la conducta de l'home. Per tant, la bona conducta és la que actua d'acord amb el *Logos*. És aquest ensenyament referit a la vessant pràctica de la saviesa —més o menys explícit en Heràclit— que posteriorment es farà més palès en la filosofia estoica[30].

Així, malgrat el seu "tot flueix", Heràclit busca quelcom estable, universal, etern, que doni "la raó de totes les coses", convençut que no hi pot haver coneixement o ciència de les coses que flueixen. I aquest és el gran pressupòsit que planarà —més o menys implícit— al llarg de la història de la filosofia.

Sòcrates ha passat a la història com un dels grans interessats en l'aspecte ètic (pràctic) de la investigació filosòfica, perquè consagra la seva vida a fer entendre als homes que la filosofia no és tant una especulació sobre el món, afegida a les altres activitats humanes, com una "forma de vida".

Convençut que per al recte govern de la vida és essencial tenir un coneixement clar de la veritat, Sòcrates vol promoure el naixement d'idees vertaderes, universals i eternes, en la forma clara de la definició. La finalitat —no tant especulativa com pràctica— és que serveixin de guia per a la conducta humana: el savi, que coneix allò que és recte, actuarà també amb rectitud. Segons Sòcrates, ningú no fa el mal a gratcient.

> "Jo estic ben convençut que cap home intel.ligent no creu que ningú falti expressament ni faci expressament coses lletges i dolentes, ans els

30 Tanmateix, la interpretació platònica tendeix —degut a la seva pròpia perspectiva— a arraconar aquest aspecte de la filosofia heraclitiana i la presenta com una ontologia (vegeu PLATÓ, *Cràtil*).

intel.ligents saben prou bé que tots els qui fan coses lletges i dolentes ho fan sense adonar-se'n."[31]

La saviesa del savi socràtic, doncs, no és una saviesa merament teòrica, tot i que abraça el saber intel.lectual. L'ideal[32] de la saviesa, en Sòcrates, està basat en la fusió d'allò que és teòric amb allò que és pràctic; és a dir, en el supòsit que el saber i la virtut són una i la mateixa cosa.

És per això que Sòcrates ataca tota doctrina que no tingui per objecte principal examinar el bé i el mal:

"Jo no faig res més que anar d'una banda a l'altra persuadint-vos, joves o vells, de no ocupar-vos ni del cos ni dels diners abans ni amb tant de zel com de l'ànima, per fer-la tornar el millor possible, dient-vos que la virtut no ve de les riqueses, sinó que les riqueses i tots els altres béns dels homes en l'ordre particular i en la vida pública vénen de la virtut."[33]

A primer cop d'ull, no sembla que aquest intel.lectualisme ètic socràtic tingui una continuació immediata: Plató centra els seus esforços en la caracterització metafísica del món ideal i en l'estructuració política de la polis.[34] Però, això és d'alguna manera una continuació i radicalització del programa socràtic, ja que, d'una banda, les Idees platòniques tenen l'origen en les definicions

---

[31] PLATÓ, *Protàgores*, 345d-e.

[32] En tant que ideal, Sòcrates és conscient que la saviesa en sentit estricte només és atribuïble al déu i que l'home solament mereix el qualificatiu de *philo-sophos* (vegeu PLATÓ, *Apologia de Sòcrates*, 23a). En aquest sentit, "el nostre saber es mescla contínuament amb no-saber, és «amor a la saviesa» i no la seua possessió definitiva." (E. MARTENS, *Introducció a la didàctica de la filosofia*, p. 57).

[33] PLATÓ, *Apologia de Sòcrates*, 30a-b.

[34] Malgrat el gran abast dels seus interessos i les diferències conceptuals entre el Plató madur i el Plató de l'etapa de vellesa, podem considerar que aquests dos aspectes esmentats es mantenen al llarg de l'obra platònica.

universals socràtiques; i d'altra banda, el coneixement del món ideal també conté exigències pràctiques.[35]

Plató concep la saviesa com la virtut superior que regeix l'ànima racional del governant[36] però, alhora, és el coneixement de la vertadera realitat, és a dir, del món ideal. Tot i això, també admet altres significats de saviesa; per exemple, recupera el significat original del concepte com a art, en tant que habilitat per practicar una operació. La diferència entre ambdós significats consisteix en el fet que, mentre en el primer cas es tracta d'una saviesa superior, en l'últim és una saviesa inferior. De fet, en el primer cas tenim *la* Saviesa, mentre que en el segon tenim només *una* saviesa, un saber-fer entre altres. Dewey ho expressa així:

> "The shoemaker is a judge of a good pair of shoes, but he is no judge at all of the more important question whether and when it is good to wear shoes."[37]

És a dir, Plató reconeix el *saber-fer* del sabater però nega la possibilitat que aquest pugui ocupar-se de manera satisfactòria d'aquelles qüestions, vertaderament importants, que impliquen valors.

Seguint aquesta direcció, Plató distingeix entre el filòsof i el filòdox —que estima la *doxa* (opinió)[38]. Els veritables filòsofs són els qui estimen l'espectacle de la veritat i són capaços d'avançar fins a

---

35 El filòsof-rei de Plató, havent conegut el món ideal, no pot deixar de comportar-se d'acord amb les idees de Bé, Bellesa i Justícia; en aquest sentit, doncs, es podria parlar d'un cert intel.lectualisme ètic.

36 Plató fa una classificació tripartida de les virtuts (temperança, fortalesa i saviesa), paral.lela a la taxonomia de les classes socials (artesans, guardians i governants) i a la divisió de l'ànima (concupiscible, irascible i racional).

37 J. DEWEY, *Reconstruction in Philosophy*, p. 88.

38 Vegeu PLATÓN, *República*, V, 474c-480a.

la Idea i contemplar-la en si mateixa. Els amants de l'opinió, en canvi, només poden contemplar la multiplicitat de les coses, sense tenir accés a la Idea. Són aquests últims els qui castiguen la filosofia amb la mala reputació que té, perquè intenten imitar la naturalesa filosòfica i arribar a una ocupació que els sobrepassa i de la qual no són dignes.

> "La filosofía, incluso hallándose así maltratada, retiene una reputación grandiosa en comparación con las otras técnicas[39], y a esto aspira mucha gente dotada de naturalezas incompletas; la cual, tal como tiene el cuerpo arruinado por las técnicas artesanales, así también se halla con el alma embotada y enervada por los trabajos manuales"[40].

Plató es decanta clarament, doncs, cap a la teoria menyspreant la pràctica. Aquesta preferència per la teoria té la seva arrel en la ubicació de la filosofia i de la reflexió teòrica en la divisió del treball a Grècia (ja que tot fer filosofia s'emmarca dins d'un context socio-polític concret que és el que determina, en últim terme, el paper del filòsof en la societat):

> "The actual conditions of life in Greece, particularly in Athens, when classic European philosophy was formulated set up a sharp division between doing and knowing, which was generalized into a complete separation of theory and «practice»."[41]

Sovint s'ha dit que la filosofia neix només després que els homes hagin solucionat els problemes fonamentals de la

---

39 No ens aturarem en el fet que en aquest fragment Plató fa referència a l'aspecte tècnic de la filosofia: "en comparación con las *otras* técnicas". És evident que, per Plató, la filosofia és molt més que una simple tècnica.
40 PLATÓN, *República*, VI, 495d.
41 J. DEWEY, *Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later*, p. 258.

subsistència i s'hagin alliberat de les necessitats materials més urgents; quan l'home, en fi, pot dedicar-se a l'oci. És aleshores quan pot posar-se a pensar i a filosofar: *primum vivere; deinde philosophari*. Però, tot i que la societat grega és, segons es diu, una societat democràtica en la qual hi ha pluralitat d'idees, això no és aplicable a tots els que viuen a la *polis*: a la *polis* hi ha ciutadans (homes lliures), dones, forasters i esclaus. Aquests darrers no gaudeixen de cap privilegi i són dedicats als treballs manuals més pesats. Però fins i tot entre els ciutadans hi ha també un estament —constituït per artesans, camperols i comerciants— que s'ocupa de determinats treballs manuals. Aquest estament està situat al graó més baix de la piràmide social. No és, precisament, en aquests "grups socials" que neix la filosofia. Així doncs, no és casual que la filosofia i els homes d'or que la cultiven estiguin situats al vértex de la piràmide jeràrquica de la societat grega mentre que els treballs manuals comparteixen la base amb els estaments inferiors —tot i que no per això menys imprescindibles.

Però, malgrat això, la filosofia en Plató no és simplement una especulació teòrica desinteressada per a ciutadans ociosos. La possessió del coneixement vertader del món ideal *hauria* de portar el filòsof a governar la *polis*; només ell pot garantir un govern just.[42] En aquest sentit, la saviesa platònica manté una certa relació amb el món quotidià i amb la pràctica.

El predomini del significat teòric de *sophia* va assolir la seva màxima expressió en Aristòtil, quan aquest va considerar la saviesa

---

[42] Plató adverteix que el filòsof haurà de lluitar per evitar de caure en la temptació de contemplar indefinidament les Idees i, en cas que sigui necessari, caldrà "forzarlo a ocuparse y cuidar de los demás" (*República*, VII, 520a).

com la ciència *desinteressada* dels primers principis i la identificà amb la filosofia primera:

> "El savi no solament ha de conèixer allò que es deriva dels principis, ans també ha d'atènyer la veritat sobre els principis. La saviesa serà, doncs, intel.lecte i ciència ensems, a la manera d'una ciència capital que copsa les realitats més valuoses."[43]

"Todos los hombres desean por naturaleza saber"[44], però segons Aristòtil, hi ha diferents graus de saber: l'experiència sensible, l'art i la saviesa. Per Aristòtil, l'home que posseeix un art és més savi que l'home simplement experimentat, però al mateix temps hi ha un coneixement superior que és la veritable saviesa. Aquesta, contràriament a l'art (que està orientat a una producció d'una certa classe), no és utilitària sinó que cerca els primers principis de la realitat i el coneixement per si mateixos i no en vistes a qualsevol resultat. L'home que busca el saber per si mateix és molt més savi que no pas l'home que vol adquirir un coneixement particular en vistes a algun efecte pràctic.[45]

---

43 ARISTÒTIL, *Ètica nicomaquea*, VI, 7, 1141a 20.

44 ARISTOTELES, *Metafísica*, I, 980a.

45 Aquesta tradició ha influït també en el desenvolupament de la lògica i les matemàtiques. Els coneixements matemàtico-geomètrics dels egipcis i els coneixements astronòmics dels babilonis eren sabers pràctics —destinats a dominar la natura—, més que no pas sabers cultes que només busquen entendre la natura. Amb els grecs, aquestes disciplines fan un pas cap al domini teòric i es desvinculen de la vida quotidiana: els problemes proposats són, en aquell moment, problemes d'interès conceptual, és a dir, s'interessen més pel problema en ell mateix que no pas per les seves possibles aplicacions pràctiques. Aquesta situació no canvià ni a l'època moderna durant la qual anà creixent la confiança en el poder de la matemàtica per explicar el moviment de l'univers; Copèrnic, Kepler i Galileu la despertaren de la seva letàrgia, però "la obsesión por la *exactitud* en matemáticas —ciencia *exacta por excelencia*— llevó a restringir su campo de aplicación hacia los objetos ideales, perfectos, hacia las figuras y cuerpos más regulares. Con ello, y a pesar de todo, la matemática seguía manteniéndose alejada del estudio de los cuerpos irregulares —en la práctica los más comunes— o del examen de nociones menos precisas" (E. TRILLAS - C. ALSINA - J.-M. TERRICABRAS, *Introducción a la lógica borrosa*, Ariel, Barcelona, 1995, p. 37). Així, la

El filòsof, o amant de la saviesa, és, doncs, aquell que vol aconseguir *desinteressadament* el coneixement pel que fa a la causa última i a la naturalesa de la realitat. La saviesa és un coneixement universal en el més alt grau.[46] Això vol dir que és la ciència que més s'allunya dels sentits, la ciència més abstracta i també la més difícil perquè requereix un major esforç mental ("el sentir es común a todos, y, por tanto, fácil y nada sabio"[47]).

Pel que fa al contingut mateix d'aquest saber, Aristòtil coincideix amb Plató a considerar que el saber equival al coneixement de l'essència. La diferència entre ambdós autors, tanmateix, rau en la concepció d'aquesta "essència": per Plató és quelcom transcendental, extern a les coses materials les quals en són simplement una còpia; per Aristòtil, en canvi, l'essència és quelcom immanent als éssers contingents. Segons Aristòtil, les Formes o Idees platòniques són inútils pel que fa al nostre coneixement de les coses:

---

recuperació "pràctica", "quotidiana" de la lògica i la matemàtica és un fet molt recent: "es va haver d'esperar fins al segle XX, [perquè] les ciències de l'home fessin servir la matemàtica i que la matemàtica s'interessés a adaptar la seva metodologia a les necessitats d'aquelles" (L.A. SANTALÓ, *La matemàtica: una filosofia i una tècnica*, Eumo, Vic, 1993, p. 55). La recuperació de la lògica ha estat, tanmateix, molt més tardana: fins al tombant del segle XIX al XX no s'experimenta un avenç significatiu en aquesta disciplina, gràcies sobretot als treballs pioners de Russell i Whitehead, però la seva aplicació als problemes pràctics és molt posterior. En el cas de la filosofia, la seva "utilitat" és infinitament més qüestionada; de fet, sovint hom destaca la distància que ha adquirit respecte al món de la pràctica com el seu principal tret característic.

46 Com en Heràclit, també en Aristòtil la saviesa (*sophia*) és un coneixement universal, tot i que, mentre Heràclit parla de la necessitat de conèixer la *raó*, Aristòtil parla de primera *causa*. Tanmateix, i deixant de banda les diferències entre els sistemes d'ambdós filòsofs, potser podríem dir que en Aristòtil la primera causa pot considerar-se també raó de totes les coses en la mesura que és causa eficient i causa final alhora.

47 ARISTOTELES, *Metafísica*, I, 982a12.

"[les Idees] no sirven de nada para la ciencia de las demás cosas (pues aquéllas no son substancia de éstas; de lo contrario, estarían en éstas), ni para su ser, pues no son inmanentes en las cosas que participan de ellas."[48]

Això sembla ser una expressió de l'interès d'Aristòtil per l'univers visible. Plató, en canvi, no s'interessava per les coses d'aquest món per si mateixes, sinó només en tant que les considerava com a graons per remuntar-se al coneixement de les Idees.

Tanmateix, malgrat aquesta jerarquització en la qual la saviesa (filosofia primera) roman com a ciència absolutament especulativa, no manca en Aristòtil una concepció de la filosofia com a projecte global.

Així, encara que "está claro que la sabiduría es ciencia e intelecto de lo más honorable por naturaleza"[49], la saviesa no esgota les disposicions de l'ànima humana. Segons Aristòtil, l'ànima racional té dos aspectes: l'ànima racional i científica, que es dirigeix a les realitats immutables i necessàries, les veritats i els principis suprems, i l'ànima racional raonadora[50], que es dirigeix a les coses contingents, canviants.

Saviesa (*sophia*) i prudència (*phronesis*) o saviesa pràctica són, respectivament, les virtuts intel.lectuals que corresponen a cadascuna de les parts de l'ànima racional. *Sophia* es refereix, doncs,

---

48 *Ibid.*, I, 991a12 i ss.

49 *Ibid.*, VI, 7, 1141b4.

50 En aquest punt, a més, Aristòtil distingeix les disposicions «art» i «prudència». El primer és el mode de ser racional per a la producció i el segon és el mode de ser racional pràctic —ja que en Aristòtil "producció i acció són coses diferents" (*Ètica nicomaquea*, VI, 4, 1140a). Ambdues fan referència a les coses els principis de les quals poden ser d'una altra manera, és a dir, a les coses contingents.

a allò teòric o contemplatiu, mentre que *phronesis*, es refereix a allò pràctic o actiu:

> "[la prudència] només pot ésser, doncs, una habitud *pràctica*, enraonada i tendent a la veritat, que versa sobre allò que és bo o dolent per a l'home"[51].

La saviesa produeix felicitat amb la seva possessió i exercici; la prudència investiga les coses que poden fer feliç l'home. Però ambdues formen part de la "virtut total"[52].

De la mateixa manera, podríem dir que en Aristòtil la filosofia —en sentit ampli— té una vessant teòrica, la Filosofia Primera —*sophia*, en sentit restringit— i una vessant pràctica, l'Ètica. I malgrat la superioritat de la primera sobre la segona, ambdues formen part de la "filosofia total".

D'aquesta manera, però, s'assenten les bases per a la distinció i separació entre el coneixement teòric de les essències immutables i el coneixement pràctic que regeix la conducta humana.

En el període hel.lenístic, les nocions de saviesa (*sophia*) i prudència (*phronesis*) —separades en Aristòtil, per bé que complementàries— es fonen en un únic concepte. Entre les escoles filosòfiques postaristotèliques es retorna a la concepció global de la saviesa com a actitud de moderació i prudència en totes les coses. Aquesta saviesa està relacionada amb l'ideal socràtic del savi, que no és solament l'home que sap, sinó l'home d'experiència. Les escoles hel.lenístiques releguen les especulacions físiques i

---

51 *ID.*, *Ètica nicomaquea*, VI, 5, 1140b (el subratllat és meu).
52 Vegeu *Ibid.*, VI, 12, 1144a5.

metafísiques a un segon pla: ja no interessen per elles mateixes, sinó solament en tant que proporcionen base i preparació per a l'ètica. La filosofia és bàsicament la ciència de la conducta i ja no és patrimoni exclusiu d'una classe social ni està restringida a unes edats determinades.

> "Que ningú, mentre és jove, no vacil.li a filosofar, ni essent ja vell, de filosofar no es cansi. Car per assolir la salut de l'ànima, mai no s'és ni massa vell ni massa jove."[53]

El savi (*sophós*) és el que posseeix totes les condicions necessàries per a pronunciar judicis reflexius i madurs. La culminació d'aquest ideal de savi en l'Antiguitat, que s'havia iniciat en Sòcrates —i potser ja en Heràclit—, és el tipus de savi estoic.

Com en Heràclit —del qual els estoics prenen els aspectes especulatius de la seva doctrina—, cal conèixer les lleis de l'Univers per adaptar-hi la pròpia conducta; d'aquí la màxima estoica de "viure d'acord amb la naturalesa". El coneixement continua tenint com a objecte allò etern i immutable, però té una aplicació innegablement pràctica.

Tanmateix, aquesta ampliació de la *sophia* més enllà dels límits de la pura especulació teòrica no fou tinguda en compte: malgrat la insistència —en les escoles post-aristotèliques— en la fusió de teoria i pràctica, a l'Edat Mitjana continuà la separació entre aquest dos àmbits, tàcitament entesos com a irreconciliables, amb la distinció entre les arts liberals —més nobles— i les arts mecàniques —més baixes.

---

[53] EPICUR, *Lletra a Meneceu*, [122].

1.2. De la saviesa al coneixement

Amb la filosofia moderna sembla arribar, finalment, el punt d'inflexió en aquesta direcció: es pretén, es diu, trobar els fonaments últims que estarien a la base de la diversitat, dels dualismes —i, per tant, també a la base de la divisió entre teoria i pràctica.

En realitat, però, la filosofia moderna no es preocuparà de fonamentar en una única base aquest divorci permanent sinó que dóna voltes, una i altra vegada, als dualismes existents en el camp de la pura especulació teòrica.

> "Cada uno de estos filòsofos o movimientos [Descartes, Hume, Kant, los primeros positivistas lógicos, Husserl y muchos otros] nos asegura que finalmente hemos llegado a un punto donde podemos contar con un fundamento firme y seguro para la filosofía, que ha sido descubierto el método mediante el cual podemos distinguir el conocimiento de la mera opinión, la verdad de la falsedad y el sentido del sinsentido"[54].

D'aquesta manera, la *sophia* quedà atrapada entre les estretes parets del coneixement (i s'entén aquí el terme coneixement en el seu sentit més restringit, especulatiu); i els problemes que afectaven la vessant pràctica quedaren relegats a l'àmbit de l'ètica, la qual, tot i formar part de la filosofia, no semblava comptar massa en els interessos immediats del savi.

---

[54] R. BERNSTEIN, *Praxis y acción*, p. 17.

La qüestió era arribar a l'origen comú i únic[55] de les diferents teories, en un intent d'evitar el relativisme i fonamentar sòlidament i necessària el coneixement humà. Les màximes preocupacions eren, doncs, la metafísica i la teoria filosòfica del coneixement.

Així, no solament trobem intents de fonamentació deductiva de petites parcel.les del coneixement humà, sinó que es generalitza el plantejament i s'intenta la fonamentació última de *tot coneixement possible*. De Descartes arrenca, al capdavall, aquest fonamentalisme que després es fa present en tantes teories modernes del coneixement (entre altres, Kant, Spinoza, Russell i el primer Wittgenstein):

> "Tot el meu propòsit no tendia sinó a buscar una base segura i a rebutjar la terra movedissa i la sorra per trobar la roca o l'argila"[56].

Tanmateix, tot i que totes aquestes teories es basen en la idea d'un *fonament estrictament necessari*, les solucions que s'ofereixen són, certament, diverses.

I és que, de sempre, una de les creus de la filosofia ha estat el concepte de "demostració". Per més que s'ha intentat, repetidament, fonamentar, demostrar, provar les afirmacions filosòfiques, sembla que els resultats no han estat mai prou concloents perquè no s'ha pas pogut evitar que aquelles afirmacions fossin posades raonablement en dubte una i altra vegada. Un exemple n'és el problema d'arribar a provar l'existència del món exterior a

---

55 La intenció d'aquest monogenisme conceptual és, en el fons, eradicar no ja només el relativisme (gens desitjable) sinó també el pluralisme (absolutament recomanable), a partir de la reducció de casos molt diversos a una explicació única vàlida per sempre més.

56 R. DESCARTES, *Discurs del mètode*, 29, 3a part, p. 114.

nosaltres: malgrat els repetits intents de demostrar aquesta existència d'una vegada per sempre,

> "sigue siendo un escándalo de la filosofía y del entendimiento humano en general el tener que aceptar sólo por fe la existencia de las cosas exteriores a nosotros (...) y el no saber contraponer una prueba satisfactoria a quien se le ocurra dudar de tal existencia"[57].

D'aquesta manera, Kant es lamenta profundament de les absurdes i inacabables discussions que s'han anat succeint al llarg de la història del pensament esperonades pels diferents grups filosòfics. Segons Kant, es tracta d'un escàndol inadmissible al qual cal trobar una solució urgentment.

Però aquest escàndol filosòfic de què es lamentava Kant no només no ha cessat sinó que s'ha vist aguditzat pel fet que al llarg de la història de la filosofia ha estat constant l'intent —per bé que divers cada vegada— de refonamentar el saber filosòfic i de resoldre *tots* els problemes. Aquestes discussions (així com les diferents teories que han anat sorgint a rel d'elles com a resposta als eterns problemes filosòfics) han donat lloc a dualismes perillosos: matèria/esperit, raó/experiència, ciència/fe, raó/sentiment, veritat/falsedat, entre altres. Les diferents teories es constitueixen al voltant d'aquestes parelles i intenten trobar-hi una fonamentació última que les subsumeixi sovint a partir de la reducció a un dels dos extrems. Així, per exemple, els racionalistes primen el poder de la raó per sobre del de l'experiència, mentre que els empiristes ho fan a l'inrevés. És d'aquesta manera, privilegiant un aspecte en detriment de l'altre —des de qualsevol de les dues teories

---

[57] I. KANT, *Crítica de la Razón Pura*, B XXXIX, nota k, p. 32.

enfrontades—, que s'alimenten aquestes "absurdes i inacabables" discussions. I ambdues posicions es presenten com a estructures monolítiques indestructibles que donen fe de la totalitat de l'experiència humana.

Tanmateix, les ànsies de fonamentació no són patrimoni exclusiu de la filosofia moderna, sinó que s'estenen també fins als dominis de l'època contemporània. En el tombant del segle XIX al XX, per exemple, la ciència entra en crisi i es fa palesa la necessitat de sotmetre a examen els seus fonaments (així ho fan, per exemple, Freud en el camp de la psicologia, Russell i Whitehead en el de les matemàtiques i Poincaré i Einstein en el de la física). Tot i que les ciències —i també les arts i la filosofia— reconeixen el caràcter radicalment discontinu, complex i plural de la realitat, es desenvolupa de nou un realisme que, "a la manera de Descartes", tracta d'eliminar el punt de vista del subjecte, per poder arribar a copsar els fets en si mateixos, independentment de qualsevol punt de vista particular. Així, la fenomenologia, per exemple, intenta buscar evidències estables com a fonament de la filosofía, fenòmens que siguin tan evidents que sigui impossible de negar-los.

Aquesta "nova" —més aviat re-novada— percepció de la realitat va tenir també conseqüències per a la filosofia: semblava que —ara sí— havia arribat l'hora d'enterrar definitivament els dualismes. Però altre cop, i des de la perspectiva que ens dóna tot un segle, no sembla pas que hagi estat realment així; més aviat diríem que, com en els casos precedents, només s'ha aconseguit una nova *teoria* suposadament fonamentadora però, certament, reduccionista. I tàcitament allunyada dels problemes pràctics.

Però malgrat aquesta voluntat "unificadora" moderna, el tema que ens ocupa —el dualisme teoria/pràctica— ha anat sobrevolant incòlume totes les tempestes i les calmes que han configurat el gran oceà de la història de la filosofia. Així, de la mateixa manera que no s'ha aconseguit cap fonament sòlid en cap dels dualismes "teòrics", tampoc no hem sabut trobar la fòrmula que subsumeixi la filosofia especulativa i l'ètica en una mateixa activitat. Fins ara, l'ètica és concebuda, sí, com una part de la filosofia, però en tant que "germana petita", com un afegitó carregós però inevitable.

1.3. La reconstrucció de la filosofia

Una de les propostes d'aquest darrer segle i mig que podia haver estat més productiva a l'hora de superar el dualisme obsessiu i corsec entre teoria i pràctica es va fer sentir des de diferents àmbits. El denominador comú era l'èmfasi en la recuperació de l'aspecte pràctic de la saviesa, no tant com a disciplina complementària sinó com a component *sine qua non*.

Les tesis de Marx i l'instrumentalisme de Dewey[58], per exemple, coincideixen en l'atac a la concepció tradicional de la filosofia i en el convenciment que la filosofia no és mera contemplació, sinó que ha de servir per a transformar l'entorn en què vivim: "fins ara els filòsofs han interpretat el món; el que cal és

[58] A.M. Faerna també fa esment de la relació entre Marx i el pragmatisme americà en general. Vegeu *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, p. 165, nota 5.

transformar-lo"[59]. És en la manera com cal dur a terme aquesta transformació on hi ha les diferències —potser insalvables— entre les propostes d'aquests filòsofs, però no pas en el paper actiu que ha de jugar la filosofia en la vida humana.

Però, de manera semblant al que va passar amb les escoles postaristotèliques, aquesta insistència no sembla haver arrelat. Si les propostes de Marx, Dewey i altres han estat difoses, criticades o aclamades, no ha estat precisament per haver posat aquest èmfasi especial en la necessitat de donar una resposta a un dualisme que per persistent, ja no cou.

No hi ha —no hi pot haver—, doncs, una solució a la «discòrdia filosòfica contemporània»[60]?

Com ja hem dit, fins ara tots els intents de resposta —moderns i contemporanis— han estat *només* intents de trobar la fonamentació única de la diversitat en el coneixement. Però el projecte de Descartes és inviable i *qualsevol* fonament únic que vulgui sostenir tota la realitat està condemnat al fracàs: uns i altres cauen en el dogmatisme i no resolen l'escàndol de la filosofia perquè només aconsegueixen augmentar el nombre —potser sí escandalós— de teories pretesament fonamentadores.

Del que es tractaria, doncs, és de trobar algun element que ens permetés sortir d'aquest mal pas. D'entrada, diu Terricabras,

> "El sol fet d'existir moltes i ben diverses respostes «definitives» ens ha de portar no només a suposar imperfeccions en alguns continguts, sinó, més

---

59 K. MARX, "Tesis sobre Feuerbach", a: K. MARX - F. ENGELS, *La ideologia alemanya*, vol. II, Laia, Barcelona, 1987, p. 444.

60 Vegeu J. FERRATER MORA, "La filosofía en el mundo de hoy", I, §1, p. 13. Ferrater reprèn i refà el tema de la discòrdia filosòfica en el llibre *La filosofía actual*, Alianza, Madrid, 1969.

encara, a sospitar que l'*orientació mateixa de la resposta* ha de tenir algun defecte bàsic."[61]

Però també pot ser que "the trouble lies not so much in the solution, as in the factors which determine *statement of the problem*"[62].

En qualsevol cas, sembla clar que:

> "la veritat no es troba pas en una de les visions en disputa, sinó en alguna tercera possibilitat sobre la qual encara no s'ha pensat i que només podem descobrir si refusem quelcom assumit com a obvi per part d'ambdós disputants"[63].

Segons això, doncs, no es tracta tant d'inventar o construir noves respostes sinó d'analitzar i replantejar els fonaments comuns a tots aquests intents. L'escàndol de certes respostes filosòfiques permanentment oposades podria consistir simplement en un error de plantejament.

I què és allò assumit com a obvi per part de tothom? Quin és el defecte bàsic comú a tots aquests intents?

Segons Dewey:

> "Philosophical doctrines which disagreed about virtually everything else were at one in the assumption that their distinctive concern as philosophy was to *search for the immutable and ultimate.*"[64].

---

61 J.-M. TERRICABRAS, *Fer filosofia avui*, p. 52 (el subratllat és meu).
62 J. DEWEY, *Experience and Nature*, p. 206 (el subratllat és meu).
63 F.P. RAMSEY, segons traducció de J.-M. TERRICABRAS, a: *Fer filosofia avui*, p. 52.
64 J. DEWEY, *Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later*, p. 260 (el subratllat és meu).

Tenim, d'una banda, la intuïció que el problema prové d'un error en els supòsits comuns i, de l'altra, sembla que podem haver identificat un d'aquests pressupòsits comuns. Ajuntant aquestes dues afirmacions podem concloure que, almenys per Dewey, l'error es troba en la identificació de l'objecte de la filosofia i del coneixement amb la recerca d'allò immutable i últim.

Tanmateix, el problema no s'acaba aquí ja que la filosofia s'erigeix en posseïdora de veritats eternes i es creu obligada a la tasca de donar a conèixer allò a què ha arribat. En aquest punt la filosofia es converteix ja no en recerca sinó en un corpus de coneixements que s'ha d'afegir a la llista d'allò que cal saber si es vol ser savi.

> "Yet philosophy is a survivor. In an era in which most of the humanities have been driven to the wall, philosophy has somehow managed to stay afloat —if only barely— largely by converting itself into a knowledge industry: *pace* Socrates! But the price of survival has been high: philosophy has had to abdicate virtually all claims to exercising a socially significant role"[65].

Ben aviat, doncs, allà on hi havia un problema —l'*objecte* de la filosofia— se n'hi afegeix un altre: la reducció de la *funció* de l'activitat filosòfica a mera transmissió de teories filosòfiques.

D'aquesta manera, la mateixa pretensió de la filosofia la manté allunyada de qualsevol vinculació amb la pràctica.

Admetent l'error de plantejament, la possible via de solució hauria d'incidir en aquestes dues direccions: d'una banda, la

---

[65] M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 11.

redefinició de l'objecte de la filosofia i, de l'altra, la de la seva funció. Això significa un canvi radical en la concepció de la filosofia.

La proposta és recuperar per a la filosofia l'ideal socràtic de saviesa —en tant que capacitat o hàbit raonat per actuar segons allò que és bo o dolent per a l'home, però no en un respecte particular, sinó en tant que condueix a la vida bona i feliç en general— i tornar a posar sobre la taula l'ignorat clam d'alguns filòsofs en el sentit que la filosofia hauria de preocupar-se més pel seu paper —pràctic— en el món i no tant per problemes formals i estudis erudits del passat[66]. Com va dir Wittgenstein, "la filosofia no és cap doctrina, sinó una activitat"[67]; caldria afegir-hi, però: una activitat *amb vocació pràctica que sigui suficientment flexible per anar adaptant-se a les circumstàncies canviants*. En aquest punt, doncs,

> "El coneixement heretat es posa, doncs, en qüestió, i s'hi posa també la forma d'accés a aquest coneixement"[68].

Dewey i Lipman coincideixen també a afirmar la necessitat d'una *reconstrucció* de la filosofia com a activitat, però lluny de l'activitat dedicada a la recerca de la veritat última.

S'entén que la filosofia és un procés de recerca però sempre referit a les circumstàncies concretes en què es dóna l'exercici filosòfic i als problemes que poden sorgir d'aquestes circumstàncies.

Així, que Aristòtil privilegïi l'especulació en el buit per sobre de qualsevol art manual no vol pas dir que no *faci* filosofia; el que de fet passa és que limita l'activitat filosòfica a una de les seves

---

66 Vegeu J. DEWEY, *Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later*, p. 257.
67 L. WITTGENSTEIN, *Tractatus*, 4.112.
68 J.-M. TERRICABRAS, *La comunicació*, p. 174.

parts: la teoria (abstracta) del coneixement. Del que es tracta ara és de portar la reflexió a tots els camps del pensament i de l'acció:

> "Reconstruction can be nothing less than the work of developing, of forming, of producing (in the literal sense of that word) the intellectual instrumentalities which will progressively direct inquiry into the deeply and inclusively human —that is to say, moral— facts of the present scene and situation."[69]

Així, la reconstrucció intenta recuperar, d'una banda, la dimensió pràctica de la filosofia i, de l'altra, la idea de la filosofia com a procés de recerca, com a activitat.

Però què vol dir que la filosofia és una activitat? I, en tot cas, quina mena d'activitat?

Dewey i Lipman coincideixen a afirmar la necessitat de la recuperació de l'element actiu i de la dimensió pràctica en la filosofia. A primer cop d'ull, però, no sembla que ho facin ben bé en els mateixos termes: mentre que Dewey insisteix en la necessitat de generalitzar el mètode científic, Lipman sembla que aposta pel diàleg i el raonament.

L'aplicació del mètode empíric és, segons Dewey, la causa de l'èxit i el prestigi de què gaudeixen les ciències en el nostre món. Els científics es varen adonar que aquest tipus de mètode aporta, d'una banda, solidesa a les explicacions que puguin donar-se a un problema concret en un moment donat i, alhora, la suficient flexibilitat per tal que aquestes mateixes explicacions puguin ser modificades quan les circumstàncies concretes ho requereixin.

---

69 J. DEWEY, *Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later*, p. 269.

Sovint s'ha dit que Dewey recorre als plantejaments i mètodes de les ciències naturals per tal d'explicar i justificar el fracàs de la filosofia i la seva pèrdua de consideració social. Però això no significa que el mètode empíric sigui *el mètode de* les ciències naturals; és solament *el mètode que* les ciències naturals utilitzen i que, per ara, ha demostrat la seva eficàcia en la resolució dels problemes que es presenten en aquest àmbit. La idea de Dewey és que el mètode empíric —anomenat científic pel fet que és utilitzat per les ciències— és prou general per poder ser aplicat als altres àmbits no científics:

> "Education and morals will begin to find themselves on the same road of advance that say chemical industry and medicine have found for themselves when they too learn fully the lesson of wholehearted and unremitting attention to means and conditions —that is, to what mankind so long despised as material and mechanical."[70]

Per Dewey, la funció de la filosofia hauria de ser —contràriament al que ha estat tradicionalment— donar una resposta als problemes de l'home; una funció, per tant, eminentment pràctica. Això no vol dir que la filosofia s'hagi de constituir en un cos de doctrina on trobar els continguts que han de guiar la nostra conducta, el nostre coneixement, les nostres creences. Ben al contrari, la filosofia és més aviat un mètode (empíric) formal que ens permet adaptar-lo a les diferents circumstàncies; un mètode que justament ens hauria de fer independents de qualsevol dogmatisme.

---

[70] *ID.*, *Reconstruction in Philosophy*, p. 121.

La defensa del mètode empíric no significa, en absolut, una reducció de totes les disciplines a ciència. Més aviat al contrari: el que cal és una disciplina que cultivi el pensar en comptes del coneixement —en sentit estricte. I això no ho pot fer la ciència, més preocupada per assolir respostes que no pas pel propi procés d'investigació. Segons Dewey, la filosofia és la disciplina que es necessita:

> "It is of assistance to connect philosophy with thinking in its distinction from knowledge. Knowledge, grounded knowledge, is science; it represents objects which have been settled, ordered, disposed of rationally. Thinking, on the other hand, is prospective in reference. It is occasioned by an unsettlement and it aims at overcoming a disturbance. Philosophy is thinking what the known demands of us. It is an idea of what is possible, not a record of accomplished fact."[71]

De fet, el mètode empíric, tal com en parla Dewey, no està massa lluny de les característiques que Lipman atribueix a la pròpia activitat filosòfica. La diferència sembla estar en què en Dewey es tractaria més d'*aplicar* la filosofia —si entenem filosofia com a mètode— que no pas de *fer* filosofia.

A *Philosophy goes to School*, Lipman marca la diferència entre *aprendre* filosofia, *aplicar* la filosofia i *fer* filosofia:

> "For the most part, the students have been expected to *learn* philosophy rather than to *do* it (...) Only in the past few centuries has a sew note sounded, suggesting that philosophy has practical applications (...) Nevertheless, *applying* philosophy and *doing* it are not identical."[72]

---

[71] *ID.*, *Democracy and Education*, p. 336.
[72] M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, pp. 11-12.

Aprendre filosofia suposa concebre la filosofia com un corpus donat de coneixements; *aplicar* la filosofia implica la reducció de la filosofia a un simple mètode; *fer* filosofia és, precisament, entendre la filosofia com a activitat. Segons Lipman, però, aquest fer filosofia no es pot distingir del mètode que cal aplicar per a fer-ne, ja que "philosophy is the discipline whose form and pedagogy are one and the same"[73].

Per a Lipman, el paradigma d'aquesta manera d'entendre la filosofia és Sòcrates[74]:

> "The paradigm of doing philosophy is the towering, solitary figure of Socrates, for whom philosophy was neither an acquisition nor a profession but a way of life. What Socrates models for us is not philosophy known or philosophy applied but philosophy *practiced*."[75]

Però no només és Sòcrates un model pel que fa a la pràctica de la filosofia, a la seva manera de fer filosofia, sinó també per l'abast que dóna als interessos filosòfics: Sòcrates inclou els problemes morals en l'àmbit que pot tractar la filosofia.

Tanmateix, no sembla pas que la figura mateixa de Sòcrates pugui explicar totes les característiques de la postura de Lipman. De fet, per Sòcrates —segons la interpretació tradicional—, la filosofia intentava arribar a definicions últimes i immutables dels conceptes morals. El mètode maièutic no era sinó un mètode que calia aplicar per a fer filosofia, per a aconseguir definicions clares. Aquest és un dels aspectes que cal superar; també els conceptes morals han de

---

[73] *Ibid.*, p. 34. Això no és el mateix que dir que la filosofia és un simple mètode.
[74] Tractarem de la figura de Sòcrates en diferents moments al llarg d'aquesta investigació.
[75] M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 12.

poder ser sotmesos a revisions periòdiques segons les circumstàncies concretes a les quals pretenguin respondre.

I justament aquest "respondre" és una altra de les diferències entre Sòcrates i Lipman.

Ja hem vist que, per Sòcrates, la filosofia ha de trobar respostes, solucions —definitives— als problemes que se li plantegen a l'home. Per Lipman, en canvi, les respostes no són, elles mateixes, la finalitat de l'activitat filosòfica:

> "Posem l'accent més en les preguntes que en les respostes. No és pas que respondre no sigui important, però la mena de resposta que un mestre desitja promoure és aquella que, al mateix temps que manté viu el diàleg o la recerca, provoca encara més el diàleg. En filosofia, el mestre no busca respostes concloents. Si de cas, n'hauria de desconfiar. Igual com una malaltia terminal, les respostes concloents no deixen cap opció."[76]

1.3.1. Una activitat problematitzadora i transversal

En el seu article «Filosofía»[77], Ferrater Mora parla del *plantejament de problemes* com d'una espècie d'orientació per al reconeixement d'activitats qualificades de «filosòfiques»; això voldria dir que, sigui quina sigui la concepció de filosofia implícita o explícita d'un determinat autor o sistema filosòfic, el plantejament de problemes es presenta com a factor comú i característic. (Entenem aquí el terme "problemes" no en un sentit restringit com

---

76 M. LIPMAN - A.M. SHARP, *Recerca ètica*, p. 40.

77 J. FERRATER MORA, *Diccionario de filosofía*, vol. II, pp. 1270-1282.

es dóna en les ciències, sinó en un sentit ampli.) Un exemple d'aquesta manera d'enfocar la filosofia seria Lipman:

> "Philosophy is attracted by the problematic and the controversial, by the conceptual difficulties that lurk in the cracks and interstices of our conceptual schemes. (...) The significance of this quest for the problematic is that it *generates* thinking."[78]

Així, la filosofia engendra pensament a través de la recerca del que és problemàtic, xocant, d'allò que deixa perplex. Això fa que la filosofia posi en qüestió temes d'abast universal que moltes disciplines han donat per garantits. Així, la filosofia confronta i provoca, posa en dubte els mateixos fonaments de les disciplines —que, en definitiva, són diferents maneres de *parlar*[79] sobre la realitat:

> "We must aspire to think in the different languages that the disciplines represent".[80] "When we encounter those prefixes, "*philosophy* of science", "*philosophy* of history", and so on, we are grappling with the problematic aspects of those disciplines".[81]

La filosofia és, doncs, una activitat problematitzadora d'abast general. Això no vol dir, però, que la seva tasca sigui analitzar i jutjar opinions o teories determinades sinó, més aviat, analitzar i jutjar els problemes que presenten els diferents llenguatges —les

---

78 M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 33.

79 Si, com diu Wittgenstein, "els límits del meu llenguatge són els límits del meu món" (*Tractatus*, 5.6.), no sembla pas que el llenguatge filosòfic pugui situar-se més enllà dels límits del món. Això significa que la filosofia pot referir-se (indirectament) al món sempre només a través de la seva condició de metallenguatge, és a dir, analitzant no el món mateix, sinó el llenguatge —els llenguatges— que parla —parlen— sobre el món.

80 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 18.

81 *ID.*, *Philosophy goes to School*, p. 33.

diferents disciplines— quan intenten parlar d'aquest món. L'activitat filosòfica és fonamentadora de qualsevol altra activitat de coneixement reflexiu; és a la base de qualsevol activitat cognoscitiva humana, però a partir d'un cert nivell: no n'hi ha prou amb afirmar que la filosofia és pensament, cal que sigui *pensament d'ordre superior*[82], perquè no tothom que pensa fa filosofia.

Però, a més, l'activitat filosòfica és també a la base de la separació entre ciències i humanitats i, de fet, a la base de *tots* els dualismes. Potser, doncs, aquests dualismes es podrien resoldre si s'apel.lés a la seva base comuna. Així, es podria acabar d'una vegada no solament amb l'anomenada "discòrdia filosòfica" que Ferrater denunciava, sinó també amb la sempiterna qüestió del binomi teoria/pràctica.

Una idea així de la filosofia pot ser il.lustrada més clarament a través d'una imatge: la filosofia és una disciplina «transversal»[83] que travessa les disciplines situades longitudinalment, "a miscible subject that permeates the other disciplines and enriches them"[84].

D'aquesta manera la filosofia pot travessar les disciplines per qualsevol punt, descobrint perplexitats i assumpcions.

La filosofia, doncs, no pot defensar l'estar en possessió d'una base sòlida que la fonamenta i justifica, sinó que està situada de

---

82 Vegeu la caracterització del pensament d'ordre superior en l'apartat 2.2.1, pp. 82 i ss. d'aquest treball.

83 L'expressió és de J.-M. Terricabras, no pas de Lipman.

84 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 142. Lipman concep l'activitat problematitzadora del pensament com la que duu a terme el pensament creatiu (vegeu l'apartat 2.2.1.2, pp. 87-88 d'aquest treball). Però, el pensament creatiu no esgota les possibilitats del pensament en el seu conjunt. A l'article "Creative Thinking", Lipman exposa explícitament la relació entre la recerca i aquesta activitat problematitzadora, pròpia del pensament creatiu. Vegeu una anàlisi més detallada dels aspectes del pensament d'ordre superior a l'apartat 2.2.1, pp. 82 i ss. d'aquesta investigació.

trascantó, i només pot assegurar-se en la mesura que s'involucra en la trama. La imatge també ens serveix per il.lustrar la idea de la filosofia com a integradora de la multiplicitat, com a disciplina «holística», "rica, sinòptica i comprensiva"[85]. Entenem el terme «holística» en el sentit d'omniinteressada, en contraposició a la concepció de la filosofia com a omniexplicativa i totalitzadora. Així, la filosofia holística és una filosofia que ho *toca* tot, que es refereix a tots els temes, més que no pas una filosofia que ho *abraça* tot, que ho vol explicar tot. És integradora de la multiplicitat en la mesura que vol superar els malentesos conceptuals que fonamenten aquesta multiplicitat; la integració que vol la filosofia no constreny les altres disciplines ni les condemna a la categoria d'*ancillae philosophiae*.

En aquest sentit, es veu de quina manera la filosofia és diferent de les altres disciplines: en tant que és l'única disciplina transversal, també és l'única que pot pretendre tenir algun tipus de relació amb *qualsevol* disciplina —encara que en aquesta relació faci, en algun moment, la funció de "tàvec" i que, per tant, la seva presència resulti incòmoda a les altres disciplines[86]. La filosofia així entesa respondria al clam d'aquell orador que demanava "a Ministry of Disturbance, a regulated source of annoyance; a destroyer of routine; an underminer of complacency"[87].

---

[85] M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 55.

[86] A la Grècia antiga, aquesta imatge de "tàvec" és la que hom solia associar a la persona de Sòcrates, el qual amb la seva art maièutica solia posar els seus interlocutors en situacions ben incòmodes en fer-los conscients de la pròpia ignorància. Vegeu PLATÓ, *Fedó*, 91c; *ID.*, *Apologia de Sòcrates*, 30e, i ARISTÒFANES, *Les Bromes*, §440. Vegeu també l'apartat 5.4.1: "El filòsof-tàvec", pp. 233-234 d'aquesta investigació.

[87] Discurs de C.D. Darlington, citat a J. DEWEY, *Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later*, p. 263.

Tanmateix, en tant que «disciplina», cal caracteritzar d'alguna manera la filosofia, ja que aquesta transversalitat no és tant una aplicació com una característica definitòria. En aquest sentit de «disciplina», existeix també un aspecte tècnic de l'activitat filosòfica, en el qual hi ha habilitats, mètodes i tècniques que cal aprendre i dominar. Ja hem dit que no sembla pas que tothom que pensa pel mer fet de pensar ja faci filosofia.[88] Totes les reflexions i tots els en-raonaments de la gent ofereixen material per a la reflexió filosòfica, però ni la configuren ni l'esgoten. Filosofar també exigeix el maneig de mètodes i de tècniques, tècniques que es poden ensenyar i habilitats que es poden aprendre. Fins i tot és urgent que s'ensenyin i s'aprenguin. Que sigui urgent, però, no vol pas dir que sigui fàcil de fer. Perquè les tècniques filosòfiques no s'aprenen a través de regles fixes, sinó a la manera com s'aprenen els mètodes i les tècniques d'un ofici, una habilitat o una destresa.[89] S'adquireixen amb estudi, experiència i dedicació.

La filosofia es presenta, doncs, com a part inexcusable i crítica present en tota disciplina:

> "Un filòsof planteja qüestions que són metafísiques, epistemològiques, estètiques o ètiques, i allò que és únic en aquestes qüestions és que travessen directament les diverses àrees temàtiques (...) De la mateixa manera, cada àrea temàtica té una dimensió estètica, epistemològica o metafísica"[90].

---

[88] Vegeu aquest tema tractat amb més detall al capítol 2, pp. 60 i ss. d'aquesta mateixa investigació.
[89] Vegeu M. LIPMAN, "Learning the Craft of Thinking", a: *ID.*, *Thinking in Education*, pp. 26-48.
[90] M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 54.

Des d'aquest punt de vista, la filosofia no pot reduir-se a cap dels diferents àmbits que la constitueixen.

Ha de quedar molt clar, però, que el fet que la filosofia sigui diferent a les altres disciplines pel seu caràcter transversal no implica cap mena de superioritat envers elles:

> "Philosophy is best suited to serve as an introductory discipline for it prepares students to think in the other disciplines. From Lipman's perspective, philosophy *is not the monarch* of the disciplines"[91].

1.3.2. El coneixement al servei de la pràctica

Per Dewey, però, l'activitat filosòfica no pot quedar limitada a la clarificació de conceptes o a una reflexió sobre els diferents llenguatges que parlen sobre el món. Segons ell, la mateixa realitat és una barreja inevitable d'allò que és estable i del que és inestable, un seguit de situacions indeterminades. Aquesta consideració porta Dewey a prendre l'experiència humana com a ambigüa, creadora de perplexitat. En el mateix procés de ser sotmeses a investigació, aquestes situacions indeterminades esdevenen problemàtiques, per l'exercici de la reflexió, del pensament.

Així, segons Dewey, cal afegir a les confusions conceptuals les situacions indeterminades que es donen en l'experiència. La tasca de la filosofia és tractar adequadament i efectivament ambdues classes de confusions.

---

91 T.W. JOHNSON, "Philosophy for Children: Implementing Dewey's Vision", pp. 16-17.

No n'hi ha prou amb afirmar que la filosofia és una activitat problematitzadora —ja sigui a nivell de llenguatge o d'experiència. Un "Ministeri de la Pertorbació" dedicat exclusivament a la pertorbació per la pertorbació no respon al paper que tant Dewey com Lipman adjudiquen a la filosofia. Així, Dewey afirma que el valor de la filosofia "lies not in furnishing solutions (which can be achieved only in action) but in *defining difficulties* and *suggesting methods* for dealing with them"[92]. La filosofia, doncs, ha de desemmascarar dificultats, malentesos conceptuals i ambigüitats, però, alhora, ha d'oferir hipòtesis de solució ("idees", en el llenguatge de Dewey). Ara bé, no cal oblidar tampoc que, en tant que hipòtesis, no seran mai definitives.

> "It is not that philosophers are inclined to celebrate such difficulties and make no effort to remove them by proposing clarifications and elucidations. It is simply that philosophers recognize such efforts as inherently Sisyphean[93]: the problematic is inexhaustible and reasserts itself remorselessly, whatever our efforts."[94]

El procés de recerca, l'activitat filosòfica, és, doncs, un procés sense final absolut. Hi ha, això sí, petites parades (*perchings*) en les quals s'assoleix la solució d'un problema determinat. Més o menys immediatament, però, el procés es reprendrà, ja sigui perquè la

---

92 J. DEWEY, *Democracy and Education*, p. 336.

93 Tanmateix, tot i que Dewey qualifica aquests nostres esforços de *Sisyphean*, no sembla pas que vulgui dir que els intents d'oferir vies de solució probables a situacions concretes siguin inútils. L'adjectiu *Sisyphean*, en aquest context, només buscaria emfasitzar el caràcter provisional d'aquestes solucions. Els esforços vertaderament inútils són, més aviat, aquells que reiteradament intenten —sobretot des d'una perspectiva tradicional de la filosofia— fonamentar d'una vegada per totes el coneixement.

94 M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 33.

solució assolida ha esdevingut inadequada, o bé perquè ha sorgit una situació problemàtica en alguna altra banda.

Aquestes solucions aconseguides esdevindran coneixements en la mesura que podran ser aplicats de manera efectiva a situacions similars. I seran coneixements vàlids mentre no variïn les circumstàncies.

Segons això, ja es veu que es proposa un "gir copernicà" en la concepció del coneixement. L'objecte del coneixement ja no seran les espècies eternes, universals i immutables, que al llarg de la història de la filosofia havien funcionat com a fins-en-si[95]. Dewey afirma que la reconstrucció de la filosofia exigeix desterrar de tots els àmbits de l'experiència els fins absoluts i fixos, tal com es va fer fa molt temps ja en el camp de les ciències naturals:

> "When the rigid clamp of fixed ends was taken off from nature, observation and imagination were emancipated, and experimental control for scientific and practical purposes enormously stimulated."[96]

El coneixement ja no serà, des d'aquest punt de vista, un coneixement substancial, sinó instrumental i provisional.

---

95 Dewey distingeix entre fi-en-si (*end-in-itself*) i fi-en-perspectiva (*end-in-view*). Amb aquesta distinció, Dewey intenta superar el dualisme tradicional entre fins i mitjans. En contra del concepte teleològic tradicional de «fi-en-si», Dewey proposa el concepte dialèctic de «fi-en-vista»: els fins-en-vista posen en relació les condicions concretes amb les conseqüències previstes d'una determinada acció. Són fins mòbils i provisionals que, al seu torn, poden servir de mitjà per aconseguir altres fins. Vegeu J. DEWEY, *Theory of Valuation*, a: *LW*, vol. 13, pp. 189-252, i M. CATALÁN, "Cómo acabar con el fin último: John Dewey y los fines en perspectiva", *Daimon*, nº 6, pp. 89-95.

96 J. DEWEY, *Reconstruction in Philosophy*, p. 119.

"El conocimiento no es una finalidad. Queremos rehacer la vida humana, la experiencia humana, para que sea más rica, más agradable, más apreciada. ¿Por qué el conocimiento tiene que ser una finalidad?"[97].

L'objecte del coneixement seran les situacions i les experiències concretes, individuals i col.lectives, a les quals, inevitablement, haurem d'enfrontar-nos.

"[Sería preciso que la filosofía] alentara la capacidad de dirigir la propia vida y la búsqueda de objetivos reales adecuados a circunstancias reales; ello requiere usar intensiva y prácticamente la inteligencia, experimentalizar la moral y la política, poner el conocimiento científico al servicio de los intereses de los individuos y la sociedad"[98].

Així doncs, podem afirmar que Dewey i Lipman conceben la filosofia no com un saber sinó més aviat com una activitat, com una pràctica, com una actitud, que es preocupa més de la «saviesa» (en sentit ampli —teòric i pràctic—) que no pas del coneixement: aquest darrer passa a ser una condició necessària per al tractament efectiu de situacions similars a experiències viscudes anteriorment, més que no pas un fi en si mateix.

Per això, cal que la noció de filosofia escapi a l'encotillament dels límits de la mera especulació: la filosofia és més un procés de recerca que no un determinat corpus de coneixement. I és per això —en tant que *procés de recerca*— que Ferrater parla al seu article d'*activitats* filosòfiques.

La filosofia ja no és vista com a pura reflexió ni especulació sinó que també engloba les actituds que genera aquesta reflexió: les

---

97 Paraules de M. LIPMAN, a: E. BOSCH, "Entrevista con M. Lipman", p. 20.
98 A.M. FAERNA, *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, p. 198.

actituds deixen la porta oberta per a una pràctica de la filosofia. L'objectiu no és, doncs, aconseguir que la gent sigui més sàvia (en el sentit restringit d'una mera acumulació de continguts) sinó gent millor (savis, en el sentit grec), gent que pugui actuar millor: la persona «sàvia» (instruïda[99]) no és tant aquella que ho sap tot, com aquella que intel.lectualment és oberta, plena de curiositat, té un sentit d'autocrítica i admet de bona gana la ignorància i la indecisió —no pas com a valors en si mateixos, sinó en tant que estímuls per al pensament.

1.4. Conclusió

La manera de veure la filosofia que ha estat exposada en aquest capítol es molt diferent de la manera que es té de plantejar altres disciplines, però també és diferent d'altres concepcions ben habituals de la filosofia.

D'una banda, la filosofia no és reduïble a història de la filosofia. Cal fer un esforç per retornar a l'*activitat* filosòfica, deixant de banda els noms i les pretensions en les quals els sistemes i escoles filosòfiques ens han fet entrar.

La filosofia tampoc no es pot reduir a psicologia: ja hem esmentat abans que la filosofia genera pensament a partir d'allò que és problemàtic i de la recerca conjunta de possibles vies d'acció; contràriament, la psicologia no s'encamina a *generar* pensament sinó que pretén estudiar les condicions de possibilitat del

---

[99] M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 135.

coneixement i el seu desenvolupament en condicions de mínima intervenció.

La filosofia, finalment, tampoc no és una ciència. La filosofia és una activitat transversal que confronta, provoca i problematitza. En canvi, la ciència (en el sentit restringit del terme) és bàsicament *explicativa*.[100] De tota manera, des del punt de vista pragmatista, la filosofia coincidiria amb la ciència en la mesura que ambdues ofereixen vies d'acció provisionals com a solució dels problemes.[101]

En relació a les concepcions tradicionals de la filosofia i del coneixement, la perspectiva "pragmatista" representa una vertadera revolució. La *philo-sophia* deixa de ser amor a una saviesa teòrica per deixar pas a un *saber-què-fer*. D'una banda, doncs, es recupera l'aspecte més pràctic de la *sophia* socràtica i hel.lenística, i de l'altra se superen els dualismes de la filosofia moderna que, segons Dewey, són el resultat d'una errònia "metafísica de les essències" i de la hipostatització artificial de l'experiència i de la raó.

Però, a més, el replantejament de la filosofia va necessàriament acompanyat d'una reformulació del paper del coneixement, de les seves bases i dels seus límits. Així, el coneixement especulatiu, desinteressat, d'essències immutables ha deixat pas a un coneixement instrumental, provisional, íntimament relacionat amb l'experiència i la pràctica humanes.

---

100 Wittgenstein assenyala que "en les nostres consideracions han de desaparèixer totes les explicacions i ser reemplaçades només per les descripcions" (*Investigacions filosòfiques*, §109). Wittgenstein estava interessat en la *dissolució* i *desaparició* dels problemes conceptuals, mentre que la ciència està interessada en la *solució* dels problemes. De tota manera, però, la filosofia no pot limitar-se a una funció descriptiva, segons el pragmatisme, que insisteix en la vessant resolutiva de la filosofia, que ha de proporcionar vies d'acció.

101 Tanmateix, filosofia i ciència s'ocupen d'àmbits diferents.

Aquesta caracterització d'una filosofia i un coneixement reconstruïts incideix directament en aquells trets que aquesta nostra investigació ha proposat com a bases del coneixement.

La filosofia ha passat a ser una activitat en la qual l'individu és actiu i hi participa a partir de la seva pròpia experiència. Alhora, no és pas una activitat individual i solitària sinó que exigeix la col.laboració intersubjectiva per a l'obtenció de judicis i vies d'acció possibles i efectives.

Tanmateix, que la "nova" filosofia *tingui en compte* l'experiència individual i l'acció, i que reconegui el paper de la comunitat no equival pas a dir —encara— que aquesta filosofia proposi l'experiència, la comunitat de recerca i el judici com a *bases del coneixement*. Perquè, ¿què són l'experiència, la comunitat de recerca i el judici en el marc d'aquesta filosofia? Sembla evident que el replantejament de la filosofia i del coneixement ha deixat aquests conceptes buits del contingut i del sentit que tenien en el marc de la filosofia tradicional. Així, doncs, no podem deixar de fer-ne una anàlisi des de la nova perspectiva que ens ofereix el concepte de filosofia que hem esboçat en aquest capítol.

Ara bé, no es tracta només d'oferir una simple *descripció* de cadascuna d'aquestes nocions; més aviat, pretenem que aquesta mateixa descripció mostri la correcció de la nostra hipòtesi inicial, segons la qual aquestes nocions són les *bases del coneixement* —d'un coneixement "pragmatista", instrumental.

Els propers capítols serviran justament per fer una anàlisi dels conceptes d'experiència, comunitat de recerca i judici. Això ens permetrà de veure què aporta cadascun d'ells al procés d'elaboració del coneixement. És així com es pot justificar, al capdavall, la nostra interpretació.

Part II: Les bases del coneixement

2. L'EXPERIÈNCIA

Per hipòtesi, hem establert que el concepte d'experiència és una de les bases del coneixement. Aquest concepte és un dels més vagues i imprecisos. Al llarg de la història de la filosofia s'han anat succeïnt diferents intents de definició al voltant dels quals convergien les diverses orientacions filosòfiques. És per això que es fa difícil parlar de la noció d'experiència sense precisar quin contingut se li dóna.

No és el nostre propòsit fer un repàs a les diferents nocions d'experiència[102], sinó que ens centrarem en l'ús que en fa Dewey —el qual ja ha sigut objecte d'investigació[103]—, en la mesura que ens pot ajudar a copsar el concepte en Lipman. L'experiència és un dels eixos al voltant del qual s'estructura el projecte *Philosophy for Children*, com ho demostra l'atenció permanent a les experiències vitals del nen i a la urgència de donar-los sentit. L'anàlisi de la noció en Lipman ens ha d'ajudar a mostrar la relació de l'experiència amb el coneixement.[104]

---

102 Per a aquesta qüestió, veure, per exemple, J. FERRATER MORA, "Experiencia", a: *ID.*, *Diccionario de filosofía*, vol. II, pp. 1181-1188.

103 Vegeu G. DELEDALLE, *L'idée d'expérience dans la philosophie de J. Dewey*, PUF, Tunis, 1967.

104 Evidentment, el concepte d'experiència aquí utilitzat estarà en íntima connexió també amb la concepció de filosofia que hem esboçat en l'apartat 1.3, pp. 38 i ss. d'aquest treball.

2.1. Dewey: "En el principi era l'experiència"[105]

El concepte d'experiència és central en la filosofia de Dewey, fins al punt que esdevé l'eix al voltant del qual gira el debat entre la "vella" filosofia tradicional i la "nova" filosofia que ell proposa. És per això que Dewey dedicà gran part de la seva obra a parlar d'aquest concepte. Entre les seves obres més importants i conegudes hi ha, justament, les que tracten aquesta qüestió: "The Need for a Recovery of Philosophy" (1917), *Reconstruction in Philosophy* (1920), *Experience and Nature* (1925) i *Experience and Education* (1938).

Segons Dewey, la necessària «reconstrucció» de la filosofia passa, justament, per la superació de l'error inicial de la filosofia tradicional: l'haver-se situat fora del camp de l'experiència —no ja només de l'experiència social, sinó també fora del camp de l'experiència personal i individual. Per a ell, en canvi,

> "Philosophy has the task of analytic dismemberment and synthetic reconstruction of experience"[106].

Per Dewey, les diferents respostes de la filosofia tradicional —malgrat no ser ni de bon tros coincidents— es basen totes en una doble separació radical: entre Experiència i Raó, d'una banda, i entre Experiència i Natura, de l'altra. Així, podríem dir que la filosofia

---

105 Paràfrasi de J.W. GOETHE, *Faust*, Ed. Proa, Barcelona, 1982, p. 56 [trad. de J. Lleonart].
106 J. DEWEY, *Experience and Nature*, p. 37.

tradicional situaria l'experiència a mig camí de la Raó i la Natura; d'una Raó concebuda com a autoritat transcendent que garanteix el coneixement necessari, universal i vertader, i d'una Natura entesa com a món exterior i objectiu.

Segons això, les diferents postures filosòfiques, malgrat les diferències, estan d'acord en el pressupòsit bàsic segons el qual l'experiència no s'eleva mai per sobre del pla d'allò particular i contingent i, per tant, no pot tenir accés a allò que és universal, objectiu i estable.

Com diu Dewey:

> "The empiricists themselves admitted the correctness of these assertions. They only said that since there is no faculty of Pure Reason in the possession of mankind, we must put up with what we have, experience, and make the most possible out of it. They contented themselves with sceptical attacks upon the transcendentalist, with indications of the ways in which we might best seize the meaning and good of the passing moment."[107]

Aquesta postura ha estat avalada per segles d'història de la filosofia que han potenciat la presència dels dualismes Experiència-Raó i Experiència-Natura que Dewey critica[108].

Justament aquest error inicial de la filosofia tradicional, porta Dewey a proposar un canvi en la filosofia[109] en nom de la unitat i la continuïtat de l'experiència. Aquest canvi no implica eliminar la diversitat, ja que el pluralisme i l'heterogeneïtat són fets empírics, però sí que evita de caure en la temptació d'erigir un o altre extrem

---

107 *ID., Reconstruction in Philosophy*, p. 124.

108 Vegeu J. DEWEY, *Reconstruction in Philosophy*, cap. IV, i ID., *Experience and Nature*.

109 Hem fet esment a aquesta qüestió en el capítol anterior sobre el concepte de filosofia (vegeu apartat 1.3, pp. 38 i ss.).

com a la vertadera realitat. Per Dewey, cal integrar els dualismes[110] en l'experiència humana que és, de fet, d'allà on han sorgit:

> "The distinctive office, problems and subjectmatter of philosophy grow out of *stresses and strains in the community life* in which a given form of philosophy arises, and that, accordingly, its specific problems vary with the changes in human life that are always going on and that at times constitute a crisis and a turning point in human history"[111].

Per Dewey, ara[112] és possible parlar d'un nou concepte d'experiència gràcies a la presència de dos factors que han suposat un gir en les concepcions tradicionals:

> "The primary factor is the change that has taken place in the actual nature of experience, its contents and methods, as it is actually lived. The other is the development of a psychology based upon biology which makes possible a new scientific formulation of the nature of experience."[113]

Pel que fa al primer factor, la revisió del concepte d'experiència suposa adaptar-lo a les circumstàncies actuals[114] en el context de

---

110 L'integracionisme de Josep Ferrater Mora és també un intent d'integrar els dualismes i superar la «discòrdia filosòfica»: "What Ferrater asserts, with his integrationism, is that the concepts which make up any dualism do not have to be considered as concepts that designate a philosophic reality, but only as limit-concepts which provide the frame within which the philosophic reflection must move" (J.-M. TERRICABRAS, "José Ferrater Mora: An integrationist philosopher", p. 214). Amb el seu integracionisme, "Ferrater does not want to «overcome» dissension by bringing un a new doctrine that would only nurture the initial discord, but rather what he wants is to take advantage of the dissension in order to make it clear and useful" (*Ibid.*). Sobre l'integracionisme de Ferrater, vegeu també J. PAGÈS, "Integracionisme i continuisme. Mètode i ontologia en la filosofia de Josep Ferrater Mora", *Revista de Catalunya*, 53 (1991), pp. 24-36.

111 J. DEWEY, *Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later*, p. 256 (el subratllat és meu).

112 "Ara" es refereix aquí als inicis del segle XX. Dewey escriu *Reconstruction in Philosophy* el 1920.

113 J. DEWEY, *Reconstruction in Philosophy*, p. 128.

114 Tot i que el text esmentat fou escrit per Dewey l'any 1920, no pot dir-se precisament que les circumstàncies, pel que fa a la situació de la filosofia,

les quals ja no té sentit apel.lar a un coneixement estable i vertader, sinó que cal donar resposta efectiva als problemes que assetgen l'home. La resposta, segons Dewey, no vindrà de la mà d'una Raó deslligada de les circumstàncies concretes; i tampoc no n'hi ha prou amb apel.lar passivament a l'existència d'un món extern.

En relació a això i quant al segon factor, Dewey està convençut que els progressos realitzats en la biologia han contribuït a canviar la perspectiva tradicional. El món extern ja no és un món extern sinó un medi en el qual tot allò dotat de vida —per tant també l'home— interacciona d'una manera o altra.

Per tant, segons Dewey, ja no és possible la referència a quelcom exterior independent i objectiu, ni tampoc concebre l'organisme viu com a sotmès passivament a la realitat exterior i a les seves variacions.

Tot això, evidentment, ha d'introduir canvis en la noció tradicional d'experiència, que a partir d'ara es revelarà com "the close connection between doing and suffering or undergoing"[115].

Al seu escrit "The Need for a Recovery in Philosophy" (1917), Dewey estableix les cinc diferències principals que poden establir-se entre la concepció tradicional —i més comuna— d'experiència i la que, segons ell, s'adequaria més a les circumstàncies "presents". Aquests trets són els següents:

> "(i) In the orthodox view, experience is regarded primarily as a knowledge-affair. But to eyes not looking through ancient spectacles, it assuredly appears as an affair of the *intercourse of a living being with its physical and social environment.*

---

hagin canviat massa. Aquest fet justifica l'interès actual que pot tenir el pensament de John Dewey a les darreries del segle XX.

[115] J. DEWEY, *Reconstruction in Philosophy*, p. 129.

(ii) According to tradition experience is (at least primarily) a psychical thing, infected throughout by «subjectivity». What experience suggests about itself is a genuinely *objective world* which enters into the actions and sufferings of men and undergoes modifications through their responses.

(iii) So far as anything beyond a bare present is recognized by the established doctrine, the past exclusively counts. Registration of what has taken place, reference to precedent, is believed to be the essence of experience. Empiricism is conceived of as tied up to what has been, or is, «given». But experience in its vital form is experimental, an effort to change the given; it is characterized by projection, by reaching forward into the unknown; *connection with a future* is its salient trait.

(iv) The empirical tradition is committed to particularism. Connections and continuities are supposed to be foreign to experience, to be by-products of dubious validity. An experience that is an undergoing of an environment and a striving for its control in new directions is pregnant with *connections*.

(v) In the traditional notion experience and thought are antithetical terms. Inference, so far as it is other than a revival of what has been given in the past, goes beyond experience; hence it is either invalid, or else a measure of desperation by which, using experience as a springboard, we jump out to a world of stable things and other selves. But experience, taken free of the restrictions imposed by the older concept, is full of inference. There is, apparently, no conscious experience without inference; *reflection is native and constant*."[116]

Així, tot i que Dewey se situa en el si de la tradició empirista, es distancia d'ella pel que fa precisament a aquesta noció fonamental, ja que entén que els empiristes no qüestionen el pressupòsit bàsic en què es basa la concepció tradicional d'experiència:

"If I mistake not, it is just the inherited view of experience common to empirical school (and its opponents) which keeps alive many discussions even of matters that on their face are quite remote from it, while it is also this

116 *ID.*, "The Need of a Recovery of Philosophy", a: J.J. McDERMOTT (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, p. 60 (els subratllats són meus).

view which is most untenable in the light of existing science and social practice"[117].

Dewey, doncs, sosté —contra els racionalistes— que l'experiència no es redueix a un estat de consciència clar i distint, ni tampoc —com pretenien els empiristes— no és merament un assumpte de coneixement, sinó que ara apareix com una relació entre l'ésser viu i el seu entorn físic i social. Per tant, la postura de Dewey se situa a mig camí entre els racionalistes i els empiristes postulant que l'experiència significa maneres de fer i de sofrir, és a dir, activitat i passivitat alhora, sense privilegiar especialment cap dels dos extrems.

Els grans problemes de la noció d'experiència han estat, doncs, un subjectivisme mal entès i/o un intel.lectualisme massa rigorós. L'experiència no és allò merament experienciat[118] per un subjecte i menys encara allò que aquest experiencia amb l'objectiu d'adquirir un saber. El coneixement esdevé només *una* de les maneres d'experienciar per la qual *alguns* trets genuïns de la natura esdevenen manifestos. L'experiència és la manera com es relacionen els objectes, la seva peculiar manera de connectar-se; i aquest conjunt d'"objectes" inclou tant l'ésser viu com el seu entorn.

És important remarcar el fet que —contràriament als empiristes clàssics— Dewey parla de *medi físic i social*. Per Dewey, la Natura no

---

117 *Ibid.*

118 *To experience* sol traduir-se per experimentar. Mantenim algun recel cap a aquesta traducció ja que ens sembla que té massa connotacions "cientifistes" per poder englobar els diferents matisos que li dóna Dewey; cap de les definicions que apareixen a la *GEC*, per exemple, no respon adequadament al concepte deweyà. Les altres possibles traduccions (*sofrir*, *tenir*) tampoc no semblen poder resoldre satisfactòriament el problema. Per això hem optat pel neologisme "experienciar" (inexistent a la *GEC* i al *DIEC*).

és només un conjunt de coses físiques regides mecànicament per lleis que poden *conèixer*-se, sinó que és història, esdeveniment i drama. L'experiència inclou els somnis, la bogeria, la malaltia, la mort, la confusió, l'ambigüitat, la mentida i l'horror; inclou tant els sistemes transcendentals com els empírics i abraça la màgia i la superstició. Totes aquestes coses formen part del curs regular dels esdeveniments; no són meres distorsions cognitives de coses reals.

> "The features of objects reached by scientific or reflective experiencing are important, but so are all the phenomena of magic, myth, politics, painting and penitentiaries. (...) Nature is construed in such a way that all these things, since they are actual, are naturally possible; they are not explained away into mere «appearance» in contrast with reality. Illusions are illusions, but the occurrence of illusions is not an illusion, but a genuine reality. What is really «in» experience extends much further than that which at any time is *known*."[119]

Podria semblar que, en aquest sentit, Dewey no s'allunya massa de la concepció tradicional i que es limita a ampliar l'abast del terme experiència. Així, la ment continuaria essent concebuda com una *tabula rasa* on s'inscriurien —passivament— les experiències —tota classe d'experiències. I ampliar el possible contingut de la *tabula* voldria dir—segons l'accepció clàssica— ampliar les nostres possibilitats de coneixement.

Però la noció de Dewey ataca aquesta interpretació des de dos fronts diferents.

D'una banda —com apuntava a (i)— l'experiència no és un afer de coneixement (o no solament). Cada fet en el món pot (o no) esdevenir objecte de coneixement, segons les circumstàncies, però

---

[119] J. DEWEY, *Experience and Nature*, p. 20.

només en la mesura que la presència de la cosa o del fet comença a operar en connexió amb una predicció de les conseqüències. Dewey no nega l'existència de trets cognoscitius en l'experiència, sinó que nega que aquests constitueixin l'essència o naturalesa de l'experiència. Podríem dir que, en Dewey, no es contempla únicament el paper de la intel.ligència en l'experiència sinó també una aportació important d'allò que hom ha tendit a anomenar "vivències" i que tenen a veure amb els elements no-cognoscitius de l'experiència.

En aquest sentit, Dewey parla tot sovint d'experiència en relació a l'estètica i la moral. Ambdues disciplines han quedat tradicionalment recloses en l'àmbit de la subjectivitat i han estat considerades com a disciplines filosòfiques de segon ordre —una mica apel.lant al tarannà omnicomprensiu o de calaix-de-sastre (segons la perspectiva) de la filosofia. Per Dewey, en canvi, tant l'una com l'altra tenen a veure amb l'experiència, ja que tant les manifestacions ètiques com les artístiques són fets de l'experiència, és a dir, interaccions de l'home amb el medi.

D'altra banda, hi ha un element actiu important en la nova concepció deweyana: els fets que s'experiencien no es donen amb independència del subjecte, sinó justament en la interacció d'aquest amb el seu entorn. Així, no solament es modifica —s'amplia— el contingut de la *tabula* sinó que es modifica també el mateix món. És a dir, no és veritat que l'experiència sigui un afer subjectiu que afecti només l'individu, el seu coneixement, les seves creences i la seva conducta, sinó que aquests elements interactuen amb l'entorn i, per tant, el modifiquen, en major o menor mesura:

. "The organism does not stand about, Micawber-like, waiting for something to turn up. It does no wait passive and inert for something to impress itself upon it from without. The organism acts in accordance with its own structure, simple or complex, upon its surroundings. As a consequence the changes produced in the environment react upon the organism and its activities."[120]

Un altre dels trets distintius de la nova experiència és la seva orientació cap al futur i el paper que juga el pensament en aquesta orientació.

Si el que cal és donar resposta als problemes dels homes, cal trobar la manera de fer que aquesta experiència, en tant que relació entre l'individu i el medi, pugui transformar de manera efectiva les condicions "donades".

Però això suposa una negació de la resposta tradicional de la filosofia a la inseguretat humana davant els elements inestables i precaris de la natura i, per tant, la negació dels absoluts[121].

L'home se sent insegur en el món i, tradicionalment, ha buscat —i afirmat haver trobat— la seguretat en quelcom permanent i estable, ja sigui reduint a la categoria d'aparences aquells elements incòmodes, o bé refugiant-se en un escepticisme resignat.

Tanmateix, afirma Dewey, la filosofia no ha tingut en compte que la postulació de l'existència d'un absolut no és l'única resposta possible ni tampoc la més adequada.

La presència d'elements inestables i precaris, de risc, en la natura és ineludible. Així, quan Dewey parla de la unitat de l'experiència no està negant l'existència d'elements plurals ni

---

120 *ID., Reconstruction in Philosophy*, p. 129.

121 Dic absoluts, en plural, perquè gairebé cada època i cada autor ha postulat el seu absolut. Hi ha un acord majoritari pel que fa a la necessitat d'un absolut com a garantia d'estabilitat però no pas sobre quin ha de ser aquest absolut.

apostant per una Natura o una Experiència absolutes, sinó que entén justament que la realitat és infinitament múltiple i, per tant, que també és múltiple la manera de referir-s'hi, d'acostar-s'hi o de relacionar-s'hi. El que es manté és la necessitat d'una interrelació entre subjecte i objecte, els quals, a partir d'ara, es contemplen com a parts inexcusables d'aquesta realitat plural.

Segons això, no es tracta tant de treballar —inútilment— per la desaparició d'aquells elements considerats enutjosos, com de garantir el millor control possible dels canvis, de manera que es minimitzi el factor de risc en les nostres actuacions i expectatives.

És per això que Dewey afirma la prioritat d'una orientació cap al futur en detriment de la mirada retrospectiva al passat: en una realitat tan múltiple i canviant no poden ser vàlides respostes pretesament immutables que foren forjades —cal no oblidar-ho— en circumstàncies concretes, més o menys duradores, però mai eternes.

Tanmateix, aquesta orientació al futur ha d'anar indispensablement acompanyada d'una reconsideració del paper que hi ha de jugar el pensament (o raó). Continuar considerant el pensament com un magatzem de coneixements o com un simple connector de fets empírics acabats —en el cas dels empiristes clàssics—, o com una entitat privilegiada capaç de remuntar-se als més elevats *hiperuranos* —en el cas dels idealistes—, no pot sinó conduir inexorablement al mateix punt de partida de la filosofia tradicional.

Així doncs, el pensament no ha de buscar una certesa intel.lectual sinó que ha de funcionar com l'eina o l'instrument que ens ha de fer possible la mútua adaptació entre l'home i el seu

entorn[122]. El pensament és, segons això, el tret intrínsec de l'experiència que possibilita la projecció al futur, la variació i la invenció actuant sobre les coses sotmetent-les a prova i esbrinant les seves possibles conseqüències, no d'una manera arbitrària sinó segons les regles de la lògica de la investigació[123].

Els absoluts de la filosofia tradicional es converteixen ara en hipòtesis que cal verificar contínuament mitjançant el resultat i la sanció pragmàtica:

> "Reason is experimental intelligence (...). It liberates man from the bondage of the past, due to ignorance and accident hardened into custom. It projects a better future and assists man in its realization. And its operation is always subject to test in experience. The plans which are formed, the principles which man projects as guides of reconstructive action, are not dogmas. They are hypotheses to be worked out in practice, and to be rejected, corrected and expanded as they fail or succeed in giving our present experience the guidance it requires."[124]

És en aquest sentit que Dewey parla d'aplicar a totes les investigacions relacionades amb temes humans i morals la mateixa classe de mètode (el mètode d'observació, la teoria sobre les hipòtesis i la comprovació experimental) gràcies al qual els coneixements sobre la naturalesa física han assolit el seu prestigi actual. I això no suposa, segons Dewey, reduir la moral als paràmetres de la ciència, ja que el mètode empíric (anomenat també científic pel fet d'haver estat adoptat amb èxit per les

---

122 Aquesta concepció del pensament com a eina ha fet que hom també es refereixi al pensament deweyà amb el nom d'"instrumentalisme".
123 Vegeu J. DEWEY, "The Pattern of Inquiry", a: *ID.*, *Logic: the Theory of Inquiry*, cap. II, pp. 105-122.
124 J. DEWEY, *Reconstruction in Philosophy*, pp. 134-135.

ciències "naturals") no és exclusiu d'un determinat sector o àmbit de l'experiència humana:

> "I am aware that the emphasis I have placed upon scientific method may be misleading, for it may result only in calling up the special technique of laboratory research as that is conducted by specialists. But the meaning of the emphasis placed upon scientific method has little to do with specialized techniques. It means that scientific method is the only authentic means at our command for getting at the significance of our every day experiences of the world in which we live."[125]

Així doncs, de la mateixa manera que Dewey ha ampliat l'abast del concepte d'experiència també ha variat l'àmbit d'acció del seu parent, el mètode empíric.

A partir d'ara, Dewey reivindica la validesa d'aquest mètode en altres disciplines no estrictament científiques com a únic camí viable per enfrontar-se amb èxit a les dificultats. Contràriament a la tendència de la tradició, doncs, Dewey afirma que:

> "The need in morals is for specific methods of inquiry and of contrivance: methods of inquiry to locate difficulties and evils; methods of contrivance to form plans to be used as working hypotheses in dealing with them."[126]

Aquesta anàlisi de la noció deweyana d'experiència s'ha fet sobretot en contraposició —tal com el mateix Dewey fa— a la idea empirista clàssica d'experiència. Bàsicament, perquè les referències a l'experiència i al mètode empíric remeten directament al discurs més positiu i més "realista" dels empiristes moderns. Ja hem vist

---

125 *ID., Experience and education*, p. 59.
126 *ID., Reconstruction in Philosophy*, p. 177.

com, tot i poder afirmar que uns i altre estarien d'acord en la sentència "en el principi era l'experiència", les diferències pel que fa al contingut del concepte experiència són molt importants.

A la inversa, en canvi, malgrat que el tipus de discurs deweyà semblaria indicar una gran distància entre ell i els autors no-empiristes, hom podria trobar un cert regust d'idealisme alemany en la noció d'experiència defensada per Dewey. Aquest fet, que d'entrada pot semblar estrany, podria explicar-se si es té en compte que, en la seva època d'estudiant a la Johns Hopkins University (1882), Dewey rebé la influència filosòfica i personal de George S. Morris, que fou el responsable de l'interès de Dewey per l'idealisme alemany en general i per la filosofia de Hegel en particular. Malgrat els grans canvis que es produeixen després en el pensament de Dewey, Hegel i l'idealisme hi deixaren una petja permanent.

Així, tingué una particular importància per al pensament de Dewey el punt de vista de Hegel segons el qual l'individu no està aïllat de la història, la cultura o l'entorn.

De la mateixa manera, la continuïtat que es dóna en l'experiència entre món exterior i pensament podria tenir plausiblement algun punt de contacte amb l'afirmació de Fichte segons la qual:

> "en la experiencia se hallan inseparablemente unidas *la cosa* —aquello que al parecer se halla determinado independientemente de nuestra libertad y por lo cual debe regirse nuestro conocimiento— y *la inteligencia*, que es la que debe conocer"[127].

---

127 J.G. FICHTE, *Primera introducción a la doctrina de la ciencia*, p. 10 [original: "Erste Einleitung in die Wissenschaftslehre", 1797]. En canvi, però, Dewey no coincidiria amb el diagnòstic fichteà sobre la funció de la filosofia i la posibilitat de transcendir l'experiència. Per Fichte, "la filosofía tiene la misión de mostrar el fundamento de toda experiencia; con lo cual su objeto cae necesariamente fuera de toda experiencia (...). El filósofo puede hacer

En aquest sentit, diu Dewey:

> "*Experience* is what James called a double-barrelled word (...) It is double-barrelled in that it recognizes in its primary integrity no division between act and material, subject and object, but contains them in an unanalyzed totality."[128]

Que la connexió Dewey-idealisme és plausible no ens sembla massa discutible però no voldríem fer arribar l'analogia més enllà d'aquests termes. Les formulacions posteriors dels idealistes alemanys, d'una banda, i de Dewey, de l'altra, no permeten relacionar aquest darrer amb l'idealisme en la mateixa mesura que és possible de fer-ho respecte del moviment empirista. De fet, ja hem dit que el mateix Dewey, tot i reconèixer un cert deute i interès per la filosofia idealista es refereix directament a posicions més positivistes.

Així, doncs, la reformulació del concepte d'experiència —derivada al seu torn del replantejament de la noció de filosofia— comporta tota una sèrie de modificacions en les concepcions tradicionals de la filosofia més arrelades. Són aquests justament els elements que Dewey considera imprescindibles per a dur a terme la tan anhelada reconstrucció de la filosofia i fer possible —ara potser sí— l'anunciat descens de les altures: "En el principi era l'experiència".

---

abstracción, esto es, separar, mediante la libertad del pensamiento, lo que en la experiencia se da unido" (*Ibid.*, pp. 9-10).

128 J. DEWEY, *Experience and Nature*, pp. 10-11.

2.2. Lipman: les experiències significatives

En l'apartat anterior hem fet un repàs a l'obra de Dewey per intentar esbrinar què entén aquest autor per experiència i veure fins a quin punt aquesta noció és fonamental per a la seva teoria filosòfica.

Segons la nostra hipòtesi aquesta anàlisi hauria de servir per il.luminar la recerca sobre el concepte d'experiència en Lipman i hauria de fer plausible que acceptéssim l'experiència com una de les bases de qualsevol epistemologia.

Tanmateix, no és gens fàcil de dilucidar quina és la idea d'experiència que dóna forma al currículum de *Philosophy for Children* ja que no hi ha en Lipman un escrit sistemàtic on es defineixi la seva posició pel que fa a aquesta noció. Així, doncs, parlar del concepte d'experiència en Lipman suposa fer una anàlisi detallada tant dels materials del currículum (novel.les i manuals), com dels escrits que n'expliciten els pressupòsits teòrics,[129] en què "experiència" és un terme recurrent.

A primer cop d'ull ja es fa evident que aquesta noció va íntimament lligada a les expectatives educatives del projecte, així com a la reivindicació de la filosofia en l'àmbit de l'educació. I és en aquesta connexió de la filosofia amb l'educació que Lipman desenvolupa el seu concepte d'experiència; per això és inevitable la referència a qüestions educatives i pedagògiques. Però el recurs a

---

[129] Bàsicament: *Philosophy in the Classroom* (1977, amb A. Sharp i F. Oscanyan [trad. cat.: *Filosofia a l'escola*]), *Growing Up with Philosophy* (1978), *Philosophy goes to School* (1988) i *Thinking in Education* (1991).

l'experiència no és només una estratègia educativa sinó que respon a consideracions epistemològiques.

L'anàlisi que Lipman fa, a finals dels 60, de l'educació nord-americana el porta a identificar vells "tics" i noves necessitats. Però no en tenia prou d'haver assenyalat aquestes necessitats. El problema era saber d'on sorgien les dificultats i les mancances que afectaven els estudiants. Convençut que l'educació és de gran importància per a un correcte desenvolupament del pensament dels individus, una de les primeres tasques de Lipman en posar-se a treballar hagué de ser la d'intentar trobar el *quid* de la qüestió.

L'anàlisi del paradigma educatiu tradicional podia ajudar a veure quines dificultats plantejava i el seu contrast amb el nou paradigma reflexiu —que ja s'havia començat a proposar— podia suggerir quina direcció havia de prendre qualsevol projecte destinat a la millora de l'educació i il.luminar, així, el nus del problema. Un cop fet això, Lipman s'adonà que la font principal de les dificultats que presentava l'educació tradicional era la manca de connexió entre les diferents disciplines i de totes elles amb l'*experiència vital* de l'alumne.[130]

Lipman descriu els infants com a "subjectes d'experiència" i parla d'"experiències significatives"[131]. Però què és aquesta experiència? És la dels empiristes clàssics o la de Dewey?

---

[130] Lipman no fou, certament, el primer a assenyalar la compartimentació estanca de l'educació i la seva manca de connexió amb l'experiència personal com els problemes a resoldre —filòsofs i pedagogs abans que ell ja n'havien parlat a bastament. Tanmateix, l'èmfasi que Lipman posa sobre aquestes qüestions indica fins a quin punt la referència a l'experiència és fonamental en el seu projecte.

[131] M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 29.

"Experiències significatives", "sentit", "aventura", "descoberta", són substantius que Lipman empra quan fa referència a les necessitats de l'individu. I associa la frustració amb la manca d'aquests trets i amb la falta d'unitat.

A l'inici del seu *Filosofia a l'escola*, Lipman intenta justificar la necessitat d'una reforma educativa i ho fa precisament incidint en aquells punts en els quals el model anterior havia fracassat. Així, afirma que l'exigència bàsica dels educands és que tot el procés educatiu tingui un *sentit*. De fet,

> "en lloc d'insistir en la idea que l'educació és una forma especial d'experiència que només poden proporcionar les escoles, hauríem de dir que tot allò que ens ajudi a descobrir el sentit de la vida és educatiu i les escoles només són educatives en el cas que facilitin aquest descobriment"[132].

En aquest paràgraf Lipman introdueix dos dels trets que han de marcar el desenvolupament de les experiències de l'individu: sentit i descoberta. Ambdós elements són inseparables i complementaris si el que es vol és garantir una experiència significativa. Descobrir el sentit vol dir descobrir les relacions entre les coses que se'ns ensenyen, entre les nostres experiències, entre nosaltres i els altres. Fracassar en aquesta recerca de les connexions provoca un alt sentiment de frustració:

> "Veiem els infants enganxats a la televisió i interpretem aquest comportament com un afany d'emocions i excitació, i preferim no veure que, per molt de moda que estigui, aquest entreteniment almenys se'ls ofereix en forma de conjunts dramàtics, no de fragments inconnexos i incomprensibles"[133].

---

132 *Ibid.*, p. 27.
133 *Ibid.*, p. 29.

A més, implicar-se en la recerca i en la descoberta suposa també respondre a la necessitat d'aventura, la qual "—sempre plena de risc i d'atraient incertesa— és allò que la vida, com suggereixen les fantasies dels infants, hauria d'ésser"[134].

Però Lipman no solament es refereix al sentit i a la descoberta com a elements imprescindibles en l'experiència vital dels individus, sinó que incideix també en la necessitat de comprendre l'experiència com quelcom global i no pas fragmentari. En aquest sentit, Lipman insisteix que l'escola, en particular, o l'educació, en general, no és una forma especial d'experiència sinó que forma part del *continuum* de l'experiència, com tantes altres coses. Tots aquests elements —significat, sentit, aventura, descoberta, globalitat de l'experiència— semblen tenir més a veure amb una concepció naturalista de l'experiència que no pas amb la concepció empirista clàssica.

Si contrastem aquests trets de Lipman amb els punts que esmentava Dewey a propòsit del concepte d'experiència —interacció amb el medi físic i social, activitat, establiment de connexions, orientació cap al futur i reflexió— veurem fins a quin són semblants els dos plantejaments, tot i que facin servir nomenclatures diferents.

Dintre del context empirista clàssic, en el qual la ment —com ja hem dit— actua com una *tabula rasa*, no hi ha possibilitat d'aventura ni cap oportunitat de *trobar* sentit a allò que percebem a través

---

[134] *Ibid.*, p. 31.

d'un òrgans sensorials inerts. Perquè la recerca i l'aventura són els trets que caracteritzen un organisme *viu*.

Això estaria relacionat amb l'afirmació de Dewey segons la qual "wherever there is life, there is behavior, activity"[135].

En aquest sentit, diu Lipman:

> "El significat de les coses no el podem distribuir entre la gent. No el podem donar ni oferir als infants. Els significats cal *guanyar-los*; han d'ésser captats, no poden ésser donats. Hem d'aprendre a saber crear les condicions i oportunitats que permetin als infants —mitjançant llur curiositat natural i desig de significacions— arribar a *descobrir* les claus d'interpretació adients per *trobar* el sentit de les coses *per ells mateixos*"[136].

Per tant, la idea d'activitat, d'acció és també present en la concepció lipmaniana.

Tanmateix, ja hem dit que Lipman no es limita només a exigir una participació activa per tal de garantir la significació i el sentit de les nostres experiències, sinó que subratlla la necessitat que les experiències individuals s'entenguin en el context d'una experiència *global i contínua*.

Només en la mesura que incloguem tots aquells esdeveniments —*histories*, en deia Dewey— de la Natura en una experiència única i contínua es podran deixar de banda tots aquells dualismes que han fet de l'experiència només un "conjunt d'experiències aïllades", la qual cosa dóna com a resultat una manca de sentit i significació.

Per això, el que evidencia la importància que el concepte d'experiència té en el projecte de Lipman no són tant les mencions

---

135 J. DEWEY, *Reconstruction in Philosophy*, p. 128.

136 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 36 (els subratllats són meus).

explícites d'aquesta noció com el fet que cada novel.la és una "història" —també en sentit deweyà— en què els protagonistes viuen i tenen experiències. Així, cada llibre és la narració de les diferents experiències dels nens, nenes i adults que hi surten i de la seva recerca per a fer que aquestes experiències siguin realment significatives. Aquestes experiències volen ser semblants a les que poden tenir els mateixos nens que llegeixen les històries.

> "El libro del alumno plantea una historia cuyos personajes tienen igual edad que los lectores y crecen con ellos (...). En el curso de la historia, que reproduce escenas absolutamente codidianas, estos personajes discuten entre sí sobre su vida y sus preocupaciones y planes."[137]

Cadascuna de les novel.les s'ocupa principalment d'un tema específic al voltant del qual s'organitzen les experiències dels seus protagonistes i, alhora, les experiències dels lectors. Segons això, es dóna una gran diversitat de tipus d'experiències en les històries: hi ha experiències cognitives, ètiques, estètiques, la qual cosa estaria d'acord amb la idea deweyana de no restringir l'experiència a un àmbit merament científic, experimental o cognitiu. És simptomàtic el fet que, al llarg del currículum, no es faci ús de l'abast restringit del terme experiència; és a dir, no hi ha experiments estrictament científics, sinó més aviat "experiments" o hipòtesis mentals.

Per això, quan Lipman parla d'experiències significatives no es refereix pas a una sèrie d'experiències independents les unes de les altres sinó a experiències sempre en mútua relació.

---

[137] E. BOSCH, "Filosofía para niños", p. 59.

"Potser no hi ha cap entrenament millor per a un infant perquè desenvolupi un concepte adequat d'ell mateix, que relacionar el present amb el passat i el futur de manera que els vegi com *una* vida *contínua*."[138]

En relació amb aquesta noció d'unitat, també la idea de la continuïtat present en la filosofia de Dewey és represa per Lipman a l'hora de formular les bases sobre les quals s'estructurarà el seu projecte ja que és precisament aquesta continuïtat, segons ell, la que garanteix que les experiències de l'individu —del nen, sobretot— tinguin un únic marc de referència adequat des del qual dotar-les de sentit.

Pel que fa a l'orientació cap al futur que Dewey exigia en una teoria de l'experiència que pretengués ser viable, també Lipman està convençut que la finalitat de l'educació no és pas el coneixement dels esdeveniments i gestes del passat sinó, ben al contrari,

"la consolidació del potencial cognitiu de l'infant per tal de preparar-lo per pensar amb eficiència en el *futur*. La finalitat d'un programa d'habilitats de pensament no és convertir els infants en uns filòsofs o en individus decisoris sinó ajudar-los a *esdevenir* més previsors, més reflexius, més considerats i més raonables."[139]

---

138 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 111 (el subratllat és meu).
139 *Ibid.*, p. 39 (el subratllat és meu).

2.2.1. El pensament d'ordre superior

Com en Dewey, aquesta orientació cap al futur va lligada a un replantejament del paper del pensament en el projecte de Lipman. És el pensament aquella Raó que ens enlairava cap als universals eterns i absoluts, o aquell mer receptacle de continguts aïllats?

Res més lluny de la intenció de Lipman que la defensa d'una única Raó o d'un simple continent de coneixements inconnexos. Ben al contrari, "pensar és l'habilitat *per excel.lència* que ens permet de captar significacions"[140]. El que ens interessa no és, doncs, arribar a un món superior d'essències immutables sinó ser capaços d'establir les relacions entre les experiències que ens permetran de descobrir significats:

> "Thinking is not so much a processing of information but a *connecting or relating of bits of experience*. Thinking is discovering, inventing, connecting, and experiencing relationships."[141]

Tanmateix, tal com adverteix Lipman:

> "pensar, com respirar i digerir, és un procés natural; tothom ho fa (...) El problema pedagògic que es planteja és el de transformar un infant que ja pensa en un infant que pensa *bé*"[142].

I pensar bé no vol dir en absolut pensar allò que l'hàbit, el costum o la tradició, han considerat que estava bé simplement pel fet que ha format part, durant segles, del nostre bagatge cultural

---

[140] *Ibid.*, p. 36.
[141] M. LIPMAN, "Caring as Thinking", p. 5 (el subratllat és meu).
[142] M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 38.

—hereu, d'altra banda, d'una "metafísica de les essències" equivocada. Contràriament a això, pensar bé vol dir pensar amb eficiència, fer ús de les eines i els mètodes efectius per arribar a ser aptes per a emetre bons judicis i, en conseqüència, ser més discrets i més reflexius davant dels problemes que cal afrontar en les diferents circumstàncies:

> "The aim of the educational process is to help us form better judgments in order that we can proceed to modify our lives more judiciously"[143].

Aquest pensament correcte, adequat, excel.lent, en definitiva, és el que Lipman designa amb el nom de pensament d'ordre superior (*higher-order thinking*)[144]:

> "Higher-order thinking is thinking that is conceptually *rich*, coherently *organized*, and persistently *exploratory*. (...) And higher-order thinking is *resourceful* and *flexible* thinking."[145]

Així, Lipman distingeix entre el pensar normal i quotidià i el pensar bé o pensament d'ordre superior. El primer és acrític i mecànic i les nocions de creativitat i responsabilitat li són alienes. El

---

143 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 19.

144 A *Thinking in Education*, Lipman distingeix *higher-order thinking* i *excellent thinking* i parla d'un *excellent thinking* com la suma del *higher-order thinking*, que s'ocuparia dels continguts, i el *complex thinking*, que s'ocuparia dels procediments (vegeu pp. 23-24). Aquí, Lipman es mostra preocupat per respondre a la distinció corrent entre continguts i procediments. Tanmateix, en un altre punt del llibre, Lipman assimila els dos pensaments: "When I speak of higher-order thinking, I mean *excellent* thinking" (p. 49) i s'oblida del *complex thinking*. Aquest és un concepte que no tornarà a aparèixer en els escrits posteriors de Lipman, degut al convenciment adquirit que el pensament excel.lent ha d'incloure necessàriament una reflexió sobre els seus procediments si vol ser realment excel.lent. Això no vol dir, però, que tota reflexió sobre procediments sigui un pensament excel.lent. Així, l'*excellent thinking* inclou el *complex thinking* però no a l'inrevés.

145 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, pp. 19-20 (els subratllats són meus).

pensament d'ordre superior és, pel contrari, un pensament complex i inventiu, les funcions del qual serien, d'una banda, possibilitar la descoberta del sentit, i de l'altra, ajudar a traçar vies d'acció per tal d'aconseguir respostes cada vegada més apropiades. Això, al seu torn, suposa una retroalimentació de les experiències significatives, de tal manera que la interacció entre experiència i pensament és contínua i harmonitzadora. En aquest sentit, el pensament ha de referir-se en últim terme a l'experiència, a les circumstàncies concretes —a les quals no ha de perdre mai de vista si el que es vol és respondre adequadament a cadascuna de les dificultats que es plantegin. Però alhora, també ha d'estar disposat a revisar —i reformular, si s'escau— els seus propis procediments.

El pensament d'ordre superior o excel.lent posa en joc tres aspectes, facetes o maneres del pensar[146]: als aspectes crític (*critical thinking*) i creatiu (*creative thinking*), Lipman hi afegeix un tercer element: el *caring thinking*[147], que hem traduït per "pensament curós"[148].

---

146 Lipman fa correspondre aquesta divisió tripartida del pensament d'ordre superior amb la classificació funcional dels judicis de Buchler —que desenvoluparem a l'apartat 4.1.2, pp. 164 i ss.—: l'aspecte crític del pensar correspondria al mode assertiu del jutjar; l'aspecte creatiu del pensar al mode mostratiu del jutjar i l'aspecte curós al mode actiu del jutjar. Però, a més, Lipman també relaciona aquestes classificacions amb tota una sèrie de tríades ja clàssiques: la trinitat d'idees regulatives dels antics grecs (Veritat, Bellesa i Bé); les branques de la filosofia (Epistemologia, Estètica i Ètica); els tipus d'indagació (teorètic, productiu i pràctic); o els objectius cognitius (analític, sintètic i avaluatiu). Vegeu "Caring as Thinking", pp. 10-14.

147 A *Thinking in Education* (1991), els termes "caring" o "care" no apareixen a l'índex temàtic —tot i que "care" apareix relacionat amb la noció de comunitat de recerca (vegeu p. 254).
Lipman fou portat a plantejar l'aspecte de la cura (*care*) en el pensament cap el 1992 per una sèrie de raons internes i externes. D'una banda, el reconeixement de la necessitat de parar atenció al món sencer dels valors que amb la distinció crític/creatiu no quedava prou ben contemplada; de l'altra, els treballs de feministes com C. Gilligan, N. Noddings i M. Nussbaum que, amb les seves anàlisis de la noció de *care*, van oferir a Lipman la "tercera pota" que aportava més "estabilitat" al seu pensament d'ordre superior.

Lipman, però, adverteix que "the three-part division is only for purposes of analysis: there is no claim that thinking is in fact divided into three such regions"[149].

2.2.1.1. Pensament crític

Darrerament s'ha constatat un gran interès pel pensament crític. D'una banda, s'entén el pensament crític com una aplicació estricta de les regles de la lògica al pensament. Però també pot entendre's com una continuació del pensament pragmatista americà, no tant en la línia logicista de Peirce —que seguiria més aviat el primer sentit que hem esmentat— sinó en la línia més pedagògica i instrumentalista de Dewey.

En l'obra de Lipman, es donen la mà precisament aquests dos sentits, els quals no haurien de veure's com a incompatibles sinó com a complementaris. Precisament, Lipman començà a elaborar el seu programa per la preocupació creixent davant l'alarmant desconeixement entre els seus alumnes de les regles més

---

A la primera pàgina de "Caring as Thinking", Lipman afirma que "many writers have advocated that higher-order thinking can be understood as a combination of critical and creative thinking. This is unobjectionable, but I would like to show here that there is such a thing as caring thinking, and that it is the third prerequisite to higher-order thinking". És curiós que Lipman utilitzi l'expressió "many writers", quan ell també havia subscrit aquesta doble constitució del pensament d'ordre superior: "Higher-order thinking is equivalent to a fusion of critical and creative thinking." (*Thinking in Education*, p. 20).

148 "Pensament curós" és la traducció que proposem per al "*caring thinking*" lipmanià. Al *Diccionari de la Llengua Catalana* (*DIEC*) apareixen dos termes —curós i acurat— relacionats amb el substantiu "cura" que seria la traducció més adient de *care*. Ens sembla que "curós" és més adequat que "acurat" en el sentit que el primer, aplicat al pensament, insinua una certa "activitat" per part d'aquest pensament, un pensament que *posa* cura en la seva activitat; "pensament acurat", en canvi, fa referència, més aviat, a aquell pensament que *algú* exerceix amb cura. Aquest matís recull més precisament —que no vol dir exactament— l'esperit del *caring thinking*.

149 M. LIPMAN, "Caring as Thinking", p. 14.

elementals de la lògica.[150] Aquest fet feia impossible el desenvolupament d'un coneixement ben estructurat, d'entrada, que pogués ser "útil" després. D'aquest convenciment nasqué justament l'*Aris*, el programa de lògica de *Philosophy for Children*.

El pensament d'ordre superior en el seu aspecte crític està governat per regles, és inquisitu i deliberatiu; problematitza, distingeix, examina i avalua els criteris i les raons en què es basen les creences. Condueix a emetre judicis metòdics, és autocorrectiu i, per tant, fal.libilista; és sensible al context, holístic i pluralista.[151]

Però, pensament crític, per a què? D'entrada, "to reason *about matters people face in daily life*"[152] amb garanties d'efectivitat i utilitat.

Però Lipman aviat conclogué que la lògica no és suficient per a estructurar un pensament crític: n'és una condició de possibilitat potser necessària però no pas suficient. Altres elements necessaris són el diàleg, la contrastació d'experiències i també l'atenció a les conseqüències.

Així, el pensament crític és només una part del pensament de què ha d'ocupar-se una teoria del coneixement. Lipman parla també de pensament creatiu i de pensament curós.

---

150 Un dels propòsits de *La descoberta de l'Aristòtil Mas* (*Harry Stottlemeier's Discovery*, 1974) és oferir les eines bàsiques del raonament lògic (formal i informal) que els estudiants hauran d'aplicar a les situacions a què s'enfrontin.

151 Aquest aspecte del pensament té a veure amb la vessant problematitzadora de l'activitat filosòfica (vegeu apartat 1.3.1, pp. 47 i ss. d'aquesta investigació).

152 F.W. DAUER, *Critical Thinking. An Introduction to Reasoning*, p. vii.

2.2.1.2. Pensament creatiu

El pensament creatiu és l'altre aspecte més conegut i recurrent del pensament d'ordre superior. El pensament crític no és suficient per donar resposta satisfactòria a molts dels problemes a què ens enfrontem. Cal un pensament innovador, independent i provocatiu.

El pensament creatiu posa en joc criteris encara que no necessàriament es guia per ells; busca produir judicis expressius i transcendir-se a si mateix, és maièutic, i està governat i regit pel context; és pluralista: posa èmfasi en la varietat. Així com "the critical thinker is essentially conservative, (...) the creative thinker is essentially sceptical and radical"[153], de manera que "when things become too comfortable, the problematic evaporates, and the creative thinker agonizes"[154].

La funció del pensament creatiu no és tant la solució del problema (*problem-solving role*) com la recerca creativa d'hipòtesis i la identificació de nous punts de conflicte intel.lectual (*problem-making role*).[155]

---

153 M. LIPMAN, "Creative Thinking", p. 9.

154 *Ibid.*, p. 8.

155 No s'ha de confondre aquesta concepció del pensament creatiu amb altres propostes que, a primer cop d'ull, poden semblar similars, però que presenten profundes diferències conceptuals. Així, per exemple, una de les nocions que ha gaudit de més difusió és la del "pensament lateral" d'Edward De Bono. L'autor fonamenta aquesta idea en una concepció de la ment com un complex ordinador que opera creant models d'informació i un sistema de memòria d'organització automàtica de la informació. En aquest context, l'objectiu i la funció del pensament lateral és la reestructuració dels models i la creació d'idees noves. El problema és que aquesta reestructuració i creativitat semblen ser molt mecanitzades, fruit d'un conjunt de tècniques molt determinades que cal practicar constantment: "mediante la comprensión de las técnicas y cierta práctica, el pensamiento lateral se convierte en una actitud mental, con lo que el empleo de las técnicas es un proceso automático ante los problemas de la vida real" (*El pensamiento lateral*, p. 16). La creativitat que possibilita el pensament lateral, doncs, s'assembla més aviat a la "creativitat" que pot demostrar l'ordinador Deep Blue davant del tauler d'escacs, que no pas a la creativitat que les diferents experiències vitals exigeixen constantment.

Tot i això, és evident que el pensament d'ordre superior ha de perseguir un cert grau de solució —encara que sigui absolutament provisional—, i, en aquest punt, el pensament creatiu tot sol esdevé insuficient:

> "It is the balancing of creative with critical and caring thinking that makes one proficient in problem-resolution and not only in respect to problem-formation."[156]

2.2.1.3. Pensament curós

Per la seva banda, el pensament curós para atenció a allò important o valuós:

> "Without caring, higher-order thinking is devoid of a values component. If higher-order thinking does not contain valuing or valuation, it is liable to approach its subject matters apathetically, indifferently, and uncaringly, and this means it would be diffident even about inquiry itself."[157]

L'anàlisi de Lipman del pensament curós el porta a distingir-ne quatre varietats, "which I sense to be neither non-overlapping nor exhaustive"[158]. Aquestes varietats són:

a) El pensar valoratiu valora i aprecia l'objecte per les relacions que manté o suggereix, ja sigui entre les seves parts, entre ell i nosaltres, o entre ell i qualsevol altre objecte.[159]

---

156 M. LIPMAN, "Creative Thinking", p. 4.
157 *ID.*, "Caring as Thinking", p. 22.
158 *Ibid.*, p. 15.
159 Lipman adverteix que no ha de confondre's el mode valoratiu amb l'avaluatiu: així, per exemple, davant d'una obra d'art podem pensar en el seu valor-preu i tasar-la; en aquest cas analitzarem diferents aspectes d'aquesta obra i l'avaluarem; l'avaluació és, per tant, una forma del pensament crític i

b) El pensament actiu es refereix al pensar que s'expressa en les nostres accions: la nostra conducta "parla" per nosaltres, mostra de què tenim cura i per què.

c) El pensar afectiu, per la seva banda, intenta trencar la dicotomia raó/emoció, concebent les emocions com a formes del pensar o formes d'emetre judicis.[160]

d) El pensament normatiu, finalment, posa en joc la dimensió de l'ideal en el pensar, l'haver de ser, el seu caràcter prescriptiu.

Sembla, aleshores, que el bon pensament que cal potenciar és un pensament que inclogui un judici crític (analític), creatiu (sintètic) i curós (valoratiu) en tots els àmbits: els procediments, el contingut o les relacions interdisciplinars.

> "Critical, creative and caring are not three different categories of thinking, but three different criteria that higher-order thinking must move towards. And yet, any particular act of thinking will satisfy each criterion, at least, to some extent."[161]

Així, en tot pensar d'ordre superior hi ha una determinada proporció de criticisme, creativitat i cura. Aquests aspectes no són compartiments estancs sinó només formes diferents la presència relativa de les quals canvia en cada cas:

> "Some contexts are so inhospitable to reflection that to approach them critically is to be creative, and in such contexts, both the critical and the creative are values. Some instances of creative thinking demand to be

---

no pas del curós. En canvi, podem apreciar allò que aquella obra expressa, celebrar o conmemorar els valors que manifesta, sense posar-li un preu ni avaluar-la d'acord amb cap altra escala; en aquest cas, l'estarem valorant; la valoració és, així, una forma del pensament curós més que no pas del crític.

[160] Hem tractat aquest tema amb més detall en l'apartat 4.2.2, pp. 175 i ss.

[161] M. LIPMAN, "Using Philosophy to Educate Emotions", p. 8.

precisely organized and reasoned, in which case they exhibit the value of being critical as well as of being inventive. And some instances of caring thinking are conceptually powerful as well as stylistically innovative."[162]

En aquest sentit, cada pensament és un microcosmos que expressa una pluralitat de formes o dimensions del pensar. Aquestes diferents dimensions del pensar defineixen també diferents estils de pensament que, al seu torn, determinen el sentit de les experiències de cada individu. I això queda palès sobretot en la diferència entre els estils intel.lectuals de l'Aris i la Suki:

"Tots dos reconeixen la necessitat de trobar sentit a les experiències vitals per les quals van passant però mentre que la perspectiva de l'Aris és examinar les definicions i els procediments lògics implicats, Suki ho intenta escrivint poesia."[163]

Un altre exemple que ofereix una manera diferent de veure les coses i, per tant, de tenir unes experiències diverses, és el cas de la Gus, la nena cega que apareix a *Kio i Gus*. Però, en aquest cas, les diferents experiències no vénen donades pels estils de pensament, sinó per la limitació física de la Gus. En Kio s'adona de les dificultats que té a l'hora de descriure el seu entorn a la Gus:

«[Diu la Gus:] —"Això del color daurat, no ho entenc.
En Kio diu:
—"Color daurat. El color d'or és com... és com... com groc."
—"*Groc* tampoc no ho entenc."
—"Ah, és clar. Bé, deixa'm pensar. Tu saps quin gust té la mel, oi?"
—"Sí."

---

[162] *ID.*, *Caring as Thinking*, pp. 13-14.
[163] M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 84.

—"Molt bé, doncs mira: l'aspecte de la mel és ben bé com el seu gust; el gust de la mel és com el color de l'or."

—"¡Ah! —dic."»[164]

Així, els protagonistes de les històries de Lipman s'impliquen en el diàleg i la recerca amb els seus amics, els seus pares i els seus professors. Fins i tot l'Elfie, una nena molt tímida que no gosa amb prou feines parlar ni fer cap pregunta a la classe, pot reflexionar sobre el seus pensaments i les seves experiències precisament pel fet de contrastar-los amb el que fan i diuen els altres.[165]

Compartir les experiències no vol pas dir que tothom hagi de tenir les mateixes ni que hagin de ser del mateix tipus, sinó més aviat que es possibilita l'intercanvi de perspectives que enriqueixen les nostres oportunitats de resposta satisfactòria davant situacions diverses.

És així com la Gus pot ajudar en Kio a esdevenir conscient del món tal com els cecs l'experiencien i a adonar-se d'algunes de les diferències que caracteritzen les activitats creatives dels cecs; i és així també com els camins de la Suki i l'Aris poden finalment convergir —amb l'acceptació per part de l'Aris de l'escriptura com una de les maneres en les quals el pensament té lloc. Tot això no hauria estat possible si els protagonistes no haguessin aprofitat l'oportunitat que el diàleg filosòfic els oferia per a reconstruir i donar sentit a les seves experiències.

Però això ja ens remet a la comunitat de recerca com a base epistemològica, de la qual parlarem després.

---

164 M. LIPMAN, *Kio i Gus*, p. 19.

165 Vegeu *ID.*, *Elfie*.

2.2.2. *L'experiència com a mètode de coneixement*

Hi ha, en els manuals del currículum, un altre ús de la noció d'experiència. És una utilització concreta d'una de les accepcions més comunes del terme.

En un dels exercicis de *Buscant el sentit*, es fa referència a la distinció entre raó i experiència com a dues maneres d'esbrinar coses:

> "Quan parlem d'«experiència», ens referim, entre altres coses, a l'«experiència dels sentits», és a dir, a allò que descobrim quan tastem, toquem, olorem, sentim i veiem.
>
> Quan parlem de «raó», ens referim, entre altres coses, al «pensament reeixit», és a dir, a extreure conclusions correctament a partir d'unes premisses."[166]

En un altre exercici, Lipman es pregunta quines són les condicions per percebre adequadament a través dels sentits i quines són les limitacions de les percepcions sensorials. Cadascuna de les cinc preguntes de l'exercici fa referència a un dels cinc sentits. Tanmateix, tot i que a primer cop d'ull pot semblar que la resposta a les preguntes és ben evident, hi ha alguna d'elles que ens pot portar a parlar de la interferència o interrelació entre la percepció sensorial i altres condicions o circumstàncies que poden afectar o modificar la nostra experiència. Així, per exemple, la pregunta: "¿L'última cullerada de gelat té tan bon gust com la

---

[166] M. LIPMAN - A.M. SHARP, *Buscant el sentit*, exercici 7.4.4, p. 274.

primera? ¿Per què?"[167] podria tenir dos tipus de resposta diferent segons si atenem a una simple consideració sensitiva o si incloem altres tipus de paràmetres tals com la pena que sentim pel fet que sigui l'última o les ganes que s'acabi. Tot això no té a veure directament i estrictament amb la percepció sensorial però segurament pot contribuir a fer-la modificar.

El darrer dels exercicis de *Buscant el sentit* referits a "experiència" té en compte alguna cosa més que la mera percepció sensorial a l'hora d'afirmar que se sap una cosa:

> "A la nit, mires cap al cel i veus llum. Com que *saps* que són estrelles, dius: «Veig estrelles». En Bernat, però afirma que l'única cosa que realment *veus* són llums."[168]

En aquest sentit, apel.lem tot sovint al record d'allò que ens han dit, hem llegit, que ja sabem, en definitiva. Aquest record no fa referència a un coneixement adquirit directament a través dels sentits ni tampoc a una deducció formal sinó que remet a l'experiència dels predecessors que ens ha arribat per transmissió oral o escrita. El record és particularment útil quan es tracta del coneixement ja que fa possible que l'home tingui allò que s'ha anomenat «herència cultural», i que permet que el coneixement i el saber —en les seves accepcions més vastes— puguin ser transmesos.

Experiència, raó i record fan referència, en aquests contextos concrets, a mètodes diferents per saber coses sobre el món.

---

[167] *Ibid.*, exercici 10.3.4, p. 354.
[168] *Ibid.*, exercici 11.0.1, p. 370.

En el cas dels termes "experiència" i "raó" —que són els que presenten més problemes de polisèmia—, els termes no estan pas mal utilitzats i tampoc no són aquests els únics usos que poden tenir. El problema apareix quan s'eleva qualsevol d'ells a la categoria d'única font infal.lible de coneixement; és aleshores quan es converteixen en Experiència o en Raó, hipòstasis que tant Dewey com Lipman rebutgen.

2.3. Anàlisi comparativa i valoració

Tal com hem vist, en l'obra de Lipman podem distingir dos sentits d'abast divers pel que fa a la pròpia noció d'experiència: d'una banda, un sentit més restringit, que podríem vincular amb l'empirisme tradicional; de l'altra, un sentit més ampli d'arrel deweyana.

Pel que fa a la noció més restringida del concepte d'experiència, és a dir, en tant que "mètode" de coneixement, cal dir que queda limitada a exercicis i suggeriments en alguns manuals del currículum.[169] No és, doncs, una concepció fonamental en el projecte, tot i que, d'entrada, semblaria que és la més directament relacionada amb el coneixement.

De fet, però, una de les característiques del projecte és la de posar en joc —a través dels diferents personatges de les novel.les—

---

169 Sobre aquesta qüestió, vegeu, per exemple *Getting Our Thoughts Together*, *Writing: How and Why* o *Social Inquiry* (a part del ja esmentat *Buscant el sentit*). En canvi, no hi ha cap menció específica d'«experiència» en els manuals *Recerca filosòfica* o *Recerca ètica*. A *Admirant el món* apareixen altres conceptes vinculats amb la noció restringida d'experiència com ara «percepció» o «sentit».

diferents sentits i diferents accepcions dels conceptes filosòfics més emblemàtics de la història de la filosofia, així com les diverses doctrines i sistemes filosòfics. I com que la noció d'experiència com a mètode de coneixement ha tingut, històricament, un bon predicament, és ben justificat que també aparegui en el currículum.

Si la noció restringida d'experiència es pot trobar en els exercicis dels manuals, la noció més àmplia, d'arrel deweyana, no té, en canvi, mencions específiques precisament perquè ella impregna totes i cadascuna de les propostes dels manuals: així, hi ha preguntes que apel.len a l'experiència sensorial, situacions que fan referència a l'experiència cognitiva, o plans de discussió que remeten a l'experiència ètica, segons quin sigui el tema específic del programa corresponent.[170]

Lipman, doncs, coincideix amb Dewey a ampliar l'abast de la noció d'experiència, evitant de reduir-la al coneixement.[171] Dewey es lamenta del fet que:

> "That esthetic and moral experience reveal traits of real things as truly as does intellectual experience, that poetry may have a metaphysical import as well as science, is rarely affirmed, and when it is asserted, the statement is likely to be meant in some mystical or esoteric sense rather than in a straightforward everyday sense."[172]

---

[170] Així, per exemple, a *Writing: How and Why* —el manual que acompanya *Suki* i que fa referència a qüestions estètiques—, Lipman assenyala l'experiència i la seva relació amb l'art com dues baules importants de *Suki*, i cita explícitament Dewey i algunes de les seves precisions sobre la noció d'experiència.

[171] El fet que Dewey ampliï el camp de l'experiència no significa que elimini la relació de l'experiència amb el coneixement. Simplement subratlla que l'experiència no es redueix al coneixement (com tampoc el coneixement no es redueix a l'experiència). Però, a més, el fet que l'experiència no es redueixi al coneixement tampoc no implica que l'experiència no pugui ser una base del coneixement.

[172] J. DEWEY, *Experience and Nature*, p. 20.

De la mateixa manera, Lipman planteja la possibilitat de tenir experiències que escapin a les lleis de la lògica formal estricta, però que, en canvi, puguin dotar-se de sentit mitjançant unes regles diferents. A *Suki*, per exemple, es parla de diferents "estils d'experiència": científic, estètic i moral, en tant que "forms of attention"[173]. De tota manera, a la pràctica, aquests "estils" d'experiència no es donen mai en el seu estat pur; és a dir, l'experiència personal és una barreja d'"estils".

Aquests tres estils d'experiència estan íntimament relacionats amb els tres aspectes del pensament d'ordre superior que hem analitzat: crític, creatiu i curós. És el pensament d'ordre superior el que fa possible establir les relacions que dotaran de sentit les nostres experiències.[174]

No hi ha, en Dewey, una caracterització del pensament en uns termes que s'assemblin a aquests, però sí que —com Lipman— distingeix entre pensament ordinari i pensament reflexiu[175]. El pensament reflexiu, segons Dewey, es pregunta pels supòsits que fonamenten una creença i per les conseqüències que se'n segueixen, i s'embarca en un procés de recerca actiu, persistent i minuciós sobre ells. En aquest sentit, podríem equiparar el pensament reflexiu de Dewey amb el pensament d'ordre superior de Lipman. I justament aquest tipus de pensament és el que garanteix, segons Lipman, que les experiències siguin significatives.

Com Dewey, Lipman està convençut que:

> "Our experience is seldom clear, simple and unproblematic. Often is blurry or ambiguous. We cannot explain why it has happened, nor can we

---

173 M. LIPMAN, *Suki*, p. 68.
174 Vegeu l'apartat 4.2.1, pp. 172 i ss. d'aquest mateix treball.
175 Vegeu J. DEWEY, *How we Think*, cap. 7.

figure out what it means. As a result, we reflect upon it or investigate it. We make it the subject of inquiry."[176]

Sembla clar, doncs, que Lipman no està parlant de cap sentit restringit del concepte d'experiència, sinó que posa en joc els trets més característics que ja apareixien en la noció deweyana. Com Dewey, Lipman tampoc no està disposat a prescindir dels elements més incòmodes de l'experiència i de la natura. Són justament aquests elements el «clic» que posa en marxa el pensament filosòfic.

És un pensament filosòfic que ja no està deslligat ni de la natura ni de l'individu. La reflexió s'origina en l'experiència, en una experiència problemàtica, i acaba en l'experiència en la mesura que garanteix una solució efectiva de la situació originàriament problemàtica. Això és, en altres paraules, el que Dewey anomenava "el desmembrament analític i la reconstrucció sintètica de l'experiència".

Ara bé, amb la solució, la situació —estable— ja no és la mateixa que teníem en començar. La reflexió, doncs, comporta un canvi real en la natura de les coses i també en la nostra pròpia manera d'experienciar-les.

Però ni en Dewey ni en Lipman, aquesta reflexió i la conseqüent reconstrucció de l'experiència no són mai únicament individuals. I *Philosophy for Children* és un bon exemple de l'afirmació de Dewey a *Experience and Education* segons la qual "all human experience is ultimately social: it involves contact and communication"[177]. Precisament, les situacions que es viuen a les novel.les mostren gairebé sempre processos de recerca en

---

[176] M. LIPMAN - A. GAZZARD, *Getting our Thoughts Together*, p. 7.
[177] J. DEWEY, *Experience and Education*, p. 21.

comunitat, en els quals es comparteixen les diferents experiències individuals i en què també es viuen experiències conjuntes, que requereixen un context social.

Segons tot això, la suposició que Dewey ha exercit una influència clara sobre el pensament de Lipman també en la qüestió de l'experiència no sembla que sigui una suposició errònia. De la mateixa manera que l'experiència fou en el pragmatista americà un concepte clau del seu pensament, també ho és del projecte *Philosophy for Children.*

La diferència entre un i altre es troba en el fet que Dewey féu un esforç de sistematització teòrica i, en canvi, Lipman ha concentrat les seves energies en l'elaboració d'un projecte fonamentalment filosòfic però també eminentment educatiu. I és que:

> "It is our conviction that philosophy is not just an occasional add-on subject, but that it is the core of the educational process. (...) Philosophy for Children aims at being a total, thinking-in-language experience."[178]

La reconstrucció de l'experiència que exigia Dewey no és sinó descobrir-ne el sentit per tal de fer-la més significativa i més útil de cares al futur, afirmaria Lipman.

Tanmateix, no n'hi ha prou amb mostrar que les anàlisis de Lipman i Dewey pel que fa a la noció d'experiència són, en els seus trets principals, coincidents.

---

[178] M. LIPMAN - A. GAZZARD, *Getting our Thoughts Together*, p. v.

Hem partit de la hipòtesi que l'experiència era una base del coneixement necessària —per bé que no pas suficient. I hem vist que, tant en Lipman com en Dewey, la reflexió parteix de l'experiència, d'una experiència que pot presentar múltiples formes, una de les quals és l'experiència cognitiva.

En aquest sentit, doncs, podem dir que l'experiència és una de les bases del coneixement. Perquè el coneixement només pot arrencar de l'experiència si l'entenem en el sentit pragmatista, instrumentalista, de Dewey que Lipman comparteix. El coneixement no és una finalitat en si mateix, sinó un fi-en-perspectiva; és a dir, fi i instrument alhora, en la mesura que ens ofereix vies d'acció per a la transformació de la nostra pròpia experiència i de l'entorn. I només serà un instrument útil en aquesta transformació si ell mateix arrenca de la nostra experiència.

Així, podríem dir que, pel que fa a l'experiència, es dóna un procés de retroalimentació: el coneixement instrumental fa de pont entre una riba de l'experiència i l'altra, entre una experiència que crea perplexitat i una experiència significativa.

3. LA COMUNITAT DE RECERCA

Com s'ha vist en el capítol anterior, Lipman insisteix a assenyalar que l'experiència humana ha de ser rellevant i significativa. Però, per tal que ho sigui realment, aquesta experiència ha de poder ser manifestada i contrastada en un context social —manifestada a través del llenguatge i contrastada mitjançant el diàleg—, establint-se ella mateixa com a motiu de reflexió i anàlisi.

Com diu Ch. S. Peirce,

> "la experiencia de un hombre no es nada si se da aisladamente. (...) Aquello en lo que hay que pensar no es en «mi» experiencia, sino en «nuestra» experiencia; y este «nosotros» tiene posibilidades indefinidas."[179]

Precisament aquestes possibilitats indefinides han d'anar desenvolupant-se en un context en el qual la pluralitat d'alternatives es vegi com un valor positiu i enriquidor; un context en què no s'exigeixi una total convergència sinó on justament es garanteixi la diversitat d'experiències i la possibilitat de contrastar-les. Aquest context és el que ofereix la comunitat de recerca.

Què és, però, una comunitat de recerca? Massa sovint, la comunitat de recerca es concebuda com una metodologia, com una eina que ha de conduir els integrants de la comunitat a un

---

[179] C.S. PEIRCE, "Cómo esclarecer nuestras ideas", a: *ID.*, *El hombre, un signo*, p. 211, nota 6.

determinat objectiu: a la raonabilitat creixent de cadascun dels seus membres, al *good judgment* (un objectiu, per tant, determinat però de cap manera final i estàtic, sinó sempre provisional i millorable).

Aquí volem mostrar que la comunitat de recerca no és simplement una metodologia didàctica ni una estratègia democràtica; la comunitat de recerca és un element integrant del fet de conèixer, és a dir, és una base del coneixement. Evidentment, no és l'única però sí que és condició necessària del fet de conèixer. Sense comunitat de recerca no hi pot haver coneixement i sense coneixement, si seguim el criteri pragmatista, les possibilitats d'enfrontar-nos a les situacions presents d'una manera efectiva i amb garanties de futur, disminueixen dràsticament. De fet, ni el coneixement ni l'experiència no poden ser entesos sense aquest component social.

Així, doncs, preguntar pel significat de la noció de «comunitat de recerca» no significa donar les característiques didàctiques de la comunitat de recerca sinó desxifrar-ne el sentit, la seva naturalesa i utilitat epistemològica.

3.1. Els elements: comunitat i recerca

L'anàlisi del concepte passa primer necessàriament per l'anàlisi dels dos termes de l'expressió: "comunitat" i "recerca". Ambdós són igualment importants a l'hora d'establir els límits i característiques epistemològiques de la comunitat de recerca.

"The Community of Inquiry does have a structure based on the twin aspects of *community* —which evokes a spirit of cooperation, care, trust, safety, and a sense of common purpose— and *inquiry* —which evokes a form of self-correcting practice driven by the need to transform that which is intriguing, problematic, confused, ambiguous, or fragmentary into some kind of unifying whole which is satisfying to those involved, and which culminates, albeit tentatively, in judgement."[180]

3.1.1. Comunitat[181]

Un dels precursors de la noció de comunitat fou el sociòleg alemany Ferdinand Tönnies que emfasitzà la distinció entre comunitat (*Gemeinschaft*) i associació (*Gesellschaft*)[182]. Segons Tönnies, la contraposició entre comunitat i associació és la contraposició entre allò originat naturalment i allò contractual, entre allò que és orgànic i allò que és mecànic. Tönnies, doncs, identifica orgànic i natural amb comunitat, d'una banda, i mecànic i contractual amb associació, de l'altra.

Tanmateix, potser caldria matisar la distinció taxativa de Tönnies en el sentit que no sembla que puguem identificar

---

180 L.J. SPLITTER - A.M. SHARP, *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*, p. 18 (el subratllat és meu).

181 Des dels diferents àmbits del pensament s'ha parlat i es parla molt de la noció de «comunitat». La filosofia, la sociologia, el dret, la psicologia, la pedagogia s'han afanyat a aportar-hi diferents perspectives que han servit per encunyar nous termes al voltant de la idea general de «comunitat» que l'emmarquen i delimiten; així, trobem termes com ara comunitat lingüística, comunitat de parla, comunitat educativa, entre altres.
La nostra impressió —que intentarem confirmar amb la nostra anàlisi— és que tots aquests termes conflueixen, d'una manera o altra, en la noció de comunitat de recerca.

182 Vegeu F. TÖNNIES, *Comunitat i associació* [original: *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887)]. En la traducció del terme *Gesellschaft*, hem optat per "associació" (seguint les edicions catalana i anglesa) en comptes de "societat" (terme que utilitzen algunes edicions castellanes).

simplement natural amb orgànic, d'una banda, i contractual amb mecànic, de l'altra. Tampoc no podem establir una frontera radical entre natural/orgànic i contractual/mecànic. Així mateix, no és gens clar el caràcter absolutament natural de la comunitat ni el caràcter absolutament contractual de l'associació.[183]

A *Mark*, Lipman planteja també la distinció entre comunitat (*community*) i associació (*association*), però ho fa en termes una mica diferents als de Tönnies. El criteri de distinció ja no es basa en el binomi natural/contractual, sinó en el binomi benefici propi/cooperació. Així, com diu la Suki:

> "In a community —like for example in a friendship, or in a family, or in a classroom where eveyone cooperates and inquires together— the other person's welfare means as much to you as your own does. In an association, on the other hand, your own welfare generally comes first. In an association, you cooperate with others because it's to your advantage to do so. In a community, the question of whose advantage it is never even comes up because you always take other people's points of view into account."[184]

Tampoc en aquest cas, però, no es pot establir una separació radical entre comunitats i associacions. En determinades circumstàncies una comunitat pot esdevenir associació "to the extent you bargain with somebody about what you'll do for him if he'll do something in return for you"[185].

En altres casos, les associacions poden esdevenir comunitats:

---

183 En aquest darrer cas, cal aclarir que la distinció de Tönnies és una distinció entre tipus ideals d'organització. Tönnies insisteix que cap d'ells no existeix en el seu estat pur.
184 M. LIPMAN, *Mark*, p. 33.
185 *Ibid.*, p. 32.

"At first the people come together for individualistic reasons, but slowly a *sense of community* is formed. The members come to appreciate shared experiences, and they cooperate simply because they enjoy cooperating."[186]

D'altra banda, tot i admetent que la comunitat es distingeix —en certa mesura— de l'associació, cal assenyalar que la comunitat difereix també de la mera agrupació de persones: els integrants de la comunitat comparteixen i accepten el formar part d'una unitat, dirigida cap a uns objectius comuns, a l'assoliment dels quals col.laboren tots els integrants, mentre que, pel contrari, la simple reunió de persones no pressuposa cap compromís recíproc d'uns amb altres.

Així doncs, la comunitat se situaria a mig camí entre l'agrupació natural i l'associació. En aquest sentit, la comunitat suposa un cert grau de compromís, tant amb l'acceptació dels objectius o interessos de la comunitat, com amb l'esforç conjunt per assolir-los. I aquest compromís no deriva d'un contracte forçat sinó de la necessitat mútua de tots i cadascun del membres de la comunitat.

La comunitat esdevé el marc on s'estableixen les relacions entre els individus, el diàleg, en definitiva. Parlar de diàleg significa també parar esment a dos elements que estan ineludiblement implícits en la mateixa noció de diàleg[187]: el llenguatge, d'una banda, i l'interlocutor, de l'altra.

---

186 M. LIPMAN - A.M. SHARP, *Social Inquiry*, p. 173.

187 El tema del diàleg ha estat recurrent en la història de la filosofia. El diàleg ha estat sovint una forma d'expressió filosòfica o científico-filosòfica: Plató n'és l'exemple més emblemàtic (però no l'únic). Però el que aquí interessa no és el diàleg quant a estil literari, sinó el diàleg en tant que comunicació.

Així doncs, la reflexió a l'interior de la comunitat s'ha d'ocupar necessàriament del llenguatge[188], ja que és el medi en el qual expressem les nostres opinions sobre els temes en qüestió:

> "Language in its widest sense is the medium in which culture exists and through which it is transmitted. Phenomena that are not recorded cannot be even discussed. Language is the record that perpetuates occurrences and renders them amenable to public consideration."[189]

El llenguatge també és el medi en el qual es manifesten les confusions i els malentesos conceptuals. En aquest sentit, l'interès pel llenguatge és merament instrumental, ja que persegueix una reforma del llenguatge en tant que pugui ser útil per a la reforma del pensament; és a dir, en tant que, posant de manifest les perplexitats que s'amaguen al darrera del llenguatge, pretengui incidir en els hàbits de pensar, pas absolutament necessari per a la construcció d'una comunitat de recerca efectiva.

Totes les opinions expressades a través del llenguatge són el resultat de l'elaboració i processament d'un gran nombre d'informacions sense l'existència de les quals seria impossible el coneixement. Dins d'aquest conjunt d'informacions s'inclouen també els diferents tipus d'experiència, és a dir, les diferents maneres de relacionar-se amb el medi físic i social. Aquestes informacions i experiències són aportades al si de la comunitat per cadascun dels seus membres.

---

188 Cal tenir en compte, òbviament, el llenguatge ordinari, perquè és el llenguatge que manté el diàleg entre els diferents camps de la investigació i del pensament humà. De fet, l'experiència humana es manifesta a través del llenguatge i del diàleg (filosòfic) en el marc d'una comunitat lingüística determinada, en el context d'una comunitat de parla concreta.

189 J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, pp. 27-28.

Tanmateix, tal com anuncien Cherwitz i Hikins, "the information explosion in general and the technology attendant to it threaten to supplant thinking"[190]. És per això que cal que la inevitable immersió en la informació vagi acompanyada d'un altre element: la capacitat de raonar, de percebre les informacions com a diferents i contrastar-les, obrint, per tant, la possibilitat d'opinar i decidir. El joc entre la informació i la capacitat de raonar és l'activitat quotidiana de les opinions manifestades públicament[191].

Tot i això, no és suficient que es manifestin les opinions: cal afavorir el contrast d'informacions, tant a nivell teòric (ciència, teoria del coneixement) com a nivell pràctic (política, ètica, estètica). Per tal que es doni una ampliació i enriquiment del significat de les experiències, és necessari que hi hagi un intercanvi conjunt i actiu. No és veritat que el significat de les experiències en general pugui adquirir-se en solitari. Fins i tot les experiències més íntimes i privades necessiten una xarxa de relacions i significats que només haurà estat possible amb una connexió prèvia amb la comunitat.

> "No hi hauria hagut camí si jo no hagués après algunes paraules, no pas dels que ensenyaven, sinó dels que parlaven, en les orelles dels quals jo també maldava per produir tot allò que sentia"[192].

A més, pel fet que cada individu és envoltat des del naixement per altres persones, els éssers humans esdevenen conscients d'ells

---

190 R. CHERWITZ - J. HIKINS, *Communication and Knowledge*, p. 2.

191 Cal distingir entre *les opinions públiques* —enteses com a aquelles opinions que són manifestades públicament— i *l'opinió pública* —en tant que "opinió que encarna i personifica una presumpta comunitat d'opinió" (J.-M. TERRICABRAS, *La comunicació*, p. 100). Per a una anàlisi més detallada sobre aquesta qüestió, vegeu *Ibid.*, cap. 3, pp. 99-134.

192 ST. AGUSTÍ, *Confessions*, I, 23, p. 25.

mateixos com a persones i de les seves pròpies idees quan esdevenen conscients dels altres:

> "La conciencia de nuestra propia existencia es también la conciencia de la existencia de los otros"[193].

Així, mitjançant el parlar amb altres persones, un mateix esdevé persona.

Parlar i pensar són activitats que s'encavallen: verbalitzar les pròpies idees per als altres és crear i expressar el propi pensament. Parlant amb els altres, allò implícit esdevé explícit, i d'aquesta manera arribem a conèixer millor el que només havíem conegut d'una manera borrosa i confusa. Els altres parlants i oients esdevenen les fronteres del jo.

Així, la presència d'interlocutors es fa imprescindible. L'intercanvi d'opinions, creences, experiències i coneixements ha de conduir a noves i més fonamentades opinions, creences i coneixements i, per tant, a una experiència més rica i més fructífera de cares al futur.

Per això els científics parlen amb altres científics, els artistes aprenen d'altres artistes, els antropòlegs comparteixen les seves troballes amb altres antropòlegs i els filòsofs parlen amb altres filòsofs. I a vegades —tot i que rarament—, els representants de les diferents disciplines parlen entre ells!

---

193 R.G. COLLINGWOOD, *Los principios del arte*, p. 233.

L'interlocutor, doncs, és l'element necessari per fer del monòleg un diàleg[194]; és a dir, per fer possible que una agrupació de persones esdevingui una comunitat. Així, parlar amb altres, és formar una comunitat de discurs, una reunió d'almenys dues persones amb les seves idees, sentiments, imaginacions i creacions. Considerar els altres com a interlocutors implica un cert compromís amb els seus punts de vista, en el sentit que entenem que les seves opinions són mereixedores d'atenció, de *respecte*, i que són susceptibles d'anàlisi i *revisió* en la mateixa mesura que ho són també les nostres pròpies opinions.[195]

Aquesta consideració vers les opinions dels altres genera el que Martin Buber anomena "diàleg genuí":

> "Genuine dialogue occurs only where each of the participants really has in mind the other or others in their present and particular being and turns to them with the intention of establishing a living mutual relationship between himself and them"[196].

Aleshores, l'intercanvi esdevé realment un diàleg i no pas un conjunt de monòlegs o una simple conversa.

En Lipman, el diàleg genuí de Buber esdevé "diàleg filosòfic"[197], en coherència amb la idea fonamental lipmaniana que la filosofia

---

194 Encara que, estrictament parlant, puguem considerar que el monòleg també és diàleg (de cadascú amb si mateix), és evident que, en aquest cas, no existeix —ni pot existir— *comunitat* de recerca.

195 De fet, tant el *respecte* com la *revisió* responen al mateix terme llatí *respicio*, que significa alhora "prendre en consideració" i "tornar a mirar, revisar" (*re-spicio*).

196 M. BUBER, citat a M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 6.

197 Quan es parla de diàleg filosòfic, hom tendeix immediatament a pensar en Plató. La seva obra no consisteix en tractats sobre els diferents temes que guanyaren el seu interés sinó en "converses" entre diferents personatges que parlen i discuteixen sobre les diverses qüestions que han resultat ser, tot

—entesa com a clarificació conceptual i com a pràctica— és l'única disciplina capaç de desenvolupar les capacitats individuals i col.lectives de la comunitat.

Lipman ha esmerçat molts esforços en la caracterització del que hauria de ser un diàleg filosòfic[198], conscient de la importància que té el diàleg en l'intercanvi d'experiències dins de la comunitat.[199]

Semblantment al diàleg genuí de Buber, en el diàleg filosòfic "cada contribució és una línia de força o vector que convergeix en els altres i s'orquestra amb els altres"[200]. Pel contrari, una simple conversa és lineal i episòdica ja que es limita a originar "comentaris de diversos individus que estan presents però que no aconsegueixen de «trobar-se intel.lectualment»"[201]. Els individus poden reeixir a expressar la perspectiva des de la qual perceben el problema, però les perspectives mai no es creuen de manera que formin part d'un marc de referència més ampli.

En un diàleg filosòfic, la finalitat principal no és convèncer l'altre[202] sinó arribar a trobar un mateix les raons que l'ajudin a

---

sovint, els punts d'interès de tota la història de la filosofia. El diàleg platònic sol explicar-se, com fa Lledó, com la plasmació escrita de la vivesa de les converses que animaven les àgores gregues (vegeu E. LLEDÓ, *La memoria del Logos*, cap. 1). Aquí, però, l'expressió «diàleg filosòfic» respon, en principi, a una manera de pensar essencialment no-dogmàtica, és a dir, a una manera de pensar que procedeix «dialècticament».

198 Vegeu M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, cap. 7.

199 Les teories de G.H. Mead i L. Vygotsky sobre el caràcter social de la persona i les anàlisis del diàleg de M. Buber han influït de manera decisiva en els plantejaments de Lipman.

200 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 157.

201 *Ibid.*, p. 156.

202 C. Perelman i L. Olbrechts-Tyteca, en canvi, plantegen l'argumentació com la metodologia per a convèncer i persuadir amb *bones* raons. No és que es vulgui convèncer l'interloculor de qualsevol cosa, siguin quines siguin les raons aportades; la "nova retòrica" no és una mera habilitat oratòria, però *sí* que busca l'assentiment de l'interlocutor a les nostres tesis amb el suport de les raons adduïdes. (Vegeu C. PERELMAN - L. OLBRECHTS-TYTECA, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Université de Bruxelles, 1976.)
També Dewey considerava la persuasió com un element valuós tant en la vida ciutadana com en els judicis ètics i estètics —sempre que aquesta persuasió sorgís del lliure intercanvi d'idees. És més: per Dewey la persuasió és un

fonamentar millor les seves pròpies opinions i creences. Això ajuda a construir el diàleg filosòfic:

> "L'existència o no d'acord té una importància relativa; allò que importa és que la contribució de cada participant en el diàleg tingui relació amb la dels altres i que es reforcin mútuament"[203].

El que interessa del diàleg filosòfic és el *procés* de la discussió i no pas el seu resultat final. Una discussió filosòfica es dóna —sobre qualsevol tema— quan el resultat o el desenllaç de la discussió ha marcat un *progrés* determinat en relació amb les condicions que hi havia en començar el diàleg. Aquest progrés pot notar-se en l'adquisició de nous coneixements, en el consens obtingut o bé, fins i tot, només en la formulació del problema.

Una altra de les coses que distingeix una discussió filosòfica d'una que no ho és és la mena de preguntes que s'hi susciten: en un diàleg filosòfic es pregunta per les raons, assumpcions, conseqüències o connotacions[204]; en qualsevol altre tipus de discussió, en canvi, les preguntes només cerquen de suscitar opinions[205].

La discussió filosòfica representa una *experiència intel.lectual compartida* en la qual un nombre d'individus aïllats es transforma

---

aspecte vital de la tasca dels filòsofs (vegeu, per exemple, "Organization in American Education", a: *MW*, vol. 10, i "Philosophy's Future in Our Scientific Age", a: *LW*, vol. 16). En Lipman, la persuasió queda relegada a un segon pla. En tot cas, però cal evitar els efectes contraproduents que se'n poden derivar; perquè, en el pitjor dels casos, la persuasió pot esdevenir adoctrinament.

203 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 157.

204 Per exemple, a partir d'interrogants com ara: "¿quines *raons* tens per dir això?, *¿què vols dir* amb aquesta expressió?, ¿què se'n *deriva* del que acabes de dir?, ¿quines *alternatives* hi ha a una formulació com aquesta?" (M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, pp. 157-158. Els subratllats són meus).

205 Com ara: "¿quina és la seva *opinió* sobre aquest assumpte?, ¿què *creu* vostè sobre aquest tema?, *¿està d'acord* amb el que s'ha dit?" (*Ibid.*, p. 157. Els subratllats són meus).

en una comunitat: l'individu passa a tenir molts interlocutors i el diàleg garanteix l'aportació de diferents i variats punts de vista[206].

El diàleg filosòfic posa en joc els tres aspectes del pensament no solament a nivell individual sinó també col.lectiu. La comunitat ha de vetllar perquè el pensament que ella mateixa genera sigui vertaderament un pensament d'ordre superior, en les seves tres vessants de pensament crític, pensament creatiu i pensament curós.

> "A community of inquiry is a deliberative society engaged in *higher-order thinking*. This means that its deliberations are not merely chats or conversations; they are logically disciplined dialogues. The fact that they are logically structured, however, does not preclude their providing a stage for creative performance (...) The community of deliberative inquiry establishes conditions evocative of critical and creative thinking[207], and such thinking in turn furthers the objectives of both the community and its members".[208]

El pensament d'ordre superior no queda necessàriament garantit per una discussió oberta. Cal, a més, que el diàleg sigui empès per l'esperit de recerca i guiat per consideracions lògiques i filosòfiques, i que condueixi d'una manera efectiva la comunitat per la via de recerca en què aquesta s'ha compromès.[209]

---

206 Els diàlegs de Plató volen ser justament un exemple d'aquesta confluència de punts de vista diferents. El problema està en el fet que no es tracten tots igual; el punt de vista de Sòcrates és sempre el que preval. En el diàleg socràtic, doncs, l'intercanvi màxim és *mestre-estudiant*, quan en realitat, "l'objectiu vers el qual una discussió filosòfica hauria d'avançar és aquell en el qual es donen els màxims intercanvis *estudiant-estudiant*" (M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 158). Del que es tracta, doncs, és d'estimular, a través del diàleg, el pensar per si mateix, el pensament propi, oposat a la mera apropiació intel.lectual del pensament d'un altre o d'idees donades prèviament.

207 Lipman va escriure *Thinking in Education* el 1991. En aquell moment el *higher-order thinking* englobava dos aspectes: el crític i el creatiu. Posteriorment, Lipman hi ha afegit un tercer element: el pensament curós (vegeu "Caring as Thinking", 1995). Hem parlat d'aquests tres aspectes del pensament al capítol anterior, apartat 2.2.1, pp. 82 i ss.

208 M. LIPMAN, *Thinking in Educacion*, pp. 209-210 (el subratllat és meu).

209 Vegeu *Ibid.*, p. 172.

Però, de quina mena de recerca parlem?

3.1.2. Recerca

Ja hem vist que la relació entre els components de la comunitat no pot ser un mer intercanvi d'opinions més o menys cortès, com el que pot donar-se en una simple "reunió", sinó que el grup evidencia la necessitat de treballar conjuntament a partir de les diferents aportacions dels seus membres. Treballar per a què? Quin és l'objectiu del diàleg filosòfic?

La comunitat estableix uns objectius alhora que proposa mètodes per tal de trobar les maneres més efectives d'aconseguir-los. Aquests objectius i el camí per al seu assoliment se subsumeixen en el procés de *recerca* (*inquiry*), que implica un compromís d'"acció" per part de tots els components de la comunitat.

Tanmateix, aquests mètodes i aquests objectius depenen dels pressupòsits epistemològics de la comunitat, és a dir, de les posicions de la comunitat respecte al coneixement, a la realitat i a la veritat. Aquestes posicions determinen necessàriament les expectatives que hom posa en la comunitat. En definitiva, doncs, la direcció del procés de recerca depèn d'aquests pressupòsits.

Què vol dir, però, que el procés de recerca depèn dels pressupòsits epistemològics de la comunitat?

Maughn Rollins[210] distingeix tres posicions epistemològiques que posen en relació les nocions de realitat, coneixement i veritat. Cadascuna d'elles planteja posicions diferents pel que fa a la realitat, a la possibilitat del seu coneixement i a la certesa i verificabilitat d'aquest coneixement. És evident, doncs, que això ha de marcar diferències en els objectius que determini la comunitat, així com en la manera d'aconseguir-los.[211]

Aquestes posicions són: realisme (*realism*), no-realisme de primer ordre (*first-order non-realism*) i no-realisme de segon ordre (*second-order non-realism*).[212]

Pels *realistes*, hi ha dos pressupòsits que són essencials: a) existeix una realitat externa, immutable, i b) es pot accedir a aquesta realitat en la seva totalitat. En aquest context, el coneixement es concep com una còpia mental de la realitat i la veritat com a correspondència entre coneixement i realitat. La

---

210 Vegeu M. ROLLINS, "Epistemological Considerations for the Community of Inquiry", *Thinking*, vol. 12, nº 2, 1995, pp. 31-40. Hem optat per la classificació de Rollins perquè, tot i ser fruit —com ell mateix reconeix— d'observacions personals i d'un experiment mental (*thought experiment*) més que no d'una anàlisi estricta i exhaustiva de totes i cadascuna de les posicions epistemològiques, té el mèrit de posar en relació les diferents teories amb la noció de comunitat de recerca. Això servirà perquè, al nostre torn, puguem establir una connexió entre les teories de la veritat i el paper i les expectatives que pot oferir una comunitat de recerca. També hem mantingut la nomenclatura de Rollins, malgrat no ser massa "ortodoxa"; Rollins vol evitar expressament el terme "idealisme".

211 Aquestes consideracions epistemològiques afecten també la mateixa noció de comunitat de recerca (i aquest és el tema principal de l'article de Rollins). Semblantment a les nocions de realitat, coneixement i veritat, cada doctrina epistemològica interpreta d'una manera diferent la noció de Comunitat de Recerca i n'extreu expectatives i utilitats diferents.

212 Rollins basa la seva classificació en la correspondència (en el realisme) o no correspondència (no-realisme) entre pensament i realitat, així com en la nostra major o menor capacitat per copsar la realitat. Tanmateix, si bé és cert que els no-realistes de primer ordre no contemplen tan convençuts com els realistes la possibilitat d'un coneixement global i vertader de la realitat, també és cert que no rebutgen l'existència d'una realitat *externa* i *immutable*. Seguint consideracions ontològiques, potser els hauríem de distingir com a diferents classes de realistes: ingenus i crítics.

recerca, doncs, es dirigeix a l'obtenció d'aquesta còpia, la qual es verifica per comparació amb "el que és".

Segons Rollins, la distinció fonamental entre realistes i no-realistes té a veure, més aviat, amb el segon pressupòsit esmentat: els no-realistes es mostren poc (o gens) convençuts de la possibilitat d'un coneixement global i infal.lible de la realitat.

Els *no-realistes de primer ordre* no qüestionen l'existència de la realitat externa, però entenen que l'aprehensió completa de la realitat és pràcticament impossible; el coneixement humà és com un seguit de finestres obertes al món[213], però la visió global és fora del nostre abast. Tot i això, s'assumeix que totes o la majoria de les xarxes conceptuals (les finestres obertes al món) són commensurables, compatibles; és a dir, revelen la mateixa i única realitat.

Així, el nostre coneixement de la realitat és parcial i, per això mateix, fal.lible i revisable. Cal estar sempre disposat a ampliar els propis punts de vista, a alliberar-se de limitacions personals i a "saltar al desconegut": les finestres hauran de ser engrandides a mesura que anem ampliant el nostre coneixement del món. En aquest cas, doncs, l'objectiu —obvi— de la recerca, és "to expand one's repertory of conceptual frameworks, since the more points of view one can appreciate, the richer one's experience will be."[214]

Pels no-realistes de primer ordre, les nostres xarxes conceptuals limiten però no distorsionen la comprensió humana de la realitat.

---

213 La imatge és del mateix Rollins (*op. cit.*, p. 33).
214 *Ibid.*

Per la seva banda, els *no-realistes de segon ordre* coincideixen amb els de primer ordre en l'afirmació que cap coneixement o punt de vista no és mai final sinó que està sempre subjecte a revisió, però —a diferència d'aquests últims— emfasitzen la incommensurabilitat de les xarxes conceptuals.

> "Second-order non-realists see human understanding as spectacles through which we view the world, but these spectacles are of different materials that filter and alter our experience of the world in various ways."[215]

De tota manera, els no-realistes de segon ordre estan més interessats en el punt de vista individual i en la necessitat de dotar de sentit l'experiència personal, que no pas en el coneixement d'una suposada Realitat exterior.

La incommensurabilitat de les xarxes conceptuals implica —entre altres coses— que "people possessed of radically different conceptual frameworks will be unable to communicate to each other at least part of their vision or feeling"[216]. Però el problema no és solament d'incomunicació; segons els no-realistes de segon ordre intentar la traducció de l'experiència personal en termes que siguin familiars per al grup suposa una gran pèrdua de significat.

En aquest context, els no-realistes de segon ordre han d'afrontar les acusacions de subjectivisme i relativisme: quin pot ser el criteri de verificabilitat que garanteixi un cert grau de convergència en les afirmacions que els individus fem sobre la

---

215 *Ibid.*, p. 36. Aquest sembla ser el fonament de la distinció tradicional entre realisme gnoseològic i idealisme gnoseològic.
216 *Ibid.*

realitat? En la mesura que els no-realistes de segon ordre defensen la integritat de la visió individual per sobre de la social, així com la possibilitat de la incommensurabilitat, han d'acabar admetent que:

> "after twenty-four hundred years, the process of the civilizing of experience has not led to the establishment of significant criteria for deciding the superiority of any given theoretical undestanding"[217].

La direcció de la recerca en el no-realisme de segon ordre no pot ser unitària: no hi ha un objectiu conjunt al qual calgui arribar ni tampoc no és segur que partint de xarxes conceptuals incommensurables es puguin trobar les bases comunes per a iniciar la recerca. Com a molt, podem dir que en el no-realisme de segon ordre hi ha *direccions* de recerca.

Hem vist que la distinció de Rollins entre realisme, no-realisme de primer ordre i no-realisme de segon ordre és pertinent a l'hora de tractar la qüestió de la direcció que ha de prendre la recerca. Segons quina sigui la nostra posició, la recerca prendrà una direcció o una altra: o bé anirà dirigida a un blanc més o menys determinat (realisme i no-realisme de primer ordre), o bé, pel contrari, intentarà donar una visió de totes o la majoria d'alternatives i punts de vista existents, sense considerar la possibilitat d'una integració (no-realisme de segon ordre).

Tot i això, de l'anàlisi de Rollins sembla desprendre's la sospita que, malgrat les diferències, tant realistes com no-realistes (de primer i de segon ordre) es reconeixerien en l'afirmació que *el*

---

217 D.L. HALL, citat a M. ROLLINS, *op. cit.*, p. 37.

coneixement és alguna mena d'aprehensió de la realitat, ja sigui completa o incompleta, personal o social, intransferible o comunicable. El que marca les diferències és, justament, la mena d'aprehensió.

Però de quina manera podem relacionar aquestes teories amb les posicions pragmatistes? Si puguéssim classificar aquestes últimes amb alguna de les tres teories presentades, aleshores tindríem dibuixada —encara que superficialment— la direcció de la recerca en un context pragmatista.

D'entrada, ja es fa evident que hi ha diferències importants amb alguna —si no totes— de les teories esmentades. El pragmatisme no es planteja com a problemes filosòfics l'existència o no existència de la realitat, ni les vies d'accés a ella. Fer-ho suposaria incidir en els dualisme realitat/pensament i natura/experiència que Dewey vol superar.

D'una banda, no sembla que puguem incloure Dewey en el grup dels realistes, perquè precisament dinamita els seus pressupòsits més bàsics. La realitat no és, per Dewey, un conjunt estable i inert d'objectes, ni el coneixement és una aprehensió d'aquesta realitat per part del subjecte, ni el pensament és la capacitat humana per excel.lència que posa en relació realitat i subjecte. Ataca també la noció tradicional de veritat com a correspondència o adequació entre realitat i coneixement. Això impossibilita concebre la recerca com a procés d'adquisió d'aquesta *aprehensió de la realitat* que és el coneixement.

En aquest sentit, cal recordar, però, la sospita que esmentàvem al final de l'exposició de les diferents teories epistemològiques. Si és veritat que en tots tres casos el coneixement és una certa

aprehensió de la realitat, aleshores haurem de concloure que ni el pragmatisme en general ni Dewey en particular poden ser inclosos en cap d'aquelles tres teories.

D'altra banda, no sembla tampoc que Dewey admeti cap dels principals pressupòsits sobre els quals els no-realistes fonamenten les seves posicions. Així, per exemple, contràriament als no-realistes de segon ordre, Dewey subratlla la importància del factor social, de la interacció entre l'individu i l'entorn físic. Però Dewey també s'aparta dels no-realistes de primer ordre en la mesura que no s'interessa tant per obrir noves finestres al món exterior, com per buscar les solucions als problemes que es plantegen a l'individu en la seva interacció amb aquest món exterior.

Així, doncs, la direcció que pren la recerca en el context pragmatista implica un gir, una revolució respecte a la concepció tradicional: la recerca no es dirigeix pas a un (cert) coneixement (vertader) de la realitat sinó a l'establiment de *línies d'acció vertaderament efectives*:

> "We inquire when we question; and we inquire when we seek for whatever will provide an answer to a question asked."[218]

Per Dewey tota recerca té el seu inici en una situació problemàtica que ha de ser resolta. L'observació de les característiques específiques de la situació problemàtica porta a l'establiment d'*idees*[219] de les quals haurà de sortir la proposta

---

218 J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, p. 109.

219 Fora d'interpretacions idealistes, l'instrumentalisme deweyà concep les idees com a hipòtesis sobre quines formes prendrà la interacció entre el subjecte i l'entorn en les diferents possibilitats d'acció. L'opció per una de les idees proposades constitueix el judici que representa el final de la

d'acció concreta que garanteixi la solució del problema. I en aquest esquema el coneixement funciona com a instrument.[220]

Pels pragmatistes, no hi ha dicotomia entre fi i mitjans o entre pensament i acció; tot forma part d'un únic procés: el procés sense fi de la recerca. Així, la recerca no és mai un procés que porti a algun fi últim predeterminat (i, per tant, tampoc al coneixement de la realitat). La filosofia pragmatista en general no accepta la visió tradicional de fins-en-si als quals puguem dirigir la recerca. Per Dewey, el procés de la recerca és un procés continu farcit d'inicis i finals. En el seu conjunt, és un procés inacabable perquè està contínuament subjecte a revisió.[221]

En aquest context, la veritat —en el sentit pragmatista— es construeix en el mateix procés de la recerca. En Dewey, la veritat és inseparable del complex d'accions i operacions que deriven del judici i com a molt, podem parlar de judicis vertaders o, emprant la terminologia pròpia de Dewey, d'"assercions garantides" (*warranted assertions*)[222]: la veritat (o garantia) d'un judici consisteix en l'eficàcia de les seves conseqüències i en la seva capacitat per resoldre la situació problemàtica.

---

investigació. (Sobre aquest tema, vegeu l'apartat 4.1.1, pp. 154 i ss. d'aquesta mateixa investigació.)

220 Aquest esquema és el que Dewey anomena el *pattern of inquiry*; és a dir, la pauta general que ha de seguir tot procés de recerca. Vegeu J. DEWEY, "The Pattern of Inquiry", a: *Logic: The Theory of Inquiry*, pp. 105-122, i *ID.*, *How We Think*, cap. 7, pp. 199-209. Aquesta pauta general està íntimament relacionada amb la concepció del judici com a procés; és per això que serà tractada a l'apartat 4.1.1, pp. 154 i ss. d'aquest treball.

221 Dewey no accepta la conclusió de Peirce sobre un final "absolut" de la recerca —tot i que Peirce mateix el reconeix pràcticament inassolible a la pràctica— en què totes les opinions individuals convergeixen en una opinió "vertadera" universalment acceptable (vegeu C. S. PEIRCE, "The Fixation of Belief", a: J. BUCHLER (ed.), *Philosophical Writings of Peirce*, pp. 5-12).

222 B. Russell criticà la noció deweyana de veritat dient que substituïa la veritat per assercions garantides (vegeu "Dewey's New *Logic*" (1939) i *An Inquiry into Meaning and Truth* (1940), cap. 23, pp. 301-308). Dewey mateix respon a la crítica a "Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder" (1939), i a "Propositions, Warranted Assertibility, and Truth" (1941).

"When the pragmatists speak of truth, they mean exclusively something about the ideas, namely their *workableness*; whereas when anti-pragmatists speak of truth they seem most often to mean something about the objects."[223]

Així, per Dewey, la veritat no és ni un resultat utòpic (com en Peirce), ni posa en relació dos ordres diferents i separats (com en la teoria de la correspondència), sinó que resulta de la interacció de dos conjunts de conseqüències:

"A condition of dubious and conflicting tendencies, calls out thinking as a method of handling it. This condition produces its own appropriate consequences, bearing its own fruits of weal and woe. The thoughts, the estimates, intents, and projects it calls out (...) produce their effects also. The kind of interlocking, of interadjustment that then occurs between these two sorts of consequences constitutes the correspondence that makes truth."[224]

Aquests dos conjunts de conseqüències es donen dins d'una unitat que és la natura i de la qual el subjecte cognoscent és part ineludible, i en aquesta seva relació amb l'entorn el modifica i el recrea cada vegada.

La veritat, doncs, no pot ser en cap cas l'adequació del pensament a la realitat, ja que per a Dewey no hi pot haver un accés a la realitat que no comprometi aquesta mateixa realitat.

Si acceptem el que diu Dewey, doncs, en la mesura que els éssers humans són agents actius en el procés de coneixement són també, alhora, agents actius en el món: en cert sentit, estan constantment en el procés de no solament pensar sobre la natura,

---

223 W. JAMES, *The Meaning of Truth*, prefaci (el subratllat és meu).
224 J. DEWEY, "A Short Catechism concerning Truth", pp. 5-6.

sinó també d'actuar sobre ella i donar-li forma de tal manera que constitueixi un món nou a cada generació successiva —si més no en un cert grau. La persona es troba immersa en la natura i, tanmateix, és una força capaç de modificar la natura mateixa i d'atorgar-li un significat. En un cert sentit, hom inventa mons i descobreix mons al mateix temps. És per això que la recerca és un procés que no pot aspirar a un resultat final definitiu.

Però, a més, les persones aporten a aquest procés de recerca un piló d'assumpcions, categories, idees i perspectives que donen color al que es descobreix. En aquest sentit, el procés de recerca hauria d'ajudar, en primer lloc, a *aclarir-nos* sobre el que ja sabem, a ser més capaços de fer bones distincions, de reconèixer les assumpcions subjacents, de millorar les nostres raons, de pensar consistentment i comprehensivament, de criticar els propis objectius i els dels altres; hauria d'ajudar a ser més capaços, en fi, de criticar el propi pensament i el dels altres. Aquesta seria la vessant crítica del pensament implicat en el procés de recerca. La vessant creativa ve de la banda de les idees —en sentit pragmatista. Les idees són propostes imaginatives que pretenen donar vies d'acció per a la solució o determinació de la situació problemàtica. Aquestes propostes d'actuació no estan donades enlloc sinó que són elaborades per l'individu i per la comunitat. D'altra banda, l'atenció als procediments i als objectius de la recerca, així com als valors presents en tot el procés, determina l'aspecte curós d'aquest pensament.

Així doncs, tant Dewey com Lipman, aposten per un *pensament instrumental d'ordre superior* que construeix la realitat des de dins.

Tanmateix, aquesta construcció de la realitat (des de dins de la mateixa realitat) no pot dur-la a terme el subjecte tot sol.[225] Dewey considera imprescindible el diàleg social per tal que les idees esdevinguin vertaderament funcionals. La funcionalitat d'aquestes no pot limitar-se mai a un simple subjectivisme: les assercions només seran garantides després d'una recerca col.lectiva.

De fet, aquest compromís d'una recerca oberta només pot ocórrer quan donem als individus l'oportunitat —ja des dels primers anys, afegirà Lipman— d'agafar pràctica en la participació en comunitats que estiguin compromeses elles mateixes amb els principis d'auto-correcció i de diàleg. La naturalesa d'aquest diàleg —si és filosòfic o no— ve determinada no solament per la comunitat sinó també per la responsabilitat individual i pel compromís.

En paraules de Lipman:

> "La recerca rarament és un afer solitari. Generalment és feta per grups d'individus amb objectius semblants, individus que comparteixen la informació, es respecten mútuament els punts de vista i les opinions, donen raons de les seves posicions, consideren amb gust les alternatives i procuren construir junts una comprensió raonable de les maneres com els éssers humans podrien arribar a viure bé. Quan un grup així reflexiona, de manera autocorrectiva, es pot dir que aquest grup és una comunitat de recerca."[226]

---

225 En aquest sentit, Dewey s'allunyaria de les posicions defensades pels no-realistes de segon ordre ja que aquests darrers estan més preocupats per la vessant individual de l'experiència que no pas per la seva traducció social.
226 M. LIPMAN - A.M. SHARP, *Recerca ètica*, p. 48.

3.2. Les fonts de la noció de comunitat de recerca

El concepte «comunitat de recerca» (*Community of Inquiry*) es nodreix d'una llarga tradició pragmatista als Estats Units. Autors com Peirce, Mead, Royce, Buchler i Dewey han contribuït teòricament a la seva creació.

Sota la influència de C.S. Peirce, el concepte fou originàriament aplicat de manera restringida als practicants de la recerca científica els quals se suposava que havien de formar una comunitat dedicada a aconseguir idèntics objectius en el camp de la ciència. Tanmateix, el concepte ha anat guanyant terreny i ampliant el seu abast de tal manera que ara inclou qualsevol tipus de recerca, actual, passada o futura, sigui científica o no. En aquest sentit,

> "the term Community of Inquiry is usually associated with the pragmatists, most notably Peirce and Dewey, but (...) the idea goes back much further. Lipman suggests that it can be found in ancient Athens exemplified in the teachings of Socrates."[227]

Si acceptem aquest darrer suggeriment de Lipman i considerem les converses socràtiques com a exemple de comunitat de recerca, la noció de «comunitat de recerca» ja no pot ser entesa com a restringida a la comunitat científica —tal com faria Peirce—, sinó que pot ser aplicada a altres tipus de comunitat.[228]

---

227 T.W. JOHNSON, "Philosophy for Children: Implementing Dewey's Vision", p. 14.

228 En última instància —i en un cas ideal—, la comunitat de recerca podria englobar tota la comunitat lingüística. (Això no significa que, necessàriament, tota comunitat lingüística sigui comunitat de recerca, però sí que tota comunitat de recerca és necessàriament comunitat lingüística.) Evidentment, en aquest darrer cas, una comunitat de recerca de tan gran abast hauria de contenir altres comunitats de recerca més petites (comunitat

3.2.1. La comunitat socràtica

No podem deixar de considerar en aquest punt, les diferents aportacions de Sòcrates a la noció de «comunitat de recerca».

Sòcrates és considerat tradicionalment el pare de la filosofia com a forma de vida. Sòcrates proposa per a la filosofia un camí de recerca, d'examen i interrogació empès pel desig de saviesa (*philosophia*).

> "El bé més gran per a l'home és parlar cada dia de la virtut i de les altres coses sobre les quals m'haveu sentit conversar, examinant-me jo mateix i examinant els altres, i una vida sense aquesta investigació no és digna de ser viscuda."[229]

Però aquesta investigació és impossible de dur a terme sense la concurrència d'interlocutors; la recerca socràtica és una activitat de grup, una recerca en comunitat: es fa camí a través de la conversa amb els altres.

Aquestes converses, aquests diàlegs són el que s'ha conegut com el mètode dialògic socràtic que Plató va voler plasmar en les seves obres. Sembla que el procediment que segueix Plató en els

---

de científics, comunitat de filòsofs, comunitat d'educadors). Això no hauria d'afectar el compromís per la recerca dels membres de la comunitat lingüística en el seu conjunt, sinó que suposaria l'existència de processos de recerca a diferents nivells. Perquè, de fet, el que distingeix cada comunitat (gran o petita) és la direcció i l'objectiu de la recerca, però no pas el fet de ser —o poder ser— comunitat de recerca.
És en aquest sentit que dèiem en començar aquest capítol que les diferents perspectives sobre la noció de comunitat confluïxen d'una manera o altra en la noció de comunitat de recerca.

229 PLATÓ, *Apologia de Sòcrates*, 38a.

seus diàlegs vol ser un reflex del que passava en aquelles converses entre Sòcrates i els seus contertulians; així,

> "Platón aproximó lo que suele denominarse pensamiento a la forma misma en la que el pensamiento surge: el diálogo; no el diálogo como posible género literario, sino como manifestación de un espacio mental en el que concurría el lenguaje, de la misma manera que en el espacio de la *Polis* concurría la vida."[230]

És evident que el mètode socràtic és el principal responsable de la identificació de la filosofia amb la recerca dialògica. Així, no és gens estrany que, des d'una determinada concepció de la filosofia, s'atorgi una gran importància a la figura socràtica.

Leonard Nelson[231] descriu el mètode dialògic socràtic com l'únic mètode viable d'ensenyar filosofia. Alguns dels seus deixebles, especialment Gustav Heckmann i Minna Specht, reconeixen que el mètode socràtic és la manera d'ensenyar nens i adults a pensar per si mateixos i en comunitat. Segons Heckmann, en el diàleg socràtic només es fa servir una eina: la reflexió sobre les experiències comunes a tots els participants; qualsevol altre problema la solució del qual requereixi altres eines[232], en queda exclòs.

L'objectiu del diàleg socràtic és "to cooperate in finding, by discussion and jointly reasoning it out, possible solutions to a philosophical problem"[233].

---

230 E. LLEDÓ, *La memoria del Logos*, p. 39.
231 Vegeu L. NELSON, "The Socratic Method", *Thinking*, vol. 2, nº 2, 1980, pp. 34-38.
232 Com ara: l'experiment o l'observació *in vivo* o en el laboratori; enquestes empíriques, com les que es fan servir en les ciències socials; estudis històrics; o el mètode psicoanàlitic de des-cobrir els problemes individuals.
233 G. HECKMANN, "Socratic Dialogue", *Thinking*, vol. 8, nº 1, 1988, pp. 34-37.

El problema d'aquesta visió és que concep el diàleg com un *mètode* per ensenyar filosofia. A més, en tant que mètode, la seva funció principal és buscar i trobar *solucions*. En realitat, però, el diàleg, tal com diu Lledó[234], és molt més que un simple mètode: és l'essència mateixa del pensament i de la filosofia. Tot i això, el mèrit de Heckmann ha estat, si més no, posar l'èmfasi en el paper que Sócrates té en aquesta "nova" manera d'entendre la filosofia.

També Lipman està convençut de la transcendència del mètode socràtic per a l'activitat filosòfica, però a diferència de Heckmann, Lipman és conscient que el diàleg socràtic no era només un mètode sinó que constituïa la naturalesa mateixa de l'activitat filosòfica.

> "Al s. VI, abans de Sòcrates, cada filòsof havia donat la seva opinió com si al món no existís ningú fora d'ell: ara bé, la filosofia necessitava una major tensió dialèctica. Foren la literatura i el drama els primers que aportaren allò que calia. Gràcies a Èsquil, Sòfocles i Eurípides, els filòsofs eren capaços d'aprendre a organitzar dramàticament les seves idees: contraposant-les perquè llancessin espurnes. I això, ningú no ho va aprendre a fer millor que Plató.
>
> Però, fins i tot Plató aprèn de Sòcrates i, entre moltes altres coses, aprèn que si la vida de la filosofia és el diàleg, això vol dir que la vida del filòsof és la d'un mestre-aprenent, que la filosofia és tant ensenyar com aprendre."[235]

Lipman insisteix sobretot en dos aspectes del diàleg socràtic: d'una banda, diu, estimula el pensament propi[236]:

---

234 E. LLEDÓ, *La memoria del Logos*, cap. 1.

235 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 18.

236 El mateix Sòcrates emfasitza el seu paper de "llevadora de veritats": "I una cosa és ben clara: de mi no han après mai res, sinó que ells per si mateixos han retingut i posseït moltes i belles coses" (PLATÓ, *Teetet*, 150d).

"Res no és tan exemplar en la persona de Sòcrates com la serena confiança que manifesta que el seu interlocutor té la mateixa capacitat per pensar que ell i que pot fer-ho d'una manera excel.lent. (...) Sòcrates sembla dir-nos: si del que es tracta és d'encoratjar els individus a pensar pel seu compte, aleshores no hi ha un mitjà millor que posar-los a conversar entre ells en un esperit de raonabilitat."[237]

D'altra banda, es posa de relleu el fet que el diàleg socràtic és un procés cognitiu de recerca (oposat a la controvèrsia sofística, en la qual el diàleg és mera disputa) i, en aquest sentit, doncs, el diàleg socràtic s'aproxima al que Lipman ha qualificat de "diàleg filosòfic":

"Sòcrates ens ofereix un model intel.lectual de recerca. (...) Demostra que tot allò que creiem, cal que sigui sotmès a *verificació* lògica i d'experiència. No importa de qui siguin les opinions o les idees, però a totes se'ls ha d'exigir *coherència* interna i els qui les proposen n'han de fer veure l'*evidència* que els dóna suport."[238]

Tot i que és cert que el mètode socràtic és més dialògic que no pas impositiu, ens sembla que Lipman no és ben exacte quan afirma que "Sòcrates s'absté d'imposar-nos els resultats de la seva pròpia recerca intel.lectual"[239]. En el diàleg socràtic, l'intercanvi d'opinions i d'experiències no es dóna en igualtat de condicions: és Sòcrates qui, en tot moment, contrasta les opinions que van sorgint al llarg de la discussió. El grup suposa que, com a "mestre", ell és qui posseeix informació en major grau i, per tant, l'únic que, en el fons,

---

237 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, pp. 16-17.
238 *Ibid.* (els subratllats són meus).
239 *Ibid.* Tanmateix, cal dir que Lipman ha matisat posteriorment aquestes seves afirmacions, una mica massa confiades, sobre el diàleg socràtic. Lipman admet que, en els experiments maièutics de Sòcrates no és el procés el que interessa sinó el resultat, és a dir, la definició universal del concepte en qüestió.

té autoritat per contrastar aquestes opinions, en lloc de fer-ho els mateixos participants en la discussió:

> "Allò de més gran que té la meva dedicació és la possibilitat de comprovar, sigui com sigui, si el pensament del minyó dóna llum a una mentida, o una falsedat, o bé alguna cosa autèntica i fecunda. (...) A mesura que el nostre tracte va endavant és admirable de veure com tots progressen."[240]

D'altra banda, no és aplicable a Sòcrates la màxima pragmàtica referent a la recerca —"follow the argument where it leads"[241]—, encara que Lipman afirmi que "Socrates announced it as the guiding maxim of his own philosophical practice"[242], perquè la recerca socràtica mena, invariablement, als conceptes universals, eterns i immutables. Així, el pensament propi estimulat per Sòcrates és, al capdavall, una apropiació intel.lectual, perquè "va adreçat a intuir les essències eternes donades prèviament"[243].

Així, tot i que és cert que en Sòcrates podem trobar alguns trets que poden recordar els de la comunitat de recerca —comunitat, diàleg, recerca—, sembla que aquesta noció va més enllà del mètode socràtic, en la mesura que planteja una aposta per un pensament propi *strictu sensu* i una recerca vertaderament compartida dels objectius marcats per la pròpia comunitat.

---

240 PLATÓ, *Teetet*, 150c-150d. És també molt il.lustrativa en aquest sentit la conversa entre Sòcrates i l'esclau a *Menó* (82a-86a): en tot moment, el pes i la direcció de la "investigació" van a càrrec de Sócrates; les preguntes són clarament retòriques: l'esclau es limita a confirmar el que diu Sòcrates.
241 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 230.
242 *Ibid.*
243 E. MARTENS, *Introducció a la didàctica de la filosofia*, p. 38.

3.2.2. C.S. Peirce i la comunitat d'investigadors

Charles Sanders Peirce és considerat tradicionalment el mentor de la idea denotada per l'expressió «comunitat de recerca». És per això que mereix una menció especial en aquest punt del treball.

Tot i que no utilitzà explícitament el terme, tant la noció de «comunitat» com la de «recerca» tenen una importància notable en la seva filosofia. El paradigma peirceà és la ciència i el mètode científic, i en aquest sentit, Peirce es refereix sobretot a la recerca científica i als seus practicants, la comunitat de científics[244].

Per Peirce, la recerca és el procés pel qual es fixen les creences. Qualsevol investigació parteix del dubte (*doubt*) i de l'absència de respostes. Però aquesta situació tendeix a buscar solucions: la recerca culmina precisament quan es tenen les respostes que substitueixen l'estat de dubte inicial. Peirce anomena aquestes respostes "creences" (*beliefs*):

> "The irritation of doubt causes a struggle to attain a state of belief. I shall term this struggle *Inquiry* (...) With the doubt, therefore, the struggle begins, and with the cessation of doubt it ends. Hence the sole object of inquiry is the settlement of opinion"[245].

És en aquest punt on es destapa el pragmatisme peirceà. La comunitat d'investigadors i la recerca no tenen un objectiu

---

244 Ocasionalment, Peirce també fa referència a una *community of philosophers*. Tanmateix, per la definició que en fa, podria pensar-se que una comunitat de filòsofs és, de fet, una comunitat de científics (vegeu C.S. PEIRCE, "Some Consequences of Four Incapacities", a: J. BUCHLER (ed.), *Philosophical Writings of Peirce*, pp. 228-250).

245 C. S. PEIRCE, "The Fixation of Belief", a: J. BUCHLER (ed.), *op. cit.*, p. 10.

determinat a priori, sinó que la direcció que prenguin vindrà determinada per les situacions de dubte concretes a les quals ens enfrontem. En definitiva, doncs, l'objectiu de la investigació és, per Peirce, donar resposta al "*problema metodológico* de cómo perfeccionar nuestras creencias y hacerlas cada vez más aptas para cumplir su propósito"[246].

Tanmateix, Peirce no entra directament en un instrumentalisme de tipus deweyà ni emfasitza la funcionalitat pràctica de les creences. Peirce és, d'entre els pragmatistes clàssics, el que més es preocupa per una anàlisi del significat i de la creença[247] amb independència del seu ús pràctic i social.

La recerca desemboca en un procés infinit en la mesura que la creença és novament qüestionada i es reprèn el camí de la recerca cap a noves creences, noves respostes. I en la mesura que la recerca és un procés indefinit, Peirce postula una comunitat d'investigadors estesa indefinidament en el temps.

Paradoxalment, però, fruit de la influència que rebé de les teories realistes de Duns Scot i del seu afany per evitar el relativisme i el subjectivisme, Peirce parla també d'una veritat objectiva, una creença vertadera que només serà assolible al final absolut de la recerca. La creença vertadera és aquella creença universalment acceptable que, en darrer terme, serà també universalment acceptada. Aquesta veritat objectiva a la qual

---

246 A.M. FAERNA, *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, p. 133.

247 Les anàlisis del significat i de la creença evidencien en Peirce un interès pel llenguatge, no tant en si mateix, com en la mesura que el llenguatge és el vehicle de comunicació entre els integrants de la comunitat i el medi on es transmeten les creences particulars i col.lectives. Es concep, doncs, el llenguatge com una eina imprescindible en aquest desenvolupament del pensar i del conèixer.

s'arribarà al final —utòpic— de la investigació no és, tanmateix, una veritat establerta a priori sinó que és, precisament, la veritat construïda al llarg del procés de recerca.[248]

Aquesta creença universalment compartida és un ideal, de la mateixa manera que ho és el final de la investigació; és a dir, Peirce és conscient que el procés de la recerca és, a la pràctica, un procés inacabable, però reivindica la necessitat de postular un final ideal el resultat del qual seria l'assoliment de la veritat. Així, la convergència de les nostres creences particulars en una opinió vertadera és un supòsit o una esperança:

> "es la única hipótesis en la cual el «método de la ciencia» —o método racional— adquiere alguna ventaja sobre la costumbre, la obcecación o la pura y simple coacción como alternativas reales para determinar las creencias"[249].

És l'única hipòtesi, en definitiva, que pot evitar el perill del relativisme absolut.

3.2.3. Dewey i la democràcia

Dewey tampoc no fa referència explícita a una noció de comunitat de recerca, però de la seva anàlisi del concepte de

---

248 La definició de la creença vertadera com a creença universalment acceptable sembla ser una definició formal, sense cap contingut determinat. Un llistat de creences vertaderes només seria possible si s'admet l'existència d'un conjunt de Veritats a priori.

249 A.M. FAERNA, *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, p. 131.

democràcia podem extreure alguns trets d'allò que per Dewey constituiria una vertadera comunitat de recerca[250].

D'entrada, cal dir que «democràcia» no és un concepte acabat o fixat, sinó que està en permanent transformació:

> "To my mind the greatest mistake that we can make about democracy is to conceive of it as something fixed, fixed in idea and fixed in its outward manifestation.
>
> The very idea of democracy, the meaning of democracy, must be continually explored afresh; it has to be constantly discovered and rediscovered, remade and reorganized."[251]

Abans que res, cal distingir dos sentits del terme democràcia: un sentit polític i un sentit social.

En una primera accepció restringida o política, «democràcia» designa una forma de govern o un sistema d'institucions polítiques la finalitat de les quals és regular la vida en comú. Aquesta forma de govern es basa en l'equitat: en una democràcia tots els individus o grups socials són tractats equitativament i l'interès està posat en el benestar de la totalitat de les persones que la conformen, sense privilegiar individus o classes en particular.

Dewey, però, posa un gran èmfasi sobretot en el segon sentit del concepte (tot i que admet que no poden deslligar-se completament)[252]. En aquesta seva accepció social, Dewey concep la

---

250 Tot i que el paradigma deweyà continua essent la ciència, la comunitat en Dewey ja no és només una comunitat de científics. De la mateixa manera, la recerca ja no pot quedar restringida a la investigació científica sinó que, ben al contrari, es dirigeix a objectius més generals els quals, per tant, poden ser compartits per un major nombre de persones. Ara bé, el mètode racional per excel.lència continua essent el mètode "científic" —anomenat així no perquè sigui exclusiu de les ciències sinó perquè, de moment, les ciències són les úniques que l'utilitzen (d'aquí el seu èxit).

251 J. DEWEY, "The Challenge of Democracy to Education", p. 182.

252 Vegeu J. DEWEY, "Search for the Great Community", a: *ID.*, *The Public and its Problems*, *LW*, vol. 2, p, 325-350. Hi ha una relació recíproca entre els dos

democràcia com una forma de vida (*way of life*)[253], com una relació determinada entre els membres d'una comunitat. En aquest sentit, una comunitat només serà una vertadera comunitat si és vertaderament democràtica.[254]

> "Regarded as an idea, democracy is not an alternative to other principles of associated life. It is the idea of community life itself. The clear consciousness of a communal life, in all its implications, constitutes the idea of democracy."[255]

Hi ha dos criteris per determinar el caràcter democràtic d'un grup social: en primer lloc, la manera com les *accions* i els *interessos* de les diferents persones que l'integren estan connectats entre si; i, en segon lloc, la manera com la lliure interacció entre els seus membres possibilita el *reajustament* i la *correcció* dels hàbits i pràctiques socials.[256]

D'una banda, doncs, la noció de democràcia exigeix la màxima interrelació entre els membres de la comunitat; aquesta interrelació ofereix una pluralitat de punts de vista i d'alternatives que

---

usos del terme; hom sol emfasitzar que la democràcia política és condició de possibilitat de la democràcia personal i social, però aquestes, al seu torn, són també condicions de possibilitat d'aquella.

253 Vegeu J. DEWEY, "Creative Democracy - The Task Before Us", a: *LW*, vol. 14, pp. 224-230.

254 Això s'allunya de l'anàlisi de Tönnies en la mesura que una comunitat vertaderament democràtica és a mig camí entre allò natural i allò contractual. De la comunitat deweyana, Tönnies en diria segurament "societat democràtica". Tanmateix, el comportament democràtic no és, en Dewey, exclusivament contractual.

255 J. DEWEY, "Search for the Great Community", p. 328. W.O. Kohan ho diu així: "la democracia se identifica con la vida en comunidad, una forma de vida asociada en la que todos sus miembros piensan en términos de «nosotros» y «lo nuestro» y no sólo en términos de «yo» y «mío», cuando disponen sus deseos y acciones en pos de la realización de los bienes determinados socialmente." (*Pensando la filosofía en la educación de los niños*, p. 72).

256 Aquests dos punts són justament els que recull el mateix concepte de comunitat de recerca. El primer fa referència a la noció de comunitat; el segon, a la de recerca. Vegeu la citació de la pàgina 102 d'aquest treball.

funcionen com a estímuls per a l'acció[257]. D'altra banda, també s'afirma el canvi com un valor social: una societat democràtica és una societat que canvia, que s'autocorregeix, que es renova, que es reajusta contínuament "through meeting the new situations produced by varied intercourse"[258]:

> "These more numerous and more varied points of contact denote a greater diversity of stimuli to which an individual has to respond; they consequently put a premium on variation in his action."[259]

La democràcia, ja sigui com a sistema d'institucions polítiques o sigui com a mode de vida social, no és quelcom acabat o estàtic ni com a fi ni com a mitjà i ha de ser renovada diàriament a través de la consideració permanent del seu significat i propòsits; tota comunitat que adopti per a si els valors democràtics reflexiona, delibera i problematitza la democràcia. La funció de les institucions democràtiques és esdevenir institucions educatives (en el sentit més ampli del terme[260]) i ser l'escenari d'aquesta deliberació problematitzadora i així aliar-se als moviments que portin a l'enriquiment de la vida personal i social.

---

257 Però aquesta acció mai no pot ser una simple resposta a un estímul sinó que tant l'una com l'altre responen al conjunt de la situació en què la comunitat de recerca avança cap a l'assoliment efectiu d'aquells objectius que considera vàlids. Vegeu "The Reflex Arc Concept in Psychology", a: *EW*, vol. 5, pp. 96-110, on Dewey rebutja la teoria tradicional d'estímul-resposta com a explicació de les nostres accions.

258 J. DEWEY, *Democracy and Education*, p. 92.

259 *Ibid.*, p. 93.

260 En un sentit restringit, el concepte d'educació es limita a les institucions educatives *per se*; en el seu sentit més ampli, es refereix a *tota forma de vida social que ajudi a potenciar el creixement de les persones i l'enriquiment de la seva experiència personal i col.lectiva.*

Però la noció de democràcia és, en Dewey, també una idea regulativa[261]: la funció i sentit de l'ideal de democràcia és mesurar i avaluar les institucions i formes de vida existents, veure en quina mesura s'aparten de l'ideal i considerar projectes o camins alternatius que acostin els modes de vida existents a aquest ideal.

> "From the standpoint of the individual, it consists in having a responsible share according to capacity in forming and directing the activities of the groups to which one belongs and in participating according to need in the values which the groups sustain. From the standpoint of the groups, it demands liberation of the potentialities of members of a group in harmony with the interests and goods which are common."[262]

En aquest sentit, cal que es produeixi una progressiva conciliació de dues idees tradicionalment enfrontades: la realització personal dels individus i la consecució d'un bé comú. La condició necessària i clau per a aquesta conciliació radica en la participació responsable i deliberativa de tots els individus en la formació dels valors que regulen la vida social i l'existència de grups i institucions que potenciïn i alliberin les capacitats individuals de cadascun dels seus membres. D'aquí la importància d'un procés de recerca individual i col.lectiu per acostar-se progressivament a aquest ideal de democràcia.

Així, el concepte de democràcia pot ser entès en dos sentits: un de real, en tant que forma de vida; i un d'ideal, en tant que utopia a

---

261 Les idees regulatives deweyanes són diferents a les idees de Plató o a les idees regulatives kantianes en la mesura que Dewey rebutjava les postures dualistes com la platònica o la kantiana. A més, el caràcter fix, immutable i transcendent de les idees platòniques i les kantianes es contraposa al caràcter canviant de l'ideal deweyà de democràcia.

262 J. DEWEY, "Search for the Great Community", pp. 327-328.

la qual ha de tendir la comunitat i, per tant, en tant que criteri avaluador de les comunitats existents.

El pensament de Dewey es caracteritza per una gran fe democràtica, per una enorme confiança i optimisme en els valors de la humanitat, en les capacitats de la natura i la intel.ligència humanes i en el poder de l'experiència cooperativa[263]:

> "What is the faith of democracy in the role of consultation, of conference, of persuasion, of discussion, in formation of public opinion, which in the long run is self-corrective, except faith in the capacity of the intelligence of the common man to respond with commonsense to the free play of inquiry, free assembly and free communication?"[264]

3.3. Lipman: la *Community of Inquiry*

Ja hem anat veient en els capítols anteriors d'aquesta investigació que dos dels punts principals de l'aportació de Lipman són, d'una banda, el convenciment que la filosofia és l'única disciplina que pot dirigir amb èxit i) la recerca individual i col.lectiva de sentit, ii) l'enriquiment de l'experiència, i iii) el desenvolupament d'un pensament d'ordre superior; i d'altra banda, la idea que no s'ha d'esperar que els individus siguin persones madures per començar a incidir en tots aquests punts. Així doncs,

---

263 L'optimisme i la fe de Dewey pel que fa al paper de les institucions educatives formals en favor d'un canvi social va anar a menys amb el temps (no així la seva fe democràtica).

264 J. DEWEY, "Creative Democracy - The Task Before Us", p. 227.

Lipman acosta la filosofia als nens, contra la idea tradicional (ja en Plató) que la filosofia no és adient per als joves[265].

Aquests punts tenen molt a veure amb la caracterització de la noció de comunitat de recerca que fa Lipman. Aquesta noció és un terme usual i un concepte clau en el currículum de *Philosophy for Children.*

Coherent amb la idea d'acostar la filosofia als nens, Lipman parla, sobretot, de la necessitat de convertir les aules en comunitats de recerca —com una de les exigències fonamentals de l'activitat filosòfica. Des d'aquesta perspectiva, Lipman i els seus col.laboradors han comentat àmpliament els trets característics d'una comunitat de recerca filosòfica a l'aula —i, per tant, els trets característics de la comunitat de recerca en la seva dimensió didàctico-pedagògica.[266]

Nogensmenys, el mateix rerafons filosòfic del currículum suggereix que de cap manera la comunitat de recerca pot quedar reduïda a una mera metodologia.

Així, com ja hem anat repetint, la present investigació està interessada precisament en aquells aspectes que transcendeixen l'aula, és a dir, en aquells trets de la comunitat de recerca que han de ser presents arreu —també a l'interior de l'aula, per tant. La conveniència d'establir comunitats de recerca a l'aula, la utilitat de la comunitat de recerca com a mètode pedagògic, o el paper

---

265 Vegeu PLATÓN, *República*, VII, 539b. Aquesta prevenció de Plató contra els joves contrasta amb el fet que Sòcrates s'envoltés sempre de joves interlocutors.

266 Vegeu, per exemple, M. LIPMAN, *Thinking in Education*; A.M. SHARP, "What is a Community of Inquiry?" i L.J. SPLITTER - A.M. SHARP, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*, així com els exercicis als manuals del currículum: M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Recerca filosòfica*, p. 430, i M. LIPMAN - A.M. SHARP, *Recerca ètica*, p. 48.

democràtic de la comunitat en la seva interacció amb la societat en què està integrada, són punts que s'aniran mostrant per si sols en l'anàlisi mateixa de la noció.

D'entrada, però, tal com ha suggerit Rollins, és important saber quina teoria epistemològica hi ha al darrera de la pràctica quotidiana de la comunitat de recerca per saber què podem esperar-ne.

Seguint l'anàlisi de Rollins, doncs, en un plantejament realista el paper de la comunitat de recerca és contribuir a l'accés a la realitat única i immutable d'una manera vertadera, i ser el context on els individus "will liberate from the superstitions (beliefs contrary to truth) they may have accidentally acquired"[267].

Rollins distingeix en aquest punt entre realistes dogmàtics i realistes "crítics"[268] (*reasoned realists*). Els primers no és probable que vegin cap utilitat a una comunitat de recerca en sentit ampli[269], ja que entenen que la veritat sobre la realitat s'ha de transmetre i no pas descobrir. Els realistes crítics, en canvi, admeten que aquesta mateixa veritat no ha de ser imposada per adoctrinament sinó aprehesa com a resultat d'una recerca oberta. El problema que han d'enfrontar aleshores, però, és que la recerca oberta —si és que realment és oberta— pot portar a resultats diferents dels de la *seva* veritat. Per als realistes crítics, tanmateix, la comunitat de recerca

---

267 M. ROLLINS, "Epistemological Considerations for the Community of Inquiry", p. 32.

268 La distinció de Rollins entre realistes dogmàtics i realistes crítics no s'ha d'identificar amb la distinció que hem fet en la nota 212, p. 113, entre realistes ingenus i realistes crítics.

269 Sí que acceptaran, però, una comunitat de recerca restringida formada per especialistes que són els que contribueixen a anar millorant el nostre coneixement del món.

és "the only means by which the reasonableness of *their* truth can be fully appreciated"[270].

En el cas dels no-realistes de primer ordre, el paper de la comunitat de recerca seria el de facilitar al màxim l'intercanvi i la integració de diferents xarxes conceptuals de cares a augmentar el nostre coneixement del món:

> "the goal of inquiry is to make one's understanding more and more comprehensive by learning to understand different points of view."[271]

En la mesura que la total comprehensió de la realitat és fora del nostre abast, segons els no-realistes de primer ordre, la recerca és un procés sense final. En aquest cas, el paper de la comunitat de recerca queda reduït a un simple "laboratori" en el qual els membres de la comunitat busquen l'única i vertadera evidència del fet. En un context així, no té sentit parlar d'alternatives perquè —contràriament al que s'esdevé en un context pragmatista— no es tracta de *plantejar* possibles accions ni idees, sinó d'intentar *confirmar* allò que es pensa.[272]

D'altra banda, parlar de comunitat de recerca des d'una perspectiva no-realista de segon ordre no sembla tenir massa sentit (recordem que hem dit que tampoc no existia una direcció de la recerca), sobretot pel que fa al concepte de comunitat i a l'esforç de cooperació entre tots els integrants del grup que aquest concepte

---

270 M. ROLLINS, *op. cit.*, p. 32 (el subratllat és meu).
271 *Ibid.*, p. 33.
272 Podríem situar en aquest context la postura de Peirce pel que fa a una comunitat de recerca el límit (teòric) de la qual seria la comprehensió global de la realitat. Peirce se situa en un context no-realista de primer ordre en la mesura que postula aquest final de la recerca però alhora l'entén com a pràcticament inassolible. Tanmateix, Peirce se separaria dels no-realistes de primer ordre en la mesura que la seva veritat no està establerta a priori sinó que es construeix en el procés de recerca.

porta implícit. Més aviat, ja hem vist que la possibilitat de la incommensurabilitat pot comportar que:

> "two people from the same culture, who speak the same language, cannot, even so, sommunicate to each other part of what is real and important to each of them"[273].

Pel que fa a Dewey, ja hem vist com les seves nocions de realitat, coneixement, veritat i recerca no s'adequaven a cap de les teories epistemològiques analitzades per Rollins.

De la mateixa manera, ara no sembla pas que la seva posició pugui ser compatible amb cap dels tarannàs de comunitat de recerca que es deriven de l'anàlisi d'aquestes teories epistemològiques. El que preocupa Dewey no és la correspondència amb fets del passat sinó l'adequació de les nostres accions als objectius proposats. Així, per Dewey, una comunitat de recerca que —com la dels realistes (dogmàtics o crítics)— pretengui arribar a la Veritat, no té cap sentit.

La pretensió de la comunitat de recerca tampoc no hauria de ser, segons els pressupòsits deweyans, dibuixar un mapa de sistemes conceptuals commensurables i maldar per trobar el desllorigador d'aquells que es resisteixen a encaixar-hi.

Quin seria, doncs, el paper d'una comunitat de recerca segons els criteris pragmatistes?

Ja hem dit que Dewey no utilitza el terme «comunitat de recerca», pròpiament. Tot i això, sembla que les característiques d'una comunitat de recerca com la que defineix Lipman coincidirien

---

273 M. ROLLINS, *op.cit.*, p. 37.

globalment amb les característiques que podria haver proposat Dewey. Per tant, la noció en Lipman pot ajudar a respondre la qüestió del paper de la comunitat de recerca no solament en Dewey sinó en qualsevol filosofia que accepti els seus pressupòsits.

Però, alhora, la comunitat de recerca tal com la defineix Lipman té molts punts de contacte amb l'ideal de democràcia i amb la noció de recerca de Dewey. Així, com ja vèiem també a propòsit de la noció de democràcia en Dewey[274], podem dir que:

> "A community of inquiry is at once immanent and transcendent: it provides a framework which pervades the everyday lives of its participants and it serves as an ideal to strive for."[275]

Quant al sentit transcendent, ja hem vist que la democràcia en Dewey funciona com a idea regulativa en la mesura que representa l'ideal al qual ha de tendir la comunitat. En aquest mateix sentit, també podríem dir que la comunitat de recerca lipmaniana seria igualment una idea regulativa.

Tanmateix, aquest no és el principal sentit que pretén donar-li Lipman, el qual insisteix en la possibilitat i necessitat reals que les institucions educatives (en sentit ampli) esdevinguin comunitats de recerca. Això no vol dir, però, que aquesta possibilitat sigui fàcilment realitzable.

Pel que fa al seu sentit immanent, Lipman presenta la comunitat de recerca com a forma de vida, la qual recorda alguns dels trets de la comunitat i el diàleg socràtics. En aquest sentit, les

---

274 Vegeu apartat 3.2.3, pp. 131 i ss. d'aquest treball.
275 L.J. SPLITTER - A.M. SHARP, *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*, p. 18.

novel.les filosòfiques del currículum mostren el mode socràtic de viure i practicar la filosofia no solament a l'escola sinó també en tots els àmbits de la seva experiència.

Però aquesta "forma de vida", a més, recorda la comunitat democràtica deweyana tant pel que fa als modes d'interrelació entre els individus que la integren com pel que fa al compromís d'aquests individus amb la recerca i amb els objectius de la comunitat.

Per Lipman, la comunitat de recerca és el context en el qual es duu a terme la *recerca* d'una manera *conjunta* entre tots els membres de la comunitat. És una condició necessària (tot i que no suficient) del procés de desenvolupament del propi pensament i d'adquisició de coneixement.

Semblantment a Dewey i en contra de la concepció tradicional d'una Veritat objectiva, transcendent, independent de l'individu, Lipman argumenta que l'única cosa que es pot proposar és una sèrie d'"assercions garantides", sempre subjectes a revisió.

¿Condemna això les comunitats de recerca al relativisme, pel qual no hi ha manera de jutjar entre teories o visions del món en conflicte? No; les comunitats de recerca no queden condemnades al subjectivisme[276], ni el punt de vista personal queda condemnat a viure en un món individual.[277] La participació en una comunitat de

---

276 Ja hem esmentat que evitar el perill del subjectivisme és una de les preocupacions del pragmatisme. En la seva darrera etapa, per exemple, Peirce ja havia matitzat la seva anterior afirmació que són els interessos d'*un* organisme els que distingeixen una concepció adequada d'una que no ho és; ara són l'experiència i les necessitats del tot continu al qual pertanyen els individus les que determinen el significat i la creença.

277 Això, per contra, és el que semblaria desprendre's de la posició dels no-realistes de segon ordre, els quals, insistint en la integritat del punt de vista personal i en el fet que la seva traducció a un discurs públic implica una pèrdua de significat, han d'encarar-se a la possibilitat d'incomunicació i al perill del relativisme radical. Vegeu M. ROLLINS, *op. cit.*, pp. 36-37.

recerca permet als que la integren percebre el punt de vista de l'altre i tenir-lo en consideració a l'hora de construir la pròpia visió del món.

Precisament el fet que la recerca es faci en el marc d'una comunitat garanteix un cert grau d'*objectivitat* en aquesta recerca i en el coneixement que en resulta. El terme "objectivitat" es refereix, aquí, a una veritat inter-subjectiva a la qual els éssers humans han arribat a través de la recerca, l'experimentació, la consideració de l'evidència i el diàleg. El diàleg sempre resta obert. Aquestes "assercions garantides" que suggerim pel present per ajudar-nos a trobar el sentit del nostre món són veritats que han estat afirmades després que el diàleg ha tingut lloc, i no pas abans.

Tanmateix, aquesta veritat inter-subjectiva està sempre subjecta a l'auto-correcció. L'error és, així, la pedra de toc de la veritat, alhora que "adducing the error within the discussion of an idea is the growing edge of one's education"[278]. Els individus poden aprendre a falsar les opinions dels companys i a trobar, per tant, contraexemples als exemples que aquells proposen. Són precisament aquests contraexemples que han de ser considerats curosament pel grup i, si són vàlids, presos en consideració en la reformulació del punt de vista en discussió. I tot sovint la reformulació afectarà altres camps que, d'entrada, no semblaven pas estar-hi directament relacionats; així, per exemple:

> "Relativity theory has made a difference in the way we think about things, including the process of education itself. Sure it has to do with how

[278] S.M. STANAGE, "Phenomenology of education", a: M. KRAUSZ (ed.), *Critical essays on the philosophy of R.G. Collingwood*, p. 287.

we think about matter, space and time. But it also bears on what we think of certainty and truth."[279]

Quan això passa, el paradigma de coneixement canvia i es comencen a veure les coses d'una manera totalment diferent. És un fet que ha calgut revisar una i altra vegada algunes de les nostres nocions quan el nostre coneixement empíric ha augmentat i les nostres visions del món han canviat.

Tanmateix, no n'hi ha prou amb proclamar la necessitat d'estar alerta als procediments, ni de demanar justesa en els raonaments. Tot i que en el diàleg filosòfic que es duu a terme en la comunitat de recerca s'han d'interrelacionar —com hem vist— els tres tipus de pensament (crític, creatiu i curós), massa sovint les anàlisis de la noció de comunitat de recerca se centren en els aspectes més crítics i tècnics del pensament, com ara les habilitats generals de raonament, investigació i formació de conceptes. Tanmateix, aquestes habilitats només poden desenvolupar-se en un context de diàleg i recerca on el jo obert, crític, creatiu i curós, pugui relacionar-se amb altres "jo", igualment oberts, i constituir una comunitat de recerca també crítica, creativa i curosa a partir del diàleg filosòfic.

Així doncs, la recerca oberta necessita tots tres elements per tal de poder arribar a les hipòtesis d'acció (idees, en diu Dewey) realment adequades i efectives.

En aquest sentit, la comunitat de recerca hauria de capacitar els individus per a desfer-se de la por intel.lectual que obstaculitza l'audàcia intel.lectual i imaginativa i l'acció creativa:

---

279 A.M. SHARP, "What is a 'Community of Inquiry'?", p. 24.

"How rare it is these days to see young people excited by great and noble ideas!"[280]

La comunitat de recerca hauria de maldar per facilitar que els individus que la integren s'ajudessin mútuament a desfer-se d'una confiança covarda en les velles idees[281] (sovint anomenades fets) que ja no se sostenen, fins i tot quan les noves idees poguessin semblar pertorbadores. Els individus haurien de compartir idees imaginatives i atrevides d'una manera oberta, investigar les seves assumpcions ocultes, considerar les seves conseqüències i crear junts els mitjans per fer-les realitat si, després de la reflexió, els sembla que val la pena fer-ho.

La discussió imaginativa i creativa de les idees filosòfiques és molt important per al creixement dels individus en l'autonomia intel.lectual i per ajudar-los no solament a fer-se seva la tradició sinó a reconstruir-ne imaginativament una versió més significativa i coherent —una versió que tingui sentit per a ells.

És el diàleg filosòfic imaginatiu, creatiu, allò que capacita els individus per esdevenir conscients d'ells mateixos en relació als altres i, al mateix temps, conscients de les idees i la cultura de la qual ells formen part. La discussió filosòfica, precisament, "afavoreix el coneixement de la gran diversitat de punts de vista i del ventall de diferències igualment ampli entre opinions i creences"[282], alhora que capacita els individus per fer l'esforç

---

280 M. LIPMAN, *Mark*, p. 53.

281 Aquesta "consciència corrupta" —en paraules de Collingwood (*Los principios del arte*, cap. X, § 7, pp. 203-209)— és la pitjor malaltia de la ment i és l'impediment més seriós per al desenvolupament de vertaderes comunitats de recerca.

282 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, pp. 233-34.

d'entendre les perspectives diferents de les seves pròpies, fins i tot si en dissenteixen.

El raonament filosòfic és obert: apunta a noves maneres de mirar el món, noves maneres de percebre i de comprendre. També constitueix una via per fer realitat aquestes noves visions i versions si són considerades importants i útils. La imaginació, doncs, juga un paper molt important en el procés de creixement de l'individu i en el desenvolupament de l'habilitat de reconstruir la pròpia experiència. Imaginar és un element crucial en el creixement del raonament filosòfic en la comunitat. És un acte mental que s'expressa en totes les dimensions de la pròpia experiència.

En aquest punt, hom podria, justificadament, preguntar: ¿una comunitat de recerca sense fi com aquesta arriba mai a alguna banda? ¿Té, el procés d'auto-correcció sense fi, algun resultat?

D'entrada, cal dir que, com Dewey, Lipman no s'interessa tant pel resultat com pel mateix procés de la recerca que duu a terme la comunitat. Això no vol dir que no tingui cap objectiu:

> "The community of inquiry is a process that aims at producing a product —at some kind of settlement or judgment, however partial and tentative this may be."[283]

No hi ha un fi-en-si predeterminat concret, però sí l'objectiu (purament procedimental) d'aconseguir una resposta efectiva a la situació problemàtica a què ens enfrontem en un moment donat.[284]

---

283 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 229.

284 Vegeu nota 95, p. 54, sobre la distinció deweyana entre fins-en-si i fins-en-perspectiva.

El procés de recerca és l'únic que ajudarà els éssers humans a esdevenir plenament persones, capaces d'una acció autònoma[285], de creativitat i d'autoconeixement. És l'únic que pot ajudar a concebre els mitjans per aconseguir els fins que pensem que són significatius i útils. És l'únic, en definitiva, que ens capacitarà per fer prediccions i viure una vida realitzadora i moralment satisfactòria.

Tanmateix, pot semblar que Lipman es distancia de Dewey quan es parla del mètode de la recerca. Mentre que en Dewey el patró de la recerca (*the pattern of inquiry*)[286] resseguia els procediments de la recerca científica, Lipman insisteix en el paper indispensable de la filosofia en l'educació del pensar[287].

> "Nor did Dewey recognize the educational value of philosophy, so convinced was he that inquiry had to mean scientific inquiry"[288].

No es tracta que Dewey menyspreés la filosofia, sinó ben al contrari: Dewey defensa la necessitat de la reconstrucció de la filosofia, però es mostra convençut que aquesta reconstrucció

---

285 És evident que la participació i implicació en una comunitat de recerca matisa i determina en un cert sentit el pensament i la conducta dels individus: "Inquiry is a mode of activity that is socially conditioned and that has cultural consequences" (J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, pp. 26-27). Així, com podem parlar d'"acció autònoma" o de "pensar per si mateix"? Tal com intentem mostrar en aquesta investigació, el pensament no es construeix mai d'una manera absolutament independent. "Autònom" i "per si mateix", doncs, no són sinònims d'"independent" o "sol", sinó que s'han d'entendre més aviat per oposició a "coaccionat", "ensinistrat" o "mimètic", per exemple.

286 Vegeu J. DEWEY, "The Pattern of Inquiry", a: *Logic: The Theory of Inquiry*, pp. 105-122.

287 Vegeu M. LIPMAN, "The role of philosophy in Education for Thinking", a: *ID., Philosophy goes to School*, pp. 29-34.

288 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 262.

vindrà de la mà del mètode general de la recerca que és el mètode "científic".

Tanmateix, tal com hem insistit repetidament, la característica principal del mètode que proposa Dewey és el fet de ser "general", més que no pas "científic". Per això ens sembla que el diagnòstic de Lipman hauria de girar-se: no és que Dewey no *reconegui* el valor educatiu de la filosofia perquè està absolutament convençut de la validesa del mètode científic, sinó que, més aviat, Dewey està convençut de la validesa del mètode científic perquè no *concep* el valor educatiu de la filosofia. I el mètode científic funcionava, en l'àmbit de les ciències!

Lipman admet que "to a considerable extent, logic and scientific method are generic rather than discipline-specific"[289]; tanmateix, Lipman insisteix, la filosofia és més omnicomprensiva que no pas el mètode científic. És per això que subratlla el paper de la filosofia en la comunitat de recerca substituint l'accent que la filosofia pragmatista posava en la investigació i en el mètode científics.

Dewey també està convençut que la filosofia és el millor camí per potenciar el creixement i l'enriquiment de l'experiència humana, però, paradoxalment, defineix la filosofia "*as the general theory of education*"[290].

Segons Lipman, no deixa de ser curiós que Dewey faci aquesta definició, ja que sempre s'ha caracteritzat per la lluita contra els dualismes: entre pensament i acció, entre teoria i pràctica.

---

[289] *Ibid.*, p. 263.
[290] J. DEWEY, *Democracy and Education*, p. 338.

"For someone who stresses the unity of theory and practice I find it a little odd to identify philosophy as theory because that blocks out the possibility of doing philosophy, of philosophy as practice and in that way [Dewey] gives aid and confort to the people who want to separate theory and practice and who want to deny that philosophy has any practical value"[291].

La definició de Dewey és, certament, desafortunada. Tanmateix, més que incidir en el dualisme teoria/pràctica, el que fa es posar de manifest que Dewey no concebia una filosofia educadora —com tampoc no concebia una filosofia amb nens. Això no significa, però, que n'hagués rebutjat la idea.

3.4. Anàlisi comparativa i valoració

Si és certa la nostra hipòtesi inicial que la comunitat de recerca és una de les bases del coneixement, aleshores, haver determinat què és una comunitat de recerca ens ha d'ajudar a caracteritzar la funció i la finalitat del coneixement.

Després del que hem anat dient, podem treure algunes conclusions pel que fa a la noció de comunitat de recerca.

D'entrada, cal destacar que el diàleg i la recerca no són simples elements d'una metodologia educativa sinó eixos vertebradors de la comunitat. Aquests dos elements són els que distingeixen una comunitat d'una associació —en les seves (hipotètiques)

---

[291] Paraules de M. LIPMAN recollides a l'entrevista que li va fer W. KOHAN el novembre de 1995 i que forma part de l'apèndix de la tesi doctoral de KOHAN: "A conversation with M. Lipman on Dewey's relationship to Philosophy for Children", a: *ID., Pensando la filosofía en la educación de los niños*, p. 233.

manifestacions pures—, perquè si el motor de l'associació és el benefici propi, ¿quina falta fan el diàleg i la recerca?

De tota manera, no és veritat que qualsevol diàleg o qualsevol recerca garanteixin una comunitat. Així, un "diàleg de sords" o la recerca dirigida a "descobrir la sopa d'all" no poden pas ser exemples acceptables de diàleg i recerca en una comunitat democràtica.

El diàleg ha de ser diàleg filosòfic: ha de promoure el raonament correcte, però també l'atenció a les conseqüències, el desvelament de pressupòsits i assumpcions o l'aportació de raons i justificacions.

Per la seva part, la recerca ha de concebre's com un procés sense fi, dis-continu, una successió de "flights and perchings"[292] en què l'estímul per a emprendre el vol és l'aparició de quelcom sorprenent o creador de perplexitat per a l'individu. El repòs, al seu torn, és propiciat per una resposta que es considera adequada i que alhora es pot convertir en un nou estímul per a un nou vol.

El que hem anomenat comunitat democràtica reuneix aquests dos elements i en fa els seus propis motors. Així, la comunicació democràtica és —ha de ser— un exercici permanent de recerca en diàleg; és a dir, una comunitat de recerca en la qual els individus arriben a judicis efectius en l'acció[293]. En aquest punt, el diàleg filosòfic incideix finalment en la pràctica social.

En un context així, filosofia i educació s'interrelacionen inevitablement. La comunitat de recerca filosòfica esdevé comunitat

---

292 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 45.

293 Vegeu l'apartat 4.2.2, pp. 175 i ss. d'aquesta investigació, on s'analitzarà més detalladament aquest resultat de la recerca en comunitat.

educativa en tant que ajuda a potenciar el creixement de les persones i l'enriquiment de la seva experiència personal i col.lectiva. (Segons això, ja no hi ha cap raó convincent en contra d'acostar la filosofia als nens i a les aules: o no estem d'acord en el fet que (també) els nens han de créixer?)

Però, de quina manera podem relacionar tots aquests conceptes amb el coneixement? Com ens ajuden a definir la funció i la finalitat del coneixement? Com es justifica l'afirmació que la comunitat de recerca és una base del coneixement?

En les concepcions tradicionals, el coneixement és un fi-en-si en la mesura que és el nostre únic accés a la realitat. Segons això, tota comunitat ha de dirigir la recerca cap a la possessió d'aquest coneixement. Segons els casos, això comportarà més o menys recerca activa per part dels integrants de la comunitat.

Però res de tot això sembla encaixar amb les nocions de filosofia i de coneixement que hem exposat en el primer capítol. Hem dit que, segons els pressupòsits pragmatistes, el coneixement no és una còpia de la realitat sinó que té una funció instrumental. A més, també hem vist quin és el paper que les teories epistemològiques analitzades per Rollins atorguen a la comunitat de recerca. Cap d'elles no coincideix amb la caracterització que Lipman fa de la noció de comunitat de recerca. La relació entre el coneixement i la comunitat de recerca, doncs, ja no pot ser més el que era (també aquí ha arribat la revolució deweyana), però això no significa que no hi hagi cap mena de relació. Serà, en tot cas, una relació diferent.

El tret característic d'aquesta nova relació entre la comunitat i el coneixement és la *recerca* —tal com ha estat definida en l'apartat

corresponent—, una recerca guiada pels interessos de la comunitat i arrelada en l'experiència individual i col.lectiva dels seus integrants. En aquest cas, el coneixement no es transmet sinó que es *construeix*. No hi pot haver un coneixement efectiu sense un context en el qual s'hagin pogut analitzar i sospesar els diferents resultats de la recerca.

Lipman ha afirmat que, tot i que ell està més interessat en el procés, la comunitat de recerca obté resultats, encara que siguin provisionals, en forma de "judicis".

Potser podríem concloure de moment que el coneixement instrumental té alguna cosa a veure amb aquests resultats provisionals, en la mesura que són possibles vies d'acció preparades per ser executades en unes circumstàncies concretes.

Caldrà, però, fer una anàlisi de la noció de "judici" per veure fins a quin punt, i en quins termes exactes, podem mantenir aquesta relació. Aquests són precisament l'objecte i l'objectiu del proper capítol.

4. EL JUDICI

La noció de «judici» —com també comentàvem en relació a la d'«experiència», analizada anteriorment— ha estat molt tractada al llarg de tota la història de la filosofia, sobretot des de la lògica.

Així, podem trobar nombroses accepcions del terme que fan referència o bé a una facultat humana, o bé a un acte o procés mental, o bé a un enunciat —en aquest darrer cas, judici s'identifica amb proposició.

Tanmateix, per als autors que interessen a aquesta investigació, la noció de judici —com en el cas del d'"experiència" esmentat— necessita una reformulació. Des del punt de vista —diguem-ne pragmatista— d'aquests autors, el judici és vist com un acte complex, que té el seu origen i fi en l'experiència de l'individu. Només així té sentit parlar del judici en tant que base epistemològica del coneixement.

L'anàlisi, doncs, es fa imprescindible per poder traçar les diferències que separen qualsevol de les accepcions tradicionals de judici amb la reformulació d'arrel deweyana que presentem.[294]

---

294 Aquesta noció de judici queda implícitament mostrada en el fet que hem situat la seva anàlisi després de les de les nocions d'experiència i comunitat de recerca. Si consideréssim el judici com un enunciat o opinió, resultat de l'experiència, potser l'hauríem d'haver situat entre l'experiència i la comunitat de recerca. Tanmateix, segons la perspectiva deweyana, no hi pot haver judici fins al final —sempre provisional— del procés de recerca.

4.1. Els antecedents de Lipman

Podríem remuntar-nos molt enllà si pretenguéssim fer una exploració exhaustiva dels antecedents de la noció de judici en Lipman, ja que la seva teoria del judici s'insereix en la tradició filosòfica, ja sigui per posicionar-se a favor o en contra de les grans línies doctrinals, o només per matisar-les.[295]

Tanmateix, fent bona la nostra hipòtesi que la posició de Lipman és deutora de la filosofia pragmatista i, més concretament de la deweyana, ens centrarem sobretot en l'anàlisi del judici en Dewey. Esperem que així podrem mostrar les diferències que separen les seves posicions de les teories més tradicionals.

També ens aturarem una mica en la proposta de Justus Buchler el qual, amb la seva teoria general del judici humà, ha influït en gran mesura el projecte lipmanià.

4.1.1. John Dewey i la nova lògica

La teoria del judici de Dewey apareix sobretot vinculada a la lògica[296] però té molt en compte els postulats bàsics i generals del

---

295 En darrera instància, l'anàlisi del judici, en particular, i la lògica occidental, en general, tenen la seva base en l'*Organon* aristotèlic, el qual continua essent una pedra mil.liar en la història del pensament occidental, malgrat totes les objeccions que puguin fer-se-li des de les obres lògiques de Bacon, Stuart Mill, Kant o Hegel, des de la metodologia de la filosofia contemporània o des dels descobriments de la lògica simbòlica.

296 Vegeu per exemple, *Studies in Logical Theory* (1902), *Essays in Experimental Logic* (1916) i *Logic: The Theory of Inquiry* (1938).

seu instrumentalisme. Així, Dewey aplica a la lògica les seves anàlisis i conclusions en el camp de l'epistemologia i la metafísica.

De la mateixa manera que Dewey capgira el plantejament tradicional pel que fa a la funció de la filosofia, a la noció d'experiència i a l'objectiu de la recerca, també aposta per una revolució en el camp de la lògica. Segons ell, la lògica no és —no ha de ser— una ciència merament formal, sense cap mena de lligam amb els objectes o amb l'experiència. Així, la lògica no és solament "the science which investigates the principles of valid thought"[297], sinó "the theory of inquiry".[298]

La lògica no ha de ser un conjunt de tècniques de raonament buit de contingut, sinó que, al contrari, ha de tenir en consideració els continguts perquè són precisament ells els que posen en marxa la recerca i el procés de raonament.

> "It is folly for the logician to think he can escape the necessity of inquiring into the form and content of human thinking by disparagingly calling such inquiry "psychology". (...) It is high time all logicians recognized that logic has its psychological foundations."[299]

---

297 Aquesta és la definició amb què J.N. Keynes comença el seu llibre *Studies and Exercices in Formal Logic including a Generalization of Logical Processes in their Application to Complex Inferences*, Londres, 1884, i que J. Ratner reculli a l'inici del seu article "John Dewey's Theory of Judgment", p. 41.

298 Aquestes dues definicions determinen els dos sentits diferents del terme "lògica", que E. Nagel exposa així: "Existe un sentido de la palabra «lógica» aceptado por todos, que se suele definir a través de los adjetivos «formal» o «pura», según el cual la tarea del lógico consiste exclusivamente en formular reglas de deducción válidas y en codificar los esquemas necesariamente implicados en los juicios. Sin embargo, existe otro sentido más amplio y más vago de la palabra. De acuerdo con este sentido más amplio, la tarea de la lógica consiste en explicar las estructuras de los métodos y supuestos que se utilizan en la búsqueda del conocimiento cierto en todos los campos de la investigación." (E. NAGEL, *La lógica sin metafísica*, p. 11).

299 J. RATNER, "John Dewey's Theory of Judgment", pp. 42-43.

Sobre aquesta base, la teoria del judici deweyana presenta dos trets distintius que suposen, alhora, les principals diferències respecte a les altres teories lògiques.

D'una banda, el judici no és, en Dewey, una facultat humana hipostasiada[300] ni un acte purament mental, sinó que "it is the whole complex procedure of arriving at a definitive solution"[301]. Així, segons Dewey, el judici és molt més que un resultat específic i concret i abraça tot el procés de recerca que condueix a aquest resultat. Els judicis són les unitats constitutives del pensament, les unitats de l'activitat reflexiva.

> "Judging is the act of selecting and weighing the bearing of facts and suggestions as they present themselves, as well as of deciding whether the alleged facts are really facts and whether the idea used is a sound idea or merely a fancy."[302]

Si per la lògica formal, el tret distintiu central del judici era l'asserció (*assertion*)[303], Dewey manté que "interrogation, doubt, tentative affirmation are more centrally characteristic of judgment than is assertion"[304]. Així, el judici no és una simple asserció sinó

---

300 Precisament, Dewey dedica molts esforços a combatre aquest tipus d'"entitats" —com ara la noció tradicional de Raó, la qual s'ha entès tradicionalment com una facultat humana essencial, diferent de la del Judici.

301 J. RATNER, "John Dewey's Theory of Judgment", p. 44.

302 J. DEWEY, *How We Think*, p. 210.

303 Dewey distingeix entre afirmació (*affirmation*) i asserció (*assertion*): "The terms *affirmation* and *assertion* are employed in current speech interchangeably. But there is a difference, which should have linguistic recognition, between the logical status of intermediate subject-matters that are taken for use in connection with what they may lead to as means, and subject-matter which has been prepared to be final. I shall use *assertion* to designate the latter logical status and *affirmation* to name the former." (J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, p. 123).

304 J. RATNER, "John Dewey's Theory of Judgment", p. 42. Peirce també parlava del dubte com a l'estímul necessari per començar la recerca, el final —provisional— de la qual consistia en l'establiment d'una creença. Dewey, però, subratlla el fet que el dubte no és simplement una disposició subjectiva

un complex procés de recerca que engloba diferents tipus d'activitat mental.

En segon lloc, allò que jutgem no és una proposició sinó un problema. L'error comú dels lògics realistes i idealistes ha estat el fet d'aillar la proposició (o el judici) del seu context original en el procés de recerca i d'haver-la elevat a la categoria de dada original[305]:

> "Instead of treating the proposition in relation to the process of inquiry of which it is the terminus —and in which relation it is alone properly understandable— idealist and realist logicians have treated the proposition as a self-sufficient entity isolated in its essential character; and instead of seeing the proposition as a product of intellectual construction they have seen it as a wraithlike courier from another world, a spectral evangel of a place better than any on earth."[306]

Segons Dewey, en canvi, les proposicions —com les dades sensibles— no són originàriament donades sinó que són "preses" per reflexió; són, per tant, dades post-analítiques. La dada inicial, al contrari, és una situació indeterminada entesa com a problema; el punt de partida és "a state of affairs we experience in a variety of non-cognitive ways"[307], és a dir, un problema.

> "Philosophers should start with a question, with a hypothetical judgment instead of an assertoric proposition alleged to be eternally true."[308]

---

sinó que s'origina quan l'individu s'enfronta a una situació objectivament indeterminada, incerta, ambigua (vegeu J. DEWEY, *Logic*, pp. 109-111).

305 J. Ratner adverteix que aquest error en el camp de la lògica és paral.lel als errors comesos per realistes i idealistes en el camp de la metafísica i que el mateix Dewey ja havia denunciat i criticat. Així, per exemple, els realistes extreuen les dades sensibles del seu context en el procés de percepció humana i en fan l'objecte de la cognició sensible immediata com si fos una dada determinada i estable.

306 J. RATNER, "John Dewey's Theory of Judgment", p. 46.

307 *Ibid.*, p. 43.

308 *Ibid.*, p. 50.

Així, Dewey distingeix explícitament entre proposicions i judicis:

> "Judgment may be identified as the settled outcome of inquiry. It is concerned with the concluding objects that emerge from inquiry in their status of being conclusive. Judgment in this sense is distinguished from *propositions*. The content of the latter is intermediate and representative and is carried by symbols; while judgment, as finally made, has *direct* existential import."[309]

Aquesta qüestió és fonamental en la teoria del judici de Dewey perquè marca d'entrada el "gir copernicà" deweyà davant la lògica tradicional que ha tractat sempre de les tècniques del raonament vàlid i que ha equiparat judici, proposició i asserció.

Els judicis no són proposicions aïllades, sinó que tenen lloc en connexió amb la solució d'un problema. Dewey insisteix en el fet que un judici no té sentit si no es refereix a alguna qüestió que s'hagi suscitat.

Aquestes dues característiques són les que conformen la revolució deweyana pel que fa a la noció de judici, alhora que defineixen dos sentits del terme: un, es refereix al judici en tant que procés; l'altre, en tant que resultat.

Pel que fa al primer sentit, l'anàlisi de Dewey del judici pot identificar-se amb la seva anàlisi del procés de recerca. El *procés* del jutjar consta de diferents fases i/o operacions[310], les quals

---

309 J. DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry*, p. 123.

310 Dewey explicita l'analogia entre aquestes operacions i les operacions efectuades en un procés judicial, al qual, originàriament, s'aplicava el terme «judici».

constitueixen alhora la pauta general de tot procés de recerca (*the pattern of inquiry*):

1) Hem dit que el punt de partida per al judici és una situació problemàtica. I una situació problemàtica només ho és si suggereix diferents significats i s'ofereixen pretensions oposades sobre la mateixa situació[311]:

> "Unless there is something doubtful, the situation is read off at a glance; it is taken in on sight; *i.e.*, there is merely perception, recognition, not judgment. If the matter is wholly doubtful, if it is dark and obscure throughout, there is a blind mystery and again no judgment occurs."[312]

Aquesta situació de dubte i de diferents interpretacions és, doncs, l'origen del judici. A partir d'aquí, s'inicia el procés de recerca de les possibles solucions al problema.

2) La segona fase del judici ve constituïda per un doble procés: en primer lloc, la determinació dels "fets del cas" i, en segon lloc, l'elaboració de les interpretacions que aquests suggereixen.

El primer pas consisteix a seleccionar aquells trets que esperem que siguin indicis de significat, així com aquelles parts constitutives de la situació que estan ben definides i establertes i que són condicions que cal tenir en compte en qualsevol solució efectiva que es proposi.

---

311 Una situació que admet diferents significats i interpretacions és una situació indeterminada, ambigua, incerta en ella mateixa. Aquest tipus de situacions són el que Dewey anomena *the antecedent conditions of inquiry*, encara que, pròpiament, no formin part del procés.
312 J. DEWEY, *How We Think*, p. 211.

"All parts of an experience are equally present, but they are very far from being equally valuable as signs or as evidences. (...) Elimination or rejection, selection, discovery, or bringing to light must take place."[313]

Dewey admet que aquesta operació de selecció no actua segons unes regles fixes. Més aviat, l'habilitat de saber què és (o què pot ser) significatiu i què no, és en part instintiva, però, alhora, també depèn de la familiaritat amb operacions similars.

Un cop decidits quins elements són els més significatius en relació al problema concret,

"one possible meaning after another is held before the mind, considered in relation to the data to which it is applied, is developed into its more detailed bearings, is dropped or tentatively accepted and used."[314]

Això significa que, a partir dels fets del cas, dels signes i evidències, es desenvolupen hipòtesis de solució que, després d'una anàlisi reflexiva (i no pas sense un cert risc), caldrà acceptar o rebutjar.

Aquestes hipòtesis o vies d'acció provisionals són el que Dewey anomena *idees*[315]. Dewey distingeix explícitament la noció d'idea de la de judici —en tant que *resultat*. La idea no és equivalent al judici de la mateixa manera que el judici no és equivalent a la proposició. El judici és un acte complex que abraça funcions d'anàlisi i de síntesi i també les idees. La idea és un significat només suggerit, que s'ha deixat en suspens com a una de les possibilitats de solució

---

313 *Ibid.*, pp. 212-213.
314 *Ibid.*, p. 214.
315 Sobre la noció d'idea en Dewey, vegeu també l'apartat 3.1.2, pp. 112 i ss. d'aquest mateix treball.

del problema en qüestió. Així, la idea és "a unit element in forming a judgment"[316] en la mesura que proveeix significats.

Un cop elaborades les diferents idees, cal decidir quin d'aquests significats possibles cal adoptar. En aquest punt, tampoc no hi ha cap regla fixa que determini si el significat escollit és o no és correcte. De fet, Dewey reconeix que cap concepte, per molt fermament establert que estigui, no pot aspirar a res més que a ser "*candidate* for the office of interpreter"[317].

3) Quan la idea deixa de ser una hipòtesi per passar a ser el significat escollit, deixa de ser idea per convertir-se en la "sentència" o decisió final que clausura la qüestió en disputa. A més, el judici format és considerat com una "regla" (provisionalment fixa) per a aplicar en situacions similars que es puguin donar en el futur. Dewey insisteix molt en el caràcter "provisionalment fix" de la regla:

> "If the interpretation settled upon is not controverted by subsequent events, a presumption is built up in favor of similar interpretation in other cases where the features are not so obviously unlike as to make it inappropriate."[318]

Així, doncs, els significats que no són qüestionats pels fets tendeixen a estandaritzar-se, i adquireixen pes i autoritat. El perill rau, justament, a oblidar quin ha estat el seu origen i que la seva validesa depèn precisament de la seva renovada capacitat per resoldre les situacions a les quals s'apliquen.

---

316 J. DEWEY, *How We Think*, p. 221.
317 *Ibid.*, p. 215.
318 *Ibid.*, pp. 215-216.

Ara bé, aquestes dades post-analítiques, aquests significats esdevindran, inevitablement, dades pre-analítiques de la següent recerca ja que "inquiry can grow and progress only as it uses attained results as the basis for further achievement"[319]. En aquest pas, però, aquestes dades perden el seu status cognitiu en tant que significats i tornen a ser dades d'experiències no-cognitives:

> "For instead of being instrumental to the solution of a problem, they now, by hypothesis, constitute the problem to be solved."[320]

En relació al procès del jutjar, Dewey refà també la imatge de les dues funcions tradicionals del judici, l'anàlisi i la síntesi, que no haurien de ser interpretades per analogia amb la física.

Pel que fa a l'anàlisi, per exemple, sovint és concebuda com l'operació de fragmentació d'un tot en les seves parts constitutives. Això, a la pràctica, no sol voler dir res més que elaborar una "mere enumeration and listing of all conceivable qualities and relations"[321]. Dewey afirma que aquesta visió de l'anàlisi inverteix el procés real; segons ell, l'anàlisi no és anterior a la recerca, sinó posterior. Es tracta de reconsiderar —analitzar— els passos del procés seguit per tal d'extreure'n consideracions pràctiques per al futur: què és útil, de quins passos es pot prescindir, etc.

Quant a la síntesi, no representa un procés mecànic de reconstrucció o acoblament de peces, sinó que la síntesi contribueix a recol.locar en el seu context allò que prèviament havíem seleccionat. La síntesi, doncs, és la visió global final en què el

---

319 J. RATNER, "John Dewey's Theory of Judgment", p. 45. Aquest "anar i venir" és el que Ratner ha anomenat "the living features of scientific inquiry".
320 *Ibid.*
321 J. DEWEY, *How We Think*, p. 217.

significat escollit pren el seu lloc en la situació anteriorment indeterminada i col.labora a percebre-la ara com a situació totalment determinada.

L'anàlisi no disgrega, sinó que emfasitza, ressalta, selecciona; la síntesi, per la seva banda, no uneix peces soltes, sinó que, a la llum del judici, recontextualitza allò seleccionat.

> "Every judgment is analytic in so far as it involves discernment, discrimination, marking off the trivial from the important, the irrelevant from what points to a conclusion; and it is synthetic in so far as it leaves the mind with an inclusive situation within which selected facts are placed."[322]

La conseqüència d'aquest replantejament de les funcions analítica i sintètica del judici és que no és possible concebre judicis exclusivament analítics ni judicis exclusivament sintètics; no hi pot haver judici, segons Dewey, sinó es contemplen totes dues vessants, les quals estan relacionades de tal manera que "analysis leads to synthesis, while synthesis perfects analysis"[323].

Aquesta és a grans trets la teoria del judici de Dewey. La "nova" perspectiva no és important només per a la concepció de la lògica i de la seva funció en el conjunt de l'experiència de l'individu, sinó que té consideracions pràctiques que impliquen el procés educatiu.[324] D'una banda, la lògica deixa de ser una ciència

---

322 *Ibid.*, pp. 218-219.

323 *Ibid.*, p. 220.

324 Així com en els escrits *Studies in Logical Theory* (1902), *Essays in Experimental Logic* (1916) i *Logic: The Theory of Inquiry* (1938), Dewey se centra en els aspectes més lògics de la qüestió, a *How We Think* (1933) es planteja el tema del judici en relació a l'educació, ja que l'escola —la institució educativa formal per excel.lència— hauria d'ensenyar a pensar i, com ja s'ha dit, els judicis són les unitats constitutives del pensament. En aquest sentit, doncs, una escola que ensenyi a pensar no pot deixar de tenir en compte el judici.

merament formal, constituïda per regles i tècniques asèptiques del raonament; i, de l'altra, l'educació deixa de debatre's entre aproximacions sintètiques i aproximacions analítiques per esdevenir una aproximació global i efectiva a l'experiència humana.

Així, l'atenció a l'experiència, a les situacions viscudes i al procés conjunt de recerca —que són els trets més recurrents en la filosofia deweyana— tenen el seu correlat en aquesta concepció del judici.

4.1.2. Justus Buchler: la «metafísica del proferiment»[325]

La teoria general del judici humà de Buchler aporta un altre aspecte a la noció de judici que estem analitzant . No es tracta tant, com era el cas de Dewey, de considerar el judici com un procés sinó d'ampliar el ventall d'aquelles manifestacions humanes susceptibles de ser anomenades judicis.

Per Buchler, tots els àmbits de la vida humana o de les relacions humanes produeixen judicis. Així, les categories del judici abracen el camp íntegre de la relació entre el subjecte i el seu món; és a dir, "any instance of making, doing or saying"[326].

La seva teoria del judici l'ha portat a integrar en l'activitat del jutjar no solament el coneixement, sinó també l'acció, tant moral com artística —"it is not the mind that judges, it is the man"[327]. En aquest sentit, doncs, Buchler qüestiona severament la restricció del

---

[325] El terme original és *metaphysics of utterance*. Vegeu J. BUCHLER, *Toward a General Theory of Human Judgment*, prefaci, p. vii.
[326] *Ibid.*, p. viii.
[327] J. BUCHLER, "Three modes of Judgment", p. 359.

judici a l'àmbit lingüístic i amplia el concepte tradicional —que entén el jutjar com una activitat merament discursiva— estenent-lo a tota esfera humana.

Buchler també distingeix entre judici i proposició, entre judici i asserció. Tot i això, l'abast d'aquesta distinció difereix enormement del de la de Dewey.[328]

> "It is of course customary, both popularly and philosophically, to apply the term «judgment» to the assertion (...) But to limit the usage is to limit the analysis."[329] "Human utterance cannot be understood solely in terms of assertion."[330]

D'altra banda, Buchler també es mostra reaci a la distinció tradicional entre productes, actes i assercions; per a ell, "acts and assertions are products no less than sensous configurations of material are"[331]. Segons Buchler, aquesta aparent distinció té el seu origen en la distinció entre actuar (*doing*) i fer (*making*)[332]. Ell mateix accepta aquesta distinció —que considera ben natural i defensable— però nega que els resultats de l'un puguin considerar-se productes i els de l'altre, no. Així, Buchler considera que els resultats del dir, l'actuar i el fer són tots ells productes i, en aquest sentit, no hi ha diferència entre parlar de productes i parlar de judicis:

---

328 Tractarem amb més detall aquesta comparació en l'apartat 4.3, pp. 198 i ss., d'aquest mateix capítol.

329 J. BUCHLER, "Three modes of Judgment", p. 353.

330 *ID.*, *Toward a General Theory of Human Judgment*, p. 47.

331 *Ibid.*.

332 Hom sol traduir el terme *making* per "produir". Tot i això, hem volgut evitar aquesta traducció més usual precisament per emfasitzar la postura de Buchler respecte a la noció de "producte" i eludir la identificació de "produir" amb un àmbit restringit del jutjar. D'entre les traduccions possibles, hem optat pel terme "fer", justament pel fet de ser més genèric que altres termes com ara "fabricar", "crear" o "generar".

"To speak of products and judgments, then, is one and the same thing; but the former term suggests the source and the natural history of man's concretizations, while the latter suggests their ultimate function, status, and direction."[333]

Buchler, doncs, afirma el caràcter universal del judici[334], en la mesura que el judici és present en qualsevol àmbit de l'experiència[335] humana:

"Every judgment is at least a *pronouncement*[336] on some phase of the individual's world. Painting pictures is a pronouncement on the characteristics of what is envisaged, and composing music is a pronouncement on the traits of sound-combinations."[337]

A més, aquest caràcter universal es mostra també en el fet que cada judici és una presa de posició: això significa que *tot ésser humà*, en cadascuna de les seves paraules, accions i obres, ha de prendre *sempre* una posició respecte al món:

---

333 J. BUCHLER, *Toward a General Theory of Human Judgment*, p. 48.

334 Cal distingir explícitament entre el "caràcter universal del judici" i els "judicis universals". Buchler subscriu el primer cas però no pas el segon.

335 Més que d'experiència, Buchler parla de *proception*, en tant que "the interplay of the human individual's activities and dimensions, their unitary direction" (*Toward a General Theory of Human Judgment*, p. 4). Aquest concepte defineix la relació bàsica entre l'home i el món, la qual expressa la situació en què món i subjecte constitueixen una totalitat en constant moviment i procés. (Per a una caracterització més detallada de la noció de *proception*, vegeu *op, cit.*, cap. I, pp. 3-27.)

336 En els seus escrits Buchler fa servir diferents termes per referir-se a la mateixa cosa: *utterance, judgment, product, pronouncement*. En qualsevol cas, Buchler insisteix en el fet que cap dels termes ha d'entendre's en la seva vessant purament verbal: "Persistence in the narrow usage of «pronouncement» is as stultifying philosophically as persistence in the narrow usage of «judgment» itself. (...) Yet in the broader usage of «utterance» there remains the danger of narrow interpretation" ("Three modes of Judgment", pp. 353-354).

337 *Ibid.*, p. 353 (el subratllat és meu).

"Man is unavoidably a taker of positions. And the way in which his positions are rendered discoverable is through his products, that is, his acts, his contrivances, and his verbal combinations. The product, being a product of the individual, actualizes a relation between the individual and some natural complex, but a relation consummated by him. It is an utterance or judgment. It defines a place where he stands."[338]

Així, a l'actuar o al parlar sempre es discrimina entre alternatives, es formula una visió del món i es posen valors en joc; tota acció humana expressa una perspectiva i d'aquesta manera revela un judici. Així, el judici esdevé un microcosmos de la persona humana, allò que la distingeix i diferencia com a tal.

4.1.2.1. Els tres modes del judici

Buchler va distingir tres modes del jutjar, corresponents al dir, al fer, i a l'actuar, als quals anomena judici assertiu (*assertive judgment*), judici mostratiu (*exhibitive judgment*), i judici actiu (*active judgment*), respectivament.[339]

Judici assertiu. Ja hem dit al començament d'aquest capítol, que, tradicionalment, les teories del judici s'han ocupat de l'anàlisi de les proposicions com si el judici fos patrimoni exclusiu de l'àmbit lingüístic. Contra això, dèiem, Buchler amplia la noció de judici al fer i a l'actuar, la qual cosa no significa, però, que descarti o menystingui l'existència d'assercions lingüístiques.

---

338 *Ibid.*, p. 352.

339 Vegeu J. BUCHLER, *Toward a General Theory of Human Judgment*, pp. 48 i ss., i *ID.*, *Nature and Judgment*, pp. 20 i ss. Aquesta distinció és paral.lela a la distinció aristotèlica de les ciències entre ciències teorètiques, ciències pràctiques i ciències productives. Cal recordar, però, el que hem dit a la nota 332, p. 165, sobre les nocions de "produir" i "producte".

Segons Buchler, però, hi ha encara una altra confusió associada a aquest àmbit del judici, i és pensar que el judici assertiu només pot prendre forma lingüística —en sentit estricte—:

> "The most familiar guise of the assertion is of course the declarative sentence. Assertions usually occur in some form of symbolism which has syntactical structure. (...) «Saying» and «asserting» may suggest writing, talking, and images of words, (...) but an assertion may be made without using words at all, for instance, by the act of nodding[340] in answer to a question."[341]

En aquest sentit, doncs, no podem restringir l'àmbit del judici assertiu a l'àmbit lingüístic.

Segons Buchler, els judicis compleixen una funció assertiva quan afirmen quelcom en relació amb la veritat i la falsedat en el "dir":

> "assertive judgment include all products of which a certain type of question is ordinarily asked: Is it true or false?"[342]

Judici mostratiu. Els judicis compleixen una funció mostrativa quan "*rearrange materials* within [one's world] into a *constellation* that is *regarded or assimilated as such.*"[343] Precisament, aquests són els quatre factors característics i essencials del judici mostratiu:

---

340 Buchler afirma que "assentir amb el cap" (*nodding*) pot ser considerat, en general, com un judici actiu. Tanmateix, en determinats contextos, "assentir amb el cap" funciona també assertivament. En aquests casos, la funció assertiva passa a tenir una importància més gran que la pròpiament activa. En un altre context diferent, en canvi, aquest *nodding* pot ser un acte en el qual la funció assertiva sigui nul.la. Vegeu "Three modes of Judgment", p. 355.

341 *Ibid.*

342 J. BUCHLER, *Toward a General Theory of Human Judgment*, p. 48.

343 *ID.*, "Three modes of Judgment", p. 356 (els subratllats són meus).

i) una "constel.lació" o estructura; ii) la determinació dels materials —"these materials include manipulatable signs"[344]—; iii) la "recol.locació" (*rearrangement*) en termes de bell i no-bell i iv) un cert compromís —encara que sigui momentani i casual— amb el caràcter i la qualitat d'aquesta estructura per part de l'individu. Segons Buchler, cadascun d'aquests elements és necessari però no pas suficient, la qual cosa significa que cal que tots ells siguin presents, d'una manera o altra, en tot judici qualificat de mostratiu.

Judici actiu. Segons Buchler, aquest tipus de judici és, a primer cop d'ull, diferent dels altres dos:

> "an action is the most difficult mode of judgment to regard intelligibly. (...) What accounts for the dubious unity of an action is its apparent evanescence. Once done, it ceases to be present, unlike the exhibitive judgment; and unlike the assertive judgment, it cannot be called back into being together with its original context."[345]

Estrictament, però, un judici actiu té el mateix tipus d'integritat unitària que els altres dos. Fins i tot, afirma Buchler, podríem considerar que un acte pot tenir una més llarga influència i persistència en les qüestions humanes, a través d'una sèrie contínua d'actes iguals en condicions iguals, fins que és eradicat per l'efecte d'una altra acció diferent o per un canvi en les condicions.

El tret característic dels judicis actius és la seva relació amb el bé i el mal, la seva aplicació als predicats morals.

---

344 *ID.*, *Toward a General Theory of Human Judgment*, p. 48.
345 *ID.*, "Three modes of Judgment", p. 358.

Tot i aquesta classificació, Buchler és conscient de la dificultat de traçar una línia ben definida entre els diferents tipus de judici (actiu, mostratiu i assertiu) i, en aquest sentit, reconeix que aquesta distinció és més funcional que no pas estructural: "despite the fact that custom associates them respectively with movement, with sensuous or visible forms, and with the use of words"[346], en un mateix judici sempre se superposen les tres funcions; només canvia la importància relativa de la seva presència.

> "Whether certain gestures are acts, or whether they are assertions in an unconventional medium, depends partly upon the context of utterance and partly upon emphasis and communicative intent."[347]

El que sí tenen en comú els tres tipus de judici és, justament, la seva intenció comunicativa. Així, els diferents tipus de judici són també diferents modes de comunicació:

> "We communicate by acting and by making no less than by stating. (...) One act by a Hitler or a St. Francis of Assisi may have a more pervasive communicative effect than the entire outpouring of assertion by most other men. And on the other hand, a single assertive product by an Aristotle or a Luther, in its communicative force, pales the totality of most human action."[348]

Tanmateix, una perspectiva o judici no és solament el producte de la persona individual que l'expressa sinó el resultat complex que emergeix de la interacció de tres processos: la història individual, la

---

346 *Ibid.*, p. 355.
347 J. BUCHLER, *Toward a General Theory of Human Judgment*, p. 48.
348 *ID.*, "Three modes of Judgment", pp. 359-360.

naturalesa i la comunicació social.[349] Aquesta comunicació social, però, no ha de ser entesa com un simple intercanvi d'informacions entre individus, sinó que ha d'ajudar a construir d'una manera efectiva els futurs judicis:

> "By their utterances men do more than feed material to one another. They compel and modify belief, assent, conduct, taste, feeling, and understanding."[350]

En aquest sentit, els diferents judicis són el resultat d'aquesta interacció i, alhora, el material que alimenta el procés interpersonal de la recerca (*query*)[351].

4.2. Les teories lipmanianes del judici

Durant tota la seva obra, Lipman ha remarcat sovint que un dels primers propòsits d'una comunitat de recerca filosòfica és potenciar i millorar la capacitat de jutjar dels nens, així com elevar el grau de raonabilitat dels seus judicis. Per això, Lipman atorga una

---

349 Vegeu *Ibid.*, p. 354. D'alguna manera, doncs, Buchler recull els mateixos elements que nosaltres hem analitzat: experiència (en tant que interrelació entre l'individu i la natura) i comunitat de recerca. Es mostra així la relació del judici amb aquestes dues altres nocions.

350 J. BUCHLER, "Three modes of Judgment", p. 360.

351 Buchler utilitza el terme *query* "to designate probing in the widest possible sense, that is, probing which can be directed toward making or acting no less than toward stating" ("What is a Discussion?", p. 7) i parla d'una *community of query*, la qual, en els seus trets més rellevants, coincidiria amb la noció de comunitat de recerca que abans hem analitzat. Buchler sembla pensar que el terme *inquiry* té un abast més restringit que no pas *query*, i que no contempla els tres modes del judici: "Query is the interrogative spirit at work. This spirit is what animates the judgments of both science and art. Thus, science (inquiry) is only one kind of query; art is another." ("Three modes of Judgment", p. 357).

gran importància al judici i a la capacitat de jutjar. Ambdós estan molt vinculats a la seva anàlisi del pensament d'ordre superior.

Tot i això, en els seus escrits no hi ha —com ja passava en relació als altres conceptes analitzats anteriorment— una concepció sistemàtica ni unívoca del judici. A més, la seva posició respecte a aquesta noció ha anat també evolucionant amb el temps.

Repassant els escrits de Lipman, podem distingir diferents accepcions de la noció de judici, encara que no pas totalment independents entre elles.

4.2.1. El judici com a expressió de relacions

A *Thinking in Education*, Lipman sembla més preocupat pel pensament que genera els judicis que no pas per una anàlisi dels diferents tipus de judici. En aquest sentit, ja hem vist que Lipman distingeix entre el pensar normal i quotidià i el pensar bé o pensament d'ordre-superior[352].

Però, pensar és justament el procés pel qual es descobreixen o s'inventen connexions i distincions, és a dir, relacions, en definitiva. Establir relacions no és pas una simple estratègia imposada per un cert "principi d'economia", sinó que esdevé un procés imprescindible en l'assoliment d'experiències significatives perquè, precisament, les relacions són les dipositàries del sentit:

---

352 Vegeu el capítol 2, apartat 2.2.1, pp. 82 i ss., on hem desenvolupat la teoria de Lipman pel que fa al pensament d'ordre superior.

"The meaning of a complex lies in the relationships it has with other complexes (...), each relationship when discovered or invented, is a meaning."[353]

Lipman distingeix entre tres tipus de relacions: a) relacions simbòliques (lingüístiques, lògiques i matemàtiques); b) relacions referencials, entre sistemes o termes simbòlics i el món al qual es refereixen; i c) relacions existencials, entre les coses del món.

Tanmateix, aquestes relacions són revelades o creades pels judicis. Els judicis són, de fet, judicis de relacions, mentre que, per la seva banda, "relationships provide judgments with their bearings and orientation as well as, ultimately, their meaning."[354]

Donada, doncs, aquesta íntima connexió entre relacions i judici, Lipman expressa el seu convenciment que la taxonomia de les relacions pot ajudar a dibuixar una classificació dels judicis. Fa, doncs, una triple ordenació dels judicis, però adverteix que l'objectiu d'aquesta classificació "is not to propose a general hierarchy of judgments but simply to suggest some functional distinctions that can be found operative in the pedagogical process"[355].

---

353 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 17. Hem fet referència a aquesta qüestió al capítol 2, sobre l'experiència: el significat, dèiem allà, ve donat per la connexió entre experiències. Aquest èmfasi en les relacions és també molt característic de la perspectiva pragmatista en general. El pragmatisme insisteix en la importància de les relacions i en la seva universalitat (en el sentit que n'hi ha a tot arreu i que implica totes les coses). Aquest tret ha estat emfasitzat pels "nous apòstols" del pragmatisme com ara Rorty, el qual ha fet de les relacions la pedra de toc de la seva pròpia filosofia (vegeu R. RORTY, "Pan-relationalism", lliçó inèdita pronunciada a la Càtedra Ferrater Mora de la Universitat de Girona el 28 de juny de 1996).

354 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 60.

355 *Ibid.*, p. 164.

Així, Lipman se centra en el procés educatiu i distingeix entre tres ordres de judicis segons el paper que tenen en el procés d'ensenyament/aprenentatge i en la subseqüent vida de l'individu:

> "In ordinary discourse, what people generally seem to mean when they speak of judgment are ethical, social, political, and aesthetic judgments and the like —in short, *culminating judgments*. (...) But practice in the making of culminating judgments can be strengthened by giving students practice in the making of *generic* and *mediating judgments*."[356]

Segons l'anàlisi de Lipman[357], doncs, els judicis es divideixen en:

— judicis genèrics o primaris (*generic or primary judgments*), tals com els judicis d'identitat, diferència i similitud;

— judicis mediadors o procedimentals (*mediating or procedural judgments*), com ara els judicis de comparació, d'inferència, de rellevància, de pertinença, hipotètics, contrafàctics, d'apropiació, entre altres; i

— judicis culminatius o focals (*culminating or focal judgments*), aplicats directament a les situacions vitals: judicis estètics, polítics, ètics, etc.

Tanmateix, no sembla pas que aquesta classificació tripartida dels judicis que proposa Lipman es correspongui amb els tres tipus de relacions que abans hem esmentat. Més aviat, hom diria que aquesta distribució és aplicable a cadascuna de les categories de relacions citades i que, en canvi, insinua una nova distribució de les

---

356 *Ibid.* (el subratllat és meu).

357 Lipman ho esquematitza mitjançant una "roda del judici" (*the wheel of judgment*). Vegeu *Thinking in Education*, p. 170.

relacions basada no pas en l'*status* ontològic de les entitats que hi intervenen (signes o coses), sinó en el tipus de connexió que les manté unides.

4.2.2. El judici com a resultat *de la recerca*

En aquesta accepció de la noció de judici és on es fa més evident la influència de Dewey i Buchler en Lipman.

Lipman es refereix als judicis com a "settlements o determinations of what was previously unsettled, indeterminate, or in some way or other problematic"[358]. En aquest sentit, doncs, recupera el caràcter resolutiu del judici deweyà:

> "Judgments are settlements that emerge *during* the course of or at the *conclusion* of a process of inquiry."[359]

Tanmateix, a diferència de Buchler, Lipman no n'està ben convençut que tota investigació necessàriament tingui com a producte un judici:

> "Inquiry and judgment are generally related to one another as process and product, but the connection is not an exclusive one; some inquiries do not terminate in judgment, and some judgments are not the products of inquiry."[360] "A judgment is still a judgment if it is based on astrology or inspiration, and if it follows from no rules or prescriptions. The more closely inquiry procedures are followed, the more the individual or institution is

358 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 17.
359 *Ibid.*, p. 65 (el subratllat és meu).
360 *Ibid.*, p. 17.

entitled to be called rational. But *any act of comparing and deciding is an act of judgment*."[361]

Per Lipman, com per Buchler, no solament les expressions lingüístiques són judicis; també ho són, per exemple, les emocions. En aquest sentit, els judicis abracen una esfera que sobrepassa de llarg el llenguatge en sentit estricte: cada acte, cada asserció, cada obra d'art és un judici que conté, al seu torn, altres judicis subsidiaris.[362]

Darrerament, Lipman —dins el context de l'ampliació dels elements del pensament d'ordre superior— ha començat a parlar de les emocions com a judicis.[363] Això suposa un pas endavant en la línia de les posicions de Dewey i Buchler. Lipman, però, no pretén pas haver estat el primer a tractar aquest tema, sinó que reconeix la influència d'autors com ara R.C. Solomon, I. Scheffler, M. Nussbaum i K. Wallace, entre altres.

La qüestió de les emocions ha estat tradicionalment bandejada de les discussions filosòfiques, perquè s'ha considerat que les emocions pertanyen a l'àmbit afectiu mentre que el judici pertany a

---

361 M. LIPMAN, "Unreasonable People and Inappropriate Judgment", p. 15. La darrera afirmació de la citació estaria vinculada amb la primera accepció del judici com a expressió de relacions.

362 Vegeu *ID.*, *Thinking in Education*, p. 65.

363 Lipman només pot parlar de les emocions com a judicis en la mesura que ha ampliat el pensament d'ordre superior a l'àmbit de la valoració. La seva posició pel que fa a les emocions s'insereix en la seva anàlisi del *caring thinking* —que ja hem tractat en l'apartat 2.2.1.3, pp. 88-89. D'alguna manera, però, aquesta possibilitat de les emocions com a judicis ja estava implícita en el *Thinking in Education* (1991), on Lipman dóna una relació d'estats afectius que són també, en un cert grau, cognitius; entre ells hi ha l'estimar, l'esperar, el creure i el tenir cura (*caring*) (vegeu *Thinking in Education*, p. 97).
En referència a les emocions i a la seva relació amb el pensament curós, vegeu els seus articles "Caring as Thinking" (1995), o "Using Philosophy to Educate Emotions" (1995).

l'àmbit del coneixement. Un i altre àmbit han estat considerats com excloents.[364] Semblantment al que fa Dewey, Lipman vol trencar el tradicional dualisme entre els àmbits cognitiu i afectiu, entre pensament i sentiment, fent més borrosa la línia radical que, segons la tradició, els separa.

> "Some feelings, such as caring, can be best understood as types of thinking. This move makes it possible to see higher-order thinking, perhaps the major aim of education, as featuring three types of cognition as criteria: critical, creative and caring thinking. (...) Thus, instead of discounting such behaviors as aesthetic appreciation and ethical awareness as «purely affective», they can be seen to involve thinking and judgment."[365]

Això no significa, però, reduir l'emoció a la cognició ni la cognició a l'emoció, sinó reconèixer que, com diu I. Scheffler:

> "Cognition cannot be cleanly sundered from emotion and assigned to science, while emotion is ceded to the arts, ethics, and religion. All these spheres of life involve both fact and feeling; they relate to sense as well as sensibility."[366]

---

364 M. Nussbaum, al seu article "Emotions as Judgments of Value" (1992), fa un repàs al paper de les emocions en el pensament segons diferents filòsofs tradicionals. L'autora ha identificat dues objeccions principals al fet de considerar les emocions com a judicis: (1) les emocions són innates, processos irreflexius que només confonen i interrompen els esforços que fa la ment per ser racional; (2) tot i acceptar que les emocions són processos intel.ligents, no innats sinó apresos, es rebutja un paper positiu de les emocions en el pensament pel fet que aquestes són inherentment inestables o referides a coses inestables i, per tant, falses. Nussbaum aclareix que si bé la primera posició no gaudeix de gaire acceptació pel fet de ser simplista i fàcilment contraargumentable, la segona —molt més profunda i seriosament argumentada— està molt més estesa i és més difícil de rebatre. Nussbaum exposa els arguments que aporten cadascuna d'aquestes posicions i intenta aportar-hi contraarguments consistents.

365 M. LIPMAN, "Caring as Thinking", abstract, p. 1.

366 I. SCHEFFLER, "In Praise of the Cognitive Emotions", pp. 16-17.

En aquest sentit, cal capgirar també la noció tradicional d'emoció segons la qual és la reacció passiva a un estímul. Sovint identifiquem erròniament les emocions amb el sentiment que les acompanya i veiem l'emoció com quelcom involuntari, com el resultat mecànic de les secrecions del sistema nerviós autònom. Tanmateix, això no és més que una lamentable confusió de causa i efecte, ja que no és el sentiment allò que causa l'emoció sinó que és l'emoció que causa el sentiment i és el judici —i no pas les secrecions— allò que impulsa les glàndules a l'acció.[367]

Així, l'emoció no és una resposta a un judici sinó que ella mateixa és judici —o, més aviat, *pot* ser judici[368]—, un judici valoratiu[369] sobre un mateix, sobre la pròpia situació i/o sobre altres persones o situacions. Com diu Solomon:

> "Emotions are self-involved and relatively *intense* evaluative judgments. (...) The judgments and objects that constitute our emotions are those which are especially important to us, meaningful to us, concerning matters in which we have invested our Selves."[370]

---

367 Aquesta noció tradicional d'emoció és el que R.C. Solomon ha anomenat "The Myth of the Passions": "The Myth of the Passions has so thoroughly indoctrinated us with its notion of passivity that we are no longer capable of seeing what we ourselves are doing. (...) Once we have accepted responsibility for our emotions we will not ever allow them to slip away from us again" (R.C. SOLOMON, *The Passions. The Myth and Nature of Human Emotion*, p. 193).

368 No és ben bé el mateix que deia quan, a *Thinking in Education*, Lipman afirmava que "reasoning and feeling or emotion are not inimical to each other; emotions are as likely to enhance our reasoning as to obstruct it" (p. 23). Ara, la raó i l'emoció no solament són complementàries, sinó que, a més, en alguns casos les emocions poden ser raonaments.

369 Lipman insisteix en la distinció entre avaluació i valoració (vegeu "Caring as Thinking"). Així, mentre R.C. Solomon parla de les emocions en tant que judicis *avaluatius*, Lipman opta més aviat per parlar de judicis *valoratius*.

370 R.C. SOLOMON, *op. cit.*, p. 188.

No hi ha límits a priori sobre l'abast o l'objecte de les emocions: hom pot estar emocionalment compromès amb gairebé qualsevol cosa.[371] Però, a més, les emocions no solament es refereixen a allò que és important per nosaltres, sinó que esdevenen al mateix temps un judici —implícit o explícit— sobre nosaltres mateixos i el nostre entorn —semblantment al que afirmava Buchler. En aquest sentit, podríem dir que hom es constitueix a si mateix a través de les emocions.

Les emocions, doncs, no són una reacció sinó una *interpretació*.[372] I allò que distingeix les emocions d'altres judicis no és allò que valoren sinó el fet mateix de valorar, de dotar la vida de sentit.

Tot i això, el fet que les emocions siguin judicis valoratius no significa que tots els judicis valoratius siguin emocions ni, segons Lipman, que totes les emocions siguin, necessàriament, judicis.

En aquest sentit, Lipman distingeix entre "emocions cognitives" i "emocions no cognitives".[373] Segons Lipman, les emocions no es produeixen generalment per esdeveniments causals aïllats;

---

371 Aquí apareix altra vegada la qüestió de l'interès i el sentit, que hem tractat en el capítol 2, pp. 60 i ss., sobre l'experiència.

372 Segons Solomon, el nostre prototip de judici és aquella decisió deliberada, explícitament racional i públicament expressada, que es pren en un jutjat, per exemple. Paradoxalment, però, Solomon també afirma que no tots els judicis són necessàriament reflexius o deliberatius ni tan sols articulats com a tals. Les emocions, doncs, són judicis d'aquest tipus: no articulats, no deliberats (vegeu R.C. SOLOMON, *op. cit.*).
Tanmateix, el fet que les emocions no siguin judicis articulats en la mateixa forma que ho són els judicis verbals, no vol pas dir que no siguin de cap manera racionals ni reflexius. En aquest punt, Solomon s'aparta de Dewey en el sentit que, per Dewey, els judicis pertanyen a l'esfera cognitiva i, així, inclouen d'alguna manera una deliberació, tot i que no pas formulada explícitament.

373 Vegeu M. LIPMAN, "Caring as Thinking". Lipman situa les emocions cognitives en l'àmbit del pensament afectiu, que —com ja hem vist— és una de les parts en què es divideix el pensament curós.

necessiten una raó —"maybe not a strong one or a good one"[374]—, la qual forma part de la pròpia emoció. Com diu R.C. Solomon:

> "An incident or a perception of an incident is never sufficient for emotion, which always involves a *personal evaluation* of the *significance* of that incident."[375]

Lipman accepta el principi general d'Israel Scheffler segons el qual una emoció és cognitiva si les seves raons ho són —"that is to say, a supposition relating to the content of the subject's cognitions (beliefs, predictions, expectations)"[376]. Per Lipman, les raons cognitives tenen a veure amb la seva adequació (*appropriateness*) al context "rather than with the expectations to which they do or do not conform"[377]:

> "We look for their justifications by looking for the adequacy of their reasons in the light of their contexts."[378]

Les emocions impliquen una doble consciència: d'una banda, adonar-se d'un esdeveniment determinat i concebre'l com a apropiat o inapropiat; d'altra banda, ser conscient que la meva emoció —judici—, en el context de l'esdeveniment, està justificada.

Tanmateix, aquesta adequació de l'emoció a la situació concreta no és quelcom que es doni (o no) de manera espontània, sinó que

---

374 *Ibid.*, p. 18.
375 R.C. SOLOMON, *op. cit.*, p. 187.
376 Vegeu I. SCHEFFLER, "In Praise of the Cognitive Emotions", p. 20. Scheffler distingeix entre "emocions cognitives" i "emocions al servei de la cognició". Lipman critica la distinció de Scheffler però accepta el seu principi general. Per Lipman, la distinció a què condueix el principi no és la que proposa Scheffler sinó la distinció entre emocions cognitives i emocions no-cognitives.
377 M. LIPMAN, "Caring as Thinking", p. 5.
378 *ID.*, "Using Philosophy to Educate Emotions", p. 8.

cal *aprendre* quines situacions reclamen una determinada emoció i sota quines circumstàncies és apropiat tenir por o sentir joia i sota quines no. És per tot això que Lipman pot parlar d'educar les emocions, de la mateixa manera que insisteix constantment en la necessitat d'educar la raonabilitat i el judici:

> "Children can learn to distinguish reasonable from unreasonable modes of feeling, much as they can learn to distinguish reasonable from unreasonable modes of inference".[379]

Malgrat això, i com a conseqüència de la visió tradicional sobre les emocions, hom ha tendit a negligir l'educació de les emocions. És cert que si les emocions fossin quelcom absolutament mecànic, una simple resposta involuntària a un determinat estímul, no tindria cap sentit parlar d'educació. Ara bé, ja hem vist que Lipman i els altres defensors de les emocions com a judicis, discrepen completament d'aquest punt de vista.

> "We generally have a dim view of educating the emotions. Our reasons are presumably these: (1) we think we don't choose our emotions; they just happen to us. Therefore, we believe we have no control over them, and would be unable to learn such control even if we wanted to; (2) we are ignorant of any feasible scheme for emotional education; and (3) any likely scheme promises to be more difficult than it would be worth."[380]

Lipman afirma que l'educació de les emocions comença ja en els primeríssims estadis de la vida de l'individu, a la família. El nen aprèn des de ben petit a controlar les seves emocions en funció d'allò que vol aconseguir.

---

379 *Ibid.*, p. 3.
380 *Ibid.*

"It is in our homes and with our families that we learn to speak, to reason and to feel."[381]

La dificultat pel que fa al mètode adequat per educar les emocions és l'existència de diferents nivells de tolerància emocional davant dels mateixos estímuls, segons quina hagi estat la resposta de l'entorn a les demandes de l'individu. No és fàcil, doncs, aconseguir modificar aquest control de les emocions per tal de fer-lo més raonable o apropiat, però això no significa que sigui impossible. En aquest sentit, Lipman es mostra convençut que la literatura és un bon camí per intentar-ho ja que permet analitzar i sospesar l'adequació de les emocions dels diferents personatges.[382]

Tanmateix, les emocions no són només educables sinó que poden articular-se, expressar-se, fins al punt que poden esdevenir més intenses en la mesura que les expressem.[383] Això fa possible, a més, la reflexió sobre les nostres emocions, explicitant-les i identificant els seus propòsits i els seus objectes. De fet, el judici reflexiu sobre l'emoció pot fer variar aquesta mateixa emoció, i així, "anger acknowledged and anger denied are not the same anger at all; they are constitutive of very different emotional surrealities"[384].

---

381 *Ibid.*, p. 4.

382 Lipman mateix fa un exercici d'aquest tipus al seu article ""Using Philosophy to Educate Emotions", on analitza les emocions de l'Aris en el primer capítol de *La descoberta de l'Aristòtil Mas*. Aquest recurs a la literatura és un punt més a favor de la forma que es dóna als textos en el currículum de *Philosophy for Children*. Com ja s'ha avançat, els diferents programes del projecte estan estructurats en forma de novel.la al voltant de grans àrees del coneixement.

383 Al contrari del que afirma la teoria freudiana, segons la qual les emocions perden intensitat quan són expressades mentre que s'intensifiquen quan es reprimeix l'expressió.

384 R.C. SOLOMON, *op. cit.*, p. 191.

En aquest sentit, és important insistir en la diferència entre l'emoció en tant que judici i els nostres judicis sobre les nostres emocions (que són, de fet, judicis sobre els nostres judicis). De tota manera, però, hi ha un munt de relacions lògiques i pragmàtiques entre les emocions i els judicis reflexius que fan que, a la pràctica, sigui impossible separar-los completament.

Però, a més, el fet que les emocions puguin ser educades i expressades permet posar en joc la comunitat de recerca en aquest àmbit de les emocions: "it attempted to do justice to the affective strand of experience, as well as to the cognitive and valuational strands"[385], cosa impensable des de la perspectiva tradicional pel que fa a les emocions.

> "Whether thinking is of a higher or lower order depends upon the degree of judgment involved. (...) If we wish to develop curricula that will strengthen higher-order thinking, we must have judgment-strengthening opportunities at every step of the way. The only way children will learn to make better judgments is by being encouraged to make judgments frequently, to compare them, and to discover the criteria by means of which the better judgment are to be distinguished from the worse."[386]

La comunitat de recerca, doncs, pot ajudar a realitzar aquesta tasca d'analitzar i sospesar l'adequació de les emocions dels participants en la recerca i dirigir aquestes emocions cap a un nivell superior d'adequació i de raonabilitat.

Tanmateix, les emocions

---

385 M. LIPMAN, "Using Philosophy to Educate Emotions", p. 4.
386 *ID.*, *Thinking in Education*, p. 61.

"are not only judgments about our present situations. Emotions are also judgments about our past (...) Most importantly, emotions include intentions for the future, *to act*, to change the world and change our Selves"[387].

Aquesta característica acosta encara més les emocions com a judicis a la noció deweyana de judici: la seva vinculació directa amb la realitat —*direct existential import*, en paraules de Dewey[388]— i la seva capacitat de transformar-la. Precisament, aquesta connexió amb l'acció futura és el que garanteix l'adequació del judici, en general, i de l'emoció, en particular.

"What makes good judgment good is their role in the shaping of *future experience*. They are judgments we can live with, the kind that *enrich* the lives we have yet to live."[389]

La qüestió de les emocions és de gran importància per a la conducta moral, ja que les nostres accions sovint es desprenen directament de les nostres emocions.

"If we can temper the antisocial emotions, we are likely to be able to temper the antisocial conduct."[390]

En aquest sentit, és de gran importància l'educació. Però no pas una educació qualsevol, sinó aquella que garanteixi la llibertat i la

---

387 R.C. SOLOMON, *op. cit.*, p. 190.
388 Vegeu la citació de la pàgina 158 d'aquest treball.
389 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 17 (el subratllat és meu). A "Unreasonable People and Inappropriate Judgment", Lipman insisteix en aquesta mateixa idea però posa l'èmfasi en les conseqüències directes del judici: "Judgments that have persistently *satisfying consequences* are considered good judgments" (p. 15).
390 M. LIPMAN, "Caring as Thinking", p. 18.

responsabilitat de l'individu en l'examen de les seves pròpies opinions.[391]

Si ens hem estès tant en parlar de les emocions ha estat perquè ens sembla que aquesta qüestió introdueix un nou element que no apareixia —si més no, de manera explícita— en les anàlisis de Dewey i Buchler. Tot i això, Lipman no traeix l'esperit pragmatista dels autors esmentats, sino que, ben al contrari, intenta portar al límit —a nivell d'anàlisi— les seves conseqüències.

4.2.3. El good judgment *com a ideal educatiu*

Lipman parla encara del judici en un altre sentit, més abstracte i general: el judici en tant que facultat humana que cal desenvolupar. La màxima expressió d'aquest desenvolupament és, en última instància, el bon judici[392].

Tanmateix, aquesta màxima expressió és concebuda com un ideal al qual han d'aspirar l'individu i la comunitat de recerca. I en la mesura que la comunitat de recerca és una comunitat educativa (i no solament en el sentit formal del terme), el *good judgment* és, en definitiva, un ideal educatiu.

---

391 L'article "Using Philosophy to Educate Emotions" incideix justament en l'adequació de la filosofia en aquesta educació. També podríem esmentar el paper que la comunitat de recerca —tal com l'hem definida— ha de tenir necessàriament, ja que ella mateixa és un context no només intel.lectual sinó també afectiu.

392 No cal confondre aquest bon judici, en tant que *objectiu* al qual cal aspirar, amb el bon judici, quant a *judici apropiat* al context i útil per a l'acció futura. Aquest segon sentit està vinculat al judici com a resultat de la recerca; el primer sentit, en canvi, és identificable amb la raonabilitat.

Lipman equipara aquest "bon judici" a la raonabilitat. Segons ell, les dues nocions poden ser utilitzades com a sinònimes tot i que, en sentit estricte, "raonabilitat" té connotacions més qualitatives, ètiques i estètiques, mentre que "bon judici" apel.la més aviat a consideracions epistemològiques. Lipman fa servir més sovint el terme "raonabilitat" que no pas l'expressió "bon judici" per referir-se a aquest ideal.

> "An ideally educated person is said to be a reasonable person."[393]
> "Reasonableness is quite rightly the outstanding characteristic of the educated person."[394]

Així, doncs, potser l'anàlisi de la noció de raonabilitat ens pot ajudar a explicitar què entén Lipman per bon judici. Tanmateix, intentar explicar la noció de bon judici a partir de la de raonabilitat no és una tasca fàcil, ja que la noció de raonabilitat mateixa no és unívoca, ni històricament ni en el conjunt de l'obra lipmaniana.

D'entrada, clarificar la noció de raonabilitat exigeix, també, marcar diferències respecte al concepte de racionalitat —"which many people use interchangeably with reasonableness"[395].

---

393 M. LIPMAN, "Unreasonable People and Inappropriate Judgment", p. 2.
394 *Ibid.*, p. 12.
395 *Ibid.*, p. 6. No és gens fàcil fer una clarificació d'aquest tipus ja que ambdós termes estan particularment confosos. En el llenguatge quotidià, per exemple, s'usen gairebé com a sinònims fins al punt que no hi ha una definició explícita de "raonabilitat". La *GEC*, per exemple, defineix "racionalitat" com la "qualitat de racional" o "la facultat de raonar", i no hi ha cap entrada per a "raonabilitat". Sí que hi ha, en canvi, els adjectius que correspondrien a un i altre concepte, però no ens ajuden massa a aclarir la diferència entre ells: tant "racional" com "raonable" es refereixen a quelcom "conforme a la raó" o "dotat de raó", i, fins i tot, "raonable" es defineix com a "racional". I encara podem trobar un altre adjectiu: "raonador" (que raona) que afegiria un altre nivell a la qüestió. La confusió entre "racionalitat" i "raonabilitat" pot descobrir-se també en els diferents autors que, al llarg de la història de la filosofia, s'han ocupat del concepte de "racionalitat".

A més, la distinció entre racionalitat i raonabilitat és també urgent si parlem de la raonabilitat en tant que ideal educatiu, ja que fins fa ben poc, l'ideal educatiu era precisament la racionalitat. Després de Descartes, es va identificar la raó amb aquelles demostracions capaces d'estendre a tots els teoremes l'evidència que és pròpia dels axiomes. El raonament construït *more geometrico* es convertí en model de racionalitat, l'únic tipus de pensament que podria tenir dignitat de ciència, i, des d'aleshores, l'àmbit de la raonabilitat ha romàs pràcticament inexplorat. Així, la ciència —en el sentit més restringit del terme— intenta autoerigir-se en *el* model de la racionalitat: busca formular lleis per explicar el que passa i per predir el que passarà. Fins i tot, es reconeix a si mateixa un cert rol moral: intenta transformacions per les quals les coses seran millors del que haurien estat sense aquesta seva intervenció.

La qüestió de la diferència entre racionalitat i raonabilitat en Lipman ha de passar per una anàlisi i clarificació dels possibles sentits que s'atorguen a aquestes nocions en el currículum de *Philosophy for Children*: ¿què vol dir Lipman quan afirma, per exemple, que "la filosofia per nens recorre a la lògica per actuar racionalment i es posa sota el seu guiatge per aconseguir un comportament raonable"[396], quan parla de la "rationality as an organizing principle"[397] o quan defensa la necessitat de ciutadans més raonables?

A primer cop d'ull, no és fàcil veure què entén Lipman per racionalitat i raonabilitat. En alguns textos, la lectura resulta

---

396 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 201.
397 M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 8.

confusa ja que dóna la impressió que es barregen constantment els termes. A "Unreasonable People and Inappropriate Judgment", Lipman suggereix una via possible per a una distinció efectiva dels conceptes de racionalitat i raonabilitat: la comparació dels adjectius negatius associats a cada noció (*irrational* i *unreasonable*, respectivament)[398]:

> "Instantly it is obvious that the negatives contrast with one another considerably more sharply than do the positives. (As Austin says, the negatives «wear the pants».)
>
> If a person is *unreasonable*, it is generally because he does not allow himself to be reasoned with, even though he may allow himself to offer reasons for his opinions. Besides, he may be unreasonable only with regard to one specific topic, and reasonable about all others. But if a person is *irrational*, then he is incapable of acting reasonably, and this incapacity of his is global rather than local. His behavior is compulsively self-destructive or destructive towards others, and he needs psychiatric help."[399]

Segons això, sembla que podem concloure que, efectivament, raonabilitat i racionalitat són conceptes relacionats però diferents. Lipman sembla apuntar com a tret diferencial l'abast més global de la noció de racionalitat i es basa en la noció tradicional de "presumpció de racionalitat[400]" per a afirmar que tot individu, quant a tal, està dotat de raó, d'intel.ligència, que té la facultat

---

398 Vegeu també M. BLACK, "Reasonableness", a: *ID.*, *Caveats and Critiques*, pp. 13-29.

399 M. LIPMAN, "Unreasonable People and Inappropriate Judgment", p. 6.

400 Tot i això, la "racionalitat" no és quelcom immutable i etern sinó que ha tingut i continua tenint innombrables manifestacions. Lipman reconeix que hi ha diferents tipus de racionalitats així com diferents maneres d'expressar-les: "There are, many kinds of rationality. There is means-end rationality. An example is the corporation that sees its ultimate objective as profit and its various policies as means of maximizing profits. Another type of rationality has to do with the distribution of authority in a hierarchical organization. Examples are the military, the church, and the government" (M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 8).

d'emetre judicis, de donar raons, d'en-raonar, d'argumentar, de decidir:

> "Molt sovint excusem els infants de l'*obligació d'usar la seva raó*, amb l'excusa que són massa joves. Quan obrem així, no obstant, no els fem cap favor. I, naturalment, la nostra actitud és encara pitjor quan *oblidem que l'infant és un ésser racional* fins i tot quan la nostra relació amb ell és de caire moral."[401]

Segons això, la qualitat de racional és quelcom inherent a l'ésser humà: qualsevol persona, simplement pel fet de ser-ho, ja és racional. Aquesta és la característica per la qual es distingeix dels altres animals. És per això que no apliquem el concepte "ser racional" (o "ser raonable") a comportaments no-humans i, en canvi, sí que ho fem —si s'escau— a qualsevol tipus de manifestació humana.

En aquest sentit, Lipman parla de "racionalitat" en tant que terme genèric. Així, "racionalitat" faria referència, en un cert sentit, a aquella capacitat o facultat humana que és la condició de possiblitat necessària —però no suficient— d'una conducta racional i raonable.

Com a facultat humana, la raó forma part ineludible de la nostra naturalesa —i, en aquest sentit no pot ser ensenyada o apresa— però també té un aspecte que és susceptible de ser desenvolupat. Lipman recull l'afirmació de Dewey segons la qual:

---

401 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 209 (els subratllats són meus).

"Intelligence is not something possessed once for all. It is in constant process of forming, and its retention requires constant alertness in observing consequences, an open-minded will to learn and courage in re-adjustment."[402]

Aquest és, precisament, l'aspecte que ens interessa destacar en aquest punt del treball. La raó és susceptible d'ensenyament i aprenentatge, i depèn, per tant, d'una sèrie de criteris que han de poder fer-se explícits. Aquí, la racionalitat passaria de ser una característica individual (per bé que compartida per tots els membres de l'espècie humana) a un exercici col.lectiu de comunicació, és a dir, a un diàleg.

Però la racionalitat no és l'única manifestació de la raó humana: l'home no és només un animal racional, sinó també *raonable*.

Sovint —en la majoria de casos, de fet—, els conceptes "raonable" i "racional" es distingeixen per la seva aplicació a les afirmacions o accions humanes: així, parlem de comportaments, opinions o actes racionals o irracionals, raonables o no-raonables. Tanmateix, no apliquem indistintament aquests adjectius.

Sabem per experiència que no tot el que diu o fa l'home —i, per tant, també les afirmacions o actuacions de les institucions creades per ell— es pot considerar racional, segons els criteris admesos sobre què vol dir que una afirmació o una acció siguin racionals.

La racionalitat està molt estretament vinculada al pensament crític i al raonament en el seu sentit més restringit, mentre que la natura del món en què vivim i la dels problemes a què ens enfrontem traspassen amb escreix aquestes fronteres. Molts aspectes del món —especialment aquells que tenen a veure amb la

402 J. DEWEY, *Reconstruction in Philosophy*, p. 135.

conducta humana— no poden ser tractats o formulats amb la precisió característica de la ciència: la resposta a un «per què?» no és sempre una explicació causal. Ni tampoc no és possible, sovint, recórrer a les lleis lògiques, les quals condueixen a determinar la validesa o no del raonament però no la bondat de les raons. On hi ha en joc valors, la raó demostrativa —a què fa referència la lògica en sentit estricte— resulta impotent. No es pot fer res més que inculcar-los (o conculcar-los), o bé trobar bones raons que els sostinguin (o els refutin).

En aquests casos, són necessàries les aproximacions i cal desenvolupar un sentit del que és *apropiat*[403] més que no esperar que el nostre pensament i la forma de les coses es corresponguin exactament:

> "we must be content to reach an equitable solution, not necessarily one that is right in all details. We must be satisfied with a sensible or reasonable outcome even if it is not strictly speaking a rational one".[404]

Així, pel que fa a les afirmacions i accions humanes, no sembla que ens sigui suficient la qualificació de racional o no-racional; estrictament, la racionalitat ha quedat reduïda a un paradigma molt concret i, massa sovint, a l'aplicació d'un mètode científic restringit (el qual no cal identificar, pensem, amb el mètode empíric que defensa Dewey, ja que, des de la perspectiva deweyana, el primer es basa en una noció d'experiència absolutament esquifida).

---

403 Lipman suggereix que el criteri per determinar la raonabilitat pot ser l'adequació (*appropiateness*): vegeu "Unreasonable People and Inappropriate Judgment" i *Thinking in Education.*

404 M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 16.

Si existeixen camps del saber en els quals les proves deductives i experimentals no són suficients i restem desorientats davant dels problemes que s'hi plantegen,

> "faut-il tirer la conclusion que la raison est tout à fait incompétente dans les domaines qui échappent au calcul et que là où ni l'expériencie ni la déduction logique ne peuvent nous fournir la solution d'un problème, nous n'avons plus qu'à nous abandonner aux forces irrationelles, à nos instincts, à la suggestion ou à la violence?"[405]

La resposta a aquest punt és unànime:

> "Although our lives are indeed chockful of problems that do not admit for the moment of a rational solution, and may never do so, this does not mean that our only recourse is to give free rein to our irrational impulses. (...) We are not alone with only our reckless irrationality to guide us: we are accompanied always by the sense of judgment we have honed over the years and learned to call on in emergencies and crises, however large or small."[406]

Així, es fa necessària la presència d'un altre concepte (el de raonabilitat) que permeti d'avaluar més correctament i apropiadament —que no pas més precisament— tots aquells casos que no permeten una explicació científica o lògica.[407]

---

405 C. PERELMAN - L. OLBRECHTS-TYTECA, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, p. 3.

406 M. LIPMAN, "Unreasonable People and Inappropriate Judgment", pp. 13-14.

407 Alan Gewirth també distingeix entre racionalitat i raonabilitat quan es parla de produccions humanes. Gewirth afirma que la racionalitat consisteix en un càlcul mitjà-fi dels mitjans més eficients per als nostres fins, mentre que la raonabilitat consisteix en una equitat (*equitableness*), per la qual nosaltres respectem els drets dels altres tant com els nostres propis. Gewirth intenta mostrar que, on hi ha conflicte entre racionalitat i raonabilitat, la raonabilitat és racionalment superior. Vegeu A. GEWIRTH, "The rationality of reasonableness", *Synthese*, 57 (1983), pp. 225-247.

Lipman dóna molta més importància al concepte de raonabilitat que no pas al de racionalitat quan es tracta d'aplicar-lo a les accions i afirmacions humanes, ja que en la majoria de casos —que, a més, són els que tenen un major interès per a l'individu i requereixen una major urgència en trobar una resposta— s'impliquen judicis i valors. I aquest és més l'àmbit de la raonabilitat que no pas el de la racionalitat:

> "Reasonableness is not pure rationality; it is rationality tempered by judgment."[408] "A reasonable person is one who is cognitively responsible, and who therefore recognizes the need for reasoned justifications of his or her conduct as well as for reasoned explanations of the things that happen to them over which they have no control. The reasonable person will also propose reasonable hypotheses as to what might be done to correct unsatisfactory conditions that require restructuring or transformation. Such a person, in short, is likely to make reasonable judgments that follow from his or her reasonings, whether of a formal or an informal nature."[409]

El camp de la raonabilitat és, en Lipman, el de les *bones raons*[410]; és a dir, les respostes *més útils i més apropiades* d'entre

---

408 M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 8.

409 *ID.*, "Unreasonable People and Inappropriate Judgment", p. 13.

410 Vegeu M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 198. Sembla verosímil que, en aquest punt, Lipman hagi rebut la influència de C. Perelman i L. Olbrechts-Tyteca i la seva teoria de l'argumentació (vegeu C. PERELMAN-L. OLBRECHTS-TYTECA, *op. cit.*).
La teoria de l'argumentació abraça els mitjans provatoris no demostratius, és a dir, els mitjans provatoris que són utilitzats per les ciències humanes, com el dret, l'ètica o la filosofia. Vol ser l'estudi metòdic de les bones raons a través de les quals els homes parlen i discuteixen sobre eleccions que impliquen una referència a valors, una vegada han renunciat a l'atropellament o a l'adoctrinament. Justament la retòrica, segons Perelman, ens mostra que en l'home, profundament barrejada amb la dimensió racional, hi ha la dimensió d'allò que és raonable, on s'inclouen els valors ètics, polítics i també religiosos que són els factors que més compten per a l'home. La nova retòrica pretén arrencar el món dels valors de l'abisme del que és arbitrari i purament emocional o, a la inversa, de la raó coactiva dels raonaments deductius per portar-lo a aquella raonabilitat que li correspon en sentit propi i recuperar, així, el vessant pràctic de la raó. La teoria de l'argumentació es configura, doncs, com una anàlisi que determina i delimita el camp del que és

tots els resultats de la recerca. Per tant, entren en joc consideracions i judicis de tipus axiològic.

> "Hi ha una tendència a considerar totes les raons com a *bones* raons, a suposar que una raó per creure en alguna cosa o per fer alguna cosa no pot *ésser* realment una raó, fora que sigui una bona raó. Però aquesta suposició ignora el fet que nosaltres, de vegades, fem les coses per raons dolentes (més que no pas per manca total de raons) i que som capaços de valorar les raons com a millors o pitjors."[411]

Hi ha, doncs, criteris per a distingir les bones raons de les que no ho són, per distingir el que és apropiat del que no ho és.

Al currículum de *Philosophy for Children* trobem molts exemples en els quals els protagonistes es troben implicats en la recerca de bones raons que puguin explicar aquelles accions i esdeveniments concrets en què no és pertinent una formulació estrictament científica o lògica. En aquest procés de recerca, s'hi inclou el procés d'identificació dels criteris per a avaluar les raons que s'aporten.

A *Filosofia a l'escola*, Lipman dóna una sèrie de criteris per avaluar les raons[412]: que es basin en els fets, que siguin rellevants per a l'objectiu de la recerca; que donin suport a l'objecte de la

---

raonable, que és diferent d'allò que és purament racional i també d'allò que és irracional. Per dur a terme aquesta tasca, la teoria de l'argumentació no és un discurs abstracte i buit referent a les pressumptes capacitats humanes: s'hi arriba a partir de l'examen, el més ampli possible, dels diferents tipus d'argumentació persuasiva.
(Aquest darrer punt, la persuasió, és precisament el que marca la diferència entre la nova retòrica i el projecte de Lipman. El principal objectiu de l'argumentació no és mai, en Lipman, convèncer els altres de les meves opinions, sinó *construir amb els altres* les meves opinions. Vegeu també la nota 202, p. 109 d'aquest treball.)

411 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 196.

412 Vegeu *Ibid.*, pp. 196-198.

recerca fent-lo plausible, intel.ligible; i que facin referència a alguna cosa familiar.[413]

El fet que siguem capaços d'establir els criteris adients per a avaluar les manifestacions humanes, significa que no és veritat que "tot s'hi val". Sembla clar que una conducta raonable és més desitjable que no pas una que no ho sigui. Però, a més, l'existència d'estàndards que mesurin el grau de raonabilitat (o racionalitat) suposa, també, la possibilitat d'ensenyar la raonabilitat.

Com diu Lipman:

> "Ja des del naixement, l'infant està en possessió d'innombrables disposicions que, si s'encoratgen, podrien portar a tot tipus de conducta humana i sovint ho fan. Allò que és important, però, és que l'entorn en el qual l'infant creix sigui de tal mena que deixi fora aquelles formes de conducta que no contribueixen al seu creixement i encoratgi, en canvi, aquelles que sí que ho fan."[414]

En aquest sentit, *Philosophy for Children* vol ser una mostra de com és possible aquest ensenyament a través de la filosofia. Això no significa que aquest aprenentatge sigui una tasca fàcil, però no per difícil és menys necessària ni menys urgent.

Tanmateix, el bon judici o la raonabilitat no solament ha de ser exercitat i desenvolupat per l'individu:

> "Reasonableness is not purely and simply the product of one's logical activities, but is built up, layer upon layer, out of one's efforts to be

---

413 Com admet Lipman, aquests estàndards, presos per separat, poden presentar motius de crítica però caldria tenir en compte el seu significat col.lectiu. Degut a la mateixa naturalesa de les qüestions que cauen dintre del terreny de la raonabilitat, no és possible donar criteris més precisos. En definitiva, "per avaluar les raons, no existeix cap tribunal d'apel.lació millor ni estàndards millors" (M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 198).

414 *Ibid.*, p. 211.

thoughtful, to be considerate, to seek integrity-preserving compromises, to be open to other points of view and other arguments. (...) Thus it is not the reasoning alone that leads to reasonableness, but the experience of trying to reason together, as a *community*, that leads to the introjection of reasonableness in each participant."[415]

A més, la responsabilitat de l'educació en la raonabilitat hauria d'estendre's també a les institucions les quals —vulguem o no— tenen un elevat grau de responsabilitat moral en el seu —més o menys reconegut— paper educador. Per Lipman, l'exèrcit, l'església, una empresa són tipus d'institucions racionals; però caldria que, a més, fossin raonables:

"The schools, like the courts, are under a mandate of rationality, but in a democratic society we need reasonable citizens above all."[416]

Per tot el que hem dit, el camp de la raonabilitat aplicat a les opinions i a les accions humanes és el de les bones raons, el de les raons apropiades i el de les decisions morals i responsables. I tot això està també relacionat amb el seny, el sentit comú —que és diferent del *sentir* comú—, el *bon judici*. "Ser raonable" significa sovint "ser assenyat, prudent":

"Reasonableness comes across as a paragon of measure, proportion and balance."[417]

I, en aquest moment, la importància del judici, dels valors es fa evident. S'entén que, en cap sentit, "raonable" no pot ser aquí

---

415 M. LIPMAN, "Unreasonable People and Inappropriate Judgment", pp. 14-15 (el subratllat és meu).
416 *ID.*, *Thinking in education*, p. 8.
417 *ID.*, "Unreasonable People and Inappropriate Judgment", p. 2.

identificat amb "d'acord amb la majoria" a menys que els criteris d'aquesta majoria hagin estat prèviament qüestionats i revisats i, posteriorment, ratificats.

Fent referència a un exercici del *Recerca ètica*[418], podríem dir que ser assenyat o raonable no equival al que diu la Desdèmona —"si estàs adaptat a la societat en què vius, ets considerat assenyat. Si no, no"—[419], ni tampoc exactament al que afirma la Greta —"tenir seny vol dir ser raonable. Ser raonable és ser creatiu. Ser creatiu és ser diferent dels que no són creatius. Tenir seny és ser *diferent de la majoria* de la gent".

Ser raonable és aplicar "les tres C": ser crític, creatiu i curós. Ser raonable és, en definitiva, posar en pràctica el bon judici, garantit pel pensament d'ordre superior. Aquest és l'ideal educatiu: aconseguir ciutadans raonables.

> "Education can be seen as the great laboratory for rationality, but it is more realistic to see it as a context in which young people learn to be reasonable so that they can grow up to be reasonable citizens, reasonable companions, and reasonable parents."[420]

Evidentment, fer de la filosofia l'àmbit de la raonabilitat —i la racionalitat— significa un canvi en el paper social i educatiu de la filosofia.

---

418 M. LIPMAN - A.M. SHARP, *Recerca ètica*, exercici 10.24.11, p. 321 (el subratllat és meu).

419 Cal distingir entre el nen que "pensa bé" i el nen "benpensant". En el primer cas, el nen posseeix els criteris i estàndards que han d'ajudar-lo a ser més crític i més reflexiu —més raonable, en definitiva—; en el segon cas —el que planteja la Desdèmona—, pensa i actua d'acord amb les opinions majoritàries considerades socialment vàlides sense qüestionar-les.

420 M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 16.

4.3. Anàlisi comparativa i valoració

Un cop vistes les diferents concepcions de la noció de judici en aquests diferents autors, encara hem d'explicitar els punts en comú o les influències —sense oblidar les evidents diferències.

És clar que les anàlisis no són plenament coincidents; fins i tot, en alguns casos els autors parlen a nivells diferents, però això no impedeix que hi pugui haver una certa base comuna.

Com en els altres conceptes analitzats prèviament, ens sembla que aquesta base comuna té el seu origen en les propostes pragmatistes de John Dewey. La seva anàlisi no resulta contradita per les teories de Buchler o Lipman, sinó que, més aviat, es veu ampliada i enriquida.

Hem dit que la noció del judici en Dewey representava un "gir copernicà" respecte a la concepció tradicional. La noció deweyana presenta dos sentits complementaris: d'una banda, Dewey es refereix al judici com a resultat, en tant que significat o idea escollida; d'altra banda, concep també el judici com un procés, com l'acte de jutjar.

D'aquests dos sentits, el primer és el que queda més explícitament recollit en les anàlisis dels altres dos autors. Buchler i Lipman amplien l'abast del que es pot entendre que és un resultat de l'acte de jutjar. Així, l'acte de jutjar no ha d'acabar necessàriament en una proposició —o judici en sentit estricte,

segons la nomenclatura tradicional—, sinó que el resultat del procés pot ser un acte, un enunciat, un producte[421] o una emoció.

Quan Dewey diu que el judici és el *outcome* del procés de recerca no troba necessari explicitar de quin tipus de resultat es tracta. Dewey centra la seva atenció justament en la revolució que significa que el judici passi a ser el *resultat* d'un procés en comptes de considerar —com fan les teories lògiques tradicionals— que la proposició (que s'identifica amb el judici) és la *dada inicial*. Tanmateix, que Dewey no incideixi en el fet que una emoció, per exemple, pugui ser un judici, no significa que la seva teoria n'exclogui la possibilitat.

Pel que fa a la connexió entre relacions i judicis que exposa Lipman al seu *Thinking in Education*, no hi ha tampoc en aquest cas cap contradicció entre ell i el que podria haver explicitat Dewey. En aquest sentit, podríem relacionar aquella anàlisi del *judici* amb la noció d'*idea* deweyana.

Dewey subratlla molt que les idees són significats possibles entre els quals cal escollir aquell que ofereixi més garanties de ser una solució efectiva del problema en qüestió. Lipman, per la seva part, afirma que els significats són relacions. Així, doncs, si ajuntem aquestes dues afirmacions, tenim que les idees o significats possibles són, de fet, relacions possibles que establim entre les coses en un intent de fer-les més comprensibles. Ja hem vist que aquesta connexió entre relació i significat és, en tot moment, a la base de la filosofia deweyana.

---

421 Fem servir aquí el terme més comú per parlar del resultat del *making* (fer). Cal que quedi clar, però, que per Buchler un acte i un enunciat són també productes. Vegeu l'apartat 4.1.2, pp. 164 i ss., en aquest mateix capítol.

Les idees deweyanes són, doncs, possibles relacions i el significat escollit, el judici pròpiament, és aquella relació que adoptem com a solució "definitiva" —mentre els fets no la desmenteixin.

D'altra banda, la segona accepció del judici en Lipman potser té una connexió més directa amb l'anàlisi de Buchler. En aquest sentit, sembla que Buchler fa explícita una ampliació del judici com a resultat que, d'alguna manera, ja existia en Dewey. Aquest, en efecte, rebutja la identificació del judici amb la proposició però no porta la seva anàlisi gaire més enllà.

La classificació de Buchler serveix a Lipman de trampolí per introduir la seva teoria sobre les emocions. En la mesura que Buchler posa sobre la taula la possibilitat que productes com ara les accions siguin considerats judicis, s'obre el mateix camí a altres "productes" humans, com ara les emocions.

De tota manera sembla que la classificació tripartida del judici en Buchler pot equiparar-se més naturalment i espontània a la distinció tripartida del pensament d'ordre superior en Lipman que no pas a cap de les seves anàlisis de la mateixa noció de judici. De fet, el propi Lipman ja fa explícita aquesta correspondència.[422]

Els estrets límits de la lògica tradicional no permetien res més que consideracions estrictament formals sobre la validesa o no validesa de les argumentacions. Amb Dewey, la lògica s'obre a consideracions tingudes per "psicològiques"; amb Buchler, el "bon" judici es mesura no solament amb la veritat, sinó també amb el bé i

---

422 Vegeu M. LIPMAN, "Caring as Thinking", p. 12.

la bellesa; amb Lipman, es conquereix el "reialme prohibit de les emocions".

La tercera de les "teories" del judici que hem comentat en relació a Lipman entronca directament amb l'ideal de democràcia de Dewey. La raonabilitat, el bon judici, és l'ideal al qual ha d'aspirar la comunitat. Només l'exercici de la raonabilitat —a més del de la racionalitat "científica"— pot garantir l'existència i la continuïtat d'una societat vertaderament democràtica.

Tanmateix, en la mateixa mesura que la democràcia és en Dewey un ideal al qual cal tendir, la raonabilitat és en Lipman un ideal que cal tenir sempre present. Es poden assolir nivells acceptables de raonabilitat, però el bon judici és, a la pràctica, difícilment assolible. Això no significa, però, que s'hi hagi de renunciar: el treball diari de la comunitat és aspirar a elevar contínuament els nivells presents de raonabilitat.

Sembla, doncs, que les diferents teories que hem aportat sobre la noció de judici són, realment, diferents perspectives d'una mateixa noció i no pas concepcions contradictòries entre si —tot i que no neguem que hi pot haver diferències de criteri en qüestions específiques.

Ara bé, com es mostra, a partir d'aquestes anàlisis, que el judici és una base del coneixement?

És evident que, una vegada més, cal haver acceptat la reconstrucció de la filosofia i del coneixement que proposa Dewey. Segons aquestes reformulacions el coneixement és només un instrument al servei de l'ideal democràtic. Per Dewey, el mètode

que fa accessible aquest coneixement és el mètode científic, i el judici és una part indispensable en aquest model.

El judici té precisament el seu origen en les situacions indeterminades que esdevenen problemàtiques precisament pel seu caràcter dubtós. Aquestes situacions problemàtiques poden ser o bé "espontànies", o bé "provocades" per la filosofia en tant que activitat problematitzadora. El judici és part ineludible en el procés de solució d'aquestes situacions. Amb la solució arribem a un coneixement útil i efectiu de la manera de tractar aquesta situació i altres situacions similars. Tanmateix, en la mesura que el procés de recerca és un procés —a la pràctica— inacabable, els judicis i els coneixements estan sempre sotmesos a noves revisions. Això no significa —repetim— que no valgui la pena fer l'esforç d'enfrontar-nos a les situacions problemàtiques i mirar de trobar aquelles relacions que els donen sentit.

Així, el judici, pel fet de ser part indispensable, pot ser considerat condició necessària —tot i que no suficient— d'un coneixement no essencial sinó instrumental. En la mesura que no és condició suficient, cal la presència de més condicions que garanteixin aquest accés al coneixement. Segons la nostra hipòtesi inicial, aquestes altres condicions són l'experiència i la comunitat de recerca.[423]

---

423 No cal insistir en el fet que cadascuna d'aquestes condicions ha estat analitzada de manera independent per raons òbvies de claredat, però que estan íntimament interrelacionades.

Part III: L'objectiu del coneixement

5. LA FILOSOFIA QUE EDUCA

Hem dit des del començament que tot el projecte *Philosophy for Children* es basa en la ferma convicció de la connexió intrínseca i necessària de la filosofia amb l'educació. I que Dewey també comparteix aquest convenciment.

Aquesta connexió no és quelcom original de les noves propostes sinó que era evident ja en relació a la noció tradicional de filosofia: però una filosofia entesa com a buscadora incansable d'allò universal i immutable havia de tenir també un tipus determinat de repercussions en el camp educatiu. No és estrany, doncs, que l'educació es restringís a la transmissió de coneixements certs i acabats, i de normes de comportament igualment universals i inalterables.

La filosofia reconstruïda que proposa Lipman a través del seu projecte no es correspon amb aquesta concepció de l'educació. Lipman, doncs, analitza els punts de divergència entre l'educació tradicional i els supòsits bàsics de la seva pròpia filosofia —més coincidents amb les tesis dels pedagogs de la "nova escola" (o "escola activa") que ja en l'època de Dewey defensaven la necessitat d'un canvi de direcció en educació.

Segons Lipman, el lloc propi de la filosofia és l'educació, no com a simple complement cultural, sinó precisament com a *component inexcusable*. La filosofia no és, tal com sovint s'ensenya, simple història cronològica del pensament: això seria precisament concebre la filosofia com a complement (potser necessari, potser només

curiós) d'una educació transmissora de coneixements. La filosofia, ben al contrari, *és* pensament i, com a tal, ha de formar part —ineludiblement— de tota educació que es preocupi del pensar. La filosofia és una *activitat* involucrada en els processos educatius, en la mateixa mesura que l'educació és una recerca, una descoberta.

La qüestió del coneixement no és gens aliena a aquesta íntima relació entre filosofia i educació. (Tampoc no ho és en el cas de la filosofia i l'educació tradicionals.) Si ara, però, el coneixement ja no és vist com un coneixement desinteressat d'universals, l'educació tampoc no pot ser una mera adquisició de coneixements.

El coneixement al qual ha de conduir el procés de recerca no és un fi sinó un mitjà. Però cal que sigui un mitjà efectiu, que solucioni les situacions problemàtiques a les quals ens enfrontem. Per això, l'educació no ha de ser una simple recepció passiva de continguts establerts sinó, més aviat, una descoberta conjunta de possibilitats d'acció.

I si l'educació no és simple transmissió de coneixements, sembla evident que la filosofia de l'educació (disciplina en la qual, tradicionalment, s'ha abandonat tota relació entre la filosofia i l'educació, i on la filosofia només funciona com a apèndix o com a complement) tampoc no pot quedar reduïda a una mera didàctica, a una simple reflexió sobre els mètodes de transmissió dels coneixements, ni a un simple "diccionari" de conceptes educatius més o menys complexos, sinó que ha d'entendre's com una teoria filosòfica del coneixement. En aquest sentit, les bases del coneixement haurien de coincidir amb els fonaments filosòfics de l'educació.

Ara bé, quan la filosofia vol deixar de ser vista com una mera disciplina, per passar a ser considerada com la condició natural que hauria de tenir tota educació (i tota *l'*educació), aleshores es corre el perill de dissoldre la filosofia en un conjunt molt ampli i molt vague d'intencions i projectes pedagògics. Aquest és el perill que ha de superar *Philosophy for Children*, que sovint es veu com "un nom nou per a un projecte educatiu ja conegut"[424] perquè recull algunes de les idees progressistes que han inspirat els mètodes pedagògics renovadors d'aquest segle.

Tanmateix, *Philosophy for Children* també recull un bon nombre de pressupòsits filosòfics que el distingeixen dels altres "mètodes" educatius. El projecte de Lipman posa l'accent en la filosofia en tant que procés o activitat que condueix a una pràctica responsable. En la mesura que *Philosophy for Children* vol incidir en aquesta pràctica, ha de parar esment a la institució considerada educativa per excel.lència: l'escola. El repte és convertir-la en una veritable comunitat de recerca, que parteixi de les experiències i que apunti a l'obtenció de judicis raonables; és a dir, a vies d'acció adequades. En tant que la comunitat de recerca, l'experiència i el judici són les bases del coneixement, l'escola ha d'esdevenir un context de *recerca de coneixement* i no pas de simple transmissió de coneixements.

Per tot això, *Philosophy for Children* constitueix *també* un projecte educatiu.

L'anàlisi dels diferents tipus de paradigmes educatius ens permetrà de veure quines són les idees sobre l'educació i el

---

[424] Adaptació del subtítol de W. James al seu llibre *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking* (1907).

coneixement que es defensen en cada cas i mostrar com les bases del coneixement són també els pilars fonamentals de la "nova" educació.

5.1. Educació i paradigmes educatius

L'interès que, des de sempre, ha despertat el tema de l'educació no és gratuït; es basa en la intuïció —present ja en els grecs, tot i que potser no reconeguda— que educar és un procés inevitable. Qualsevol actitud que es prengui sobre aquest tema és ja una decisió en un sentit o altre:

> "És un fet incontestable que tots acabem educant i educats. (...) *Sempre* s'educa, tant si es vol com si no es vol: tant amb el que es diu com amb el que no es diu, amb el que es fa com amb el que es deixa de fer; sempre es va educant, és a dir, es van influint el pensament i la conducta dels altres."[425]

El problema de l'educació no és, doncs, si cal educar o no sinó *com* cal fer-ho.

El lloc tradicional d'ensenyament ha estat l'escola. Per això, parlar d'educació vol dir gairebé sempre parlar de l'escola, en tant que cap visible del complex sistema educatiu i les innombrables institucions que el configuren.

Així, l'escola ha estat el camp de batalla de les diferents opinions que al llarg de la història s'han anat formulant sobre els

---

425 J.-M. TERRICABRAS, *La comunicació*, p. 172.

objectius i maneres de fer que han de regir la institució escolar i, per tant, el sistema educatiu en general.

La teoria pedagògica no és quelcom recent; ja Plató teoritza sobre com i per a què cal educar. Però ha estat només en els darrers cent cinquanta anys que s'ha fet més i més palesa la discrepància entre maneres de fer en educació. Parafrasejant el que deia Ferrater respecte a la filosofia, podríem afirmar que la quantitat de teories pedagògiques ha crescut de manera alarmant en aquest període.

Tanmateix, com constata Dewey, les diferents teories poden ser agrupades en dos grans grups, segons el que entenguin per "educació":

> "The history of educational theory is marked by opposition between the idea that education is development from within and that it is formation from without; that it is based upon natural endowments and that education is a process of overcoming natural inclination and substituting in its place habits acquired under external pressure.
>
> At the present, the opposition, so far as practical affairs of the school are concerned, tends to take the form of contrast between traditional education [*paradigma estàndard*] and progressive education [*paradigma reflexiu*]."[426]

L'opció per un o altre d'aquests models depèn de dos elements: d'una banda, la posició presa en relació a l'objecte del coneixement (què cal conèixer) i, de l'altra, dels pressupòsits sobre les capacitats i potencialitats dels individus que s'han d'educar. A més, segons quin sigui el model que preval en un moment determinat, les

426 J. DEWEY, *Experience and education*, p. 5.

inevitables relacions de poder que s'estableixen en el si de la institució «escola» presentaran un o altre matís:

> "¿Contribuye el sistema escolar a favorecer los ideales *democráticos* o, por el contrario, su lógica constitutiva funciona a partir de criterios más o menos explícitos de *dominación*?"[427]

Sembla clar que els diversos paradigmes educatius són el resultat de respostes diferents a problemes epistemològics, psicològics, sociològics, ètics, polítics; el resultat, en definitiva, d'una resposta diferent a la pregunta pels objectius de l'educació.

L'anàlisi dels diferents paradigmes ens servirà per il.lustrar aquestes respostes.[428]

5.1.1. El paradigma estàndard

Les assumpcions dominants del paradigma estàndard (*authority/knowledge-based paradigm*) podrien expressar-se de la següent manera[429]:

— l'educació consisteix en la transmissió del coneixement d'aquells que saben a aquells que no saben;

— el coneixement és *sobre* el món, i aquest coneixement és inequívoc, no-ambigu i no-misteriós;

---

427 J. VARELA - F. ÁLVAREZ URÍA, *Arqueología de la escuela*, p. 10 (el subratllat és meu).

428 Les característiques que aquí es presenten dibuixen uns paradigmes educatius "en estat pur". A la pràctica, però, els models educatius no acostumen a ser tan extrems.

429 Vegeu M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 14; i J. DEWEY, *Democracy and Education*, pp. 75-86, i ID., *Experience and Education*, cap. 1.

— el coneixement consisteix en informacions i destreses que han estat elaborades en el passat;

— allò que s'ensenya és pensat com essencialment estàtic, com un producte acabat;

— el coneixement està distribuït en disciplines absolutament delimitades. Totes juntes representen un coneixement exhaustiu del món;

— el mestre juga un paper autoritari en el procés educatiu, ja que és ell qui té el coneixement dels fets "tal com són"; l'actitud dels alumnes ha de ser de docilitat, receptivitat i obediència;

— els estudiants adquireixen coneixement absorbint informació: una ment educada és, de fet, una ment ben assortida;

— l'educació moral consisteix, en aquest context, a formar hàbits d'acció en conformitat amb models i normes de conducta desenvolupats en el passat.

Aquestes característiques determinen els fins i mètodes de la instrucció i la disciplina:

> "The main purpose or objective is to prepare the young for future responsibilities and for success in life, by means of acquisition of the organized bodies of information and prepared forms of skill which comprehend the material of instruction."[430]

Aquest plantejament ve condicionat per l'acceptació que s'hi fa del dualisme mestre-alumne i per la unilateralitat dels seus objectius. L'escola tradicional es basa en una psicologia del nen segons la qual aquest no és sinó un adult en potència —més que no

---

430 J. DEWEY, *Experience and education*, p. 6.

pas un infant en acte. El dualisme maduresa/immaduresa[431] és el que organitza els trets identificatius del paradigma estàndard.

El sistema escolar estàndard remarca les diferències en l'ús de la capacitat intel.lectual, enlloc d'accentuar la semblança fonamental que uneix els membres de la classe (tant mestre com alumnes): la capacitat de pensar.

> "El procés cognoscitiu i educatiu de l'alumne no es fa aprofitant les possibilitats de creixement cooperatiu que ofereix el conjunt de la classe, sinó que es mesura en competència amb la classe i segons el criteri classificador que ve donat per la figura del mestre, que es consagra així com l'únic punt d'unió entre els membres de l'aula."[432]

Es posa l'èmfasi en l'objectiu d'educar les opinions i "ensenyar les virtuts"[433], la qual cosa significa que hi ha un model d'allò que han de ser aquestes opinions i virtuts: quines i com s'han d'estructurar en un sistema de valors. I aquest model és el que posseeix el mestre. El fonament del paradigma estàndard és, doncs, la didàctica, més que no pas l'educació (en el sentit etimològic del terme: *educere*, fer créixer).

---

431 Des d'una perspectiva educativa tradicional, el dualisme maduresa/immaduresa es constata tant a nivell individual com a nivell col.lectiu; és a dir, d'una banda, la immaduresa del nen respecte a la maduresa de l'adult i, de l'altra, la immaduresa d'alguns col.lectius marginals (dintre i fora de la nostra pròpia societat) davant la maduresa dels sectors més destacats (ja sigui culturalment o econòmicament). De fet, només una visió així pot justificar els intents de "civilitzar" i "educar" les societats tribals "primitives".

432 J.-M. TERRICABRAS, *La comunicació*, p. 183.

433 Vegeu PLATÓ, *Protàgores*, 361a-c.

5.1.2. El paradigma reflexiu

Ben aviat, el descontentament d'alguns sectors respecte a l'educació tradicional fa sorgir un nou paradigma, el *collaborative inquiry-based approach*. Es posa en evidència la necessitat de proporcionar a l'alumne els mitjans per aconseguir un pensament personal, conscient i crític, i per fer front a la pressió social —que busca la inhibició de les decisions personals i busca respostes adaptades.

> "Must it be that it's always grownups who give the education and always the kids who receive it? Couldn't they *discover* things *together*?"[434]

Les assumpcions dominants d'aquest segon paradigma són[435]:

— l'educació és el resultat de la participació en una comunitat de recerca (guiada pel mestre), entre els objectius de la qual hi ha l'obtenció de la comprensió i el bon judici;

— els estudiants són *estimulats* a pensar sobre el món quan el coneixement d'aquest món se'ls revela ambigu, equívoc i misteriós;

— les disciplines en les quals té lloc la recerca no són considerades absolutament i clarament delimitades ni exhaustives; per tant, les seves relacions amb les seves pròpies matèries són problemàtiques. Qualsevol disciplina, si vol seguir viva, ha d'animar constantment el pensament que li va donar l'origen i que després ha anat configurant-la com a tal;

---

434 M. LIPMAN, *Mark*, p. 53 (el subratllat és meu).

435 Vegeu M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 14; i J. DEWEY, *Democracy and Education*, pp. 75-86, i ID., *Experience and Education*, cap. 1.

— el mestre és fal.lible (disposat a admetre els errors) més que no pas autoritari;

— s'espera que els estudiants siguin reflexius, de manera que cada vegada siguin més raonables i assenyats;

— el focus del procés educatiu no és l'adquisició d'informació sinó la comprehensió de les relacions entre les matèries investigades;

— el coneixement ja no és coneixement d'un món estàtic sinó un coneixement aplicat a un món sotmès a un procés de canvi constant.

— l'objectiu primari és l'autonomia de l'educand: "autonomous thinkers are those who 'think for themselves', who do not merely parrot what others say or think but make their own judgments of the evidence, form their own understanding of the world."[436]

Queda clar, doncs, que el paradigma reflexiu considera l'educació com a recerca compartida, mentre que el paradigma estàndard no ho fa. L'interès per allò més problemàtic exigeix afavorir un paradigma en el qual l'anàlisi de la qüestió i de les possibles vies de solució sigui compartida entre professors i alumnes. Quan, al contrari, les disciplines acadèmiques es consideren no problemàtiques, l'aproximació que s'afavoreix és de tipus instructiu i consisteix a fer que els alumnes aprenguin allò que se'ls ensenya.

Així, mentre el paradigma clàssic pretén educar les opinions i les virtuts, el paradigma reflexiu ajuda, més aviat, a fer-se opinions pròpies i una moral pròpia[437]: així, aquest paradigma posa més

---

[436] *ID.*, *Thinking in Education*, p. 19. Sobre aquesta qüestió de l'autonomia, vegeu la nota 285, p. 147 d'aquest treball.

[437] Com en el cas de l'autonomia i el pensament propi, una moral pròpia no significa una moral individualitzada, a mida, que no pot ser compartida per

l'èmfasi en un vertader *educere* més que no pas en una mera didàctica.

Ben al contrari del paradigma educatiu estàndard, l'objectiu del qual és anivellar i unificar, el paradigma reflexiu afavoreix la diferència; el seu objectiu és aconseguir un creixement en cada individu, però no pas una igualtat de nivell.

5.2. Dewey i Lipman: elements per a un canvi de paradigma

Pel que hem dit, ja es pot veure que hi ha desacord entre ambdós paradigmes, tant pel que fa a les condicions sota les quals el procés educatiu ha de tenir lloc, com també quant als objectius que cal perseguir: "there are differences in *what* is done and in *how* it is done"[438].

No cal esforçar-se massa per endevinar que Dewey i Lipman es troben entre aquells que reclamen urgentment un replantejament en matèria educativa (tan urgentment com ja hem vist que reclamen una reformulació del paper de la filosofia).

Ambdós filòsofs estan d'acord que, tradicionalment, l'escola ha estat un àmbit mancat de les condicions que la farien estimulant i creativa. Les insatisfaccions que ha generat el sistema educatiu s'han mostrat al llarg del temps de diferents maneres però "una i altra vegada preferim aplicar-hi petits remeis més que no pas

---

ningú més. Ben al contrari, una moral pròpia és aquell conjunt de valors que puc justificar raonablement davant de la comunitat de recerca.

438 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 14 (el subratllat és meu).

planificar de nou"[439]. A més, "totes les reformes que es basen únicament en la promulgació d'una llei, o en l'amenaça de certs càstigs, o en canvis de disposicions mecàniques o externes, són transitòries i fútils"[440]. Així doncs, no és estrany que, un cop i un altre, el resultat del sistema educatiu sigui només —i en el millor dels casos— un conjunt de "dipòsits de coneixements". No n'hi ha prou amb mesures correctives superficials, sinó que cal anar més enllà i fer una reforma estructural:

> "it is unrealistic to expect a child brought up among irrational institutions to behave rationally"[441].

Segons Dewey i Lipman, no hi pot haver dubte sobre quin dels dos paradigmes reuneix les condicions que ha de seguir una educació realment educativa: cal lluitar per canviar el paradigma estàndard pel paradigma reflexiu. S'ha d'apostar, d'una vegada per totes, per una línia general de reforma de l'educació que i) busqui "la renovació de l'orientació i dels plantejaments; [i ii)] que replantegi i reorienti la dinàmica del procés"[442]. I és que la solució dels grans mals sempre han estat els *grans* remeis.

És cert que aquest canvi en l'enfocament del procés educatiu afectarà també d'alguna manera els continguts i els mètodes, però sempre d'una manera crítica i oberta[443].

---

439 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 23.
440 J. DEWEY, "El meu credo pedagògic", a: *ID.*, *Democràcia i escola*, p. 13.
441 M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 19.
442 J.-M. TERRICABRAS, "Educar, per a què?", pp. 1 i 12.
443 Al cap. VII d'*Experience and education*, Dewey intenta fer una organització progressiva de les matèries d'estudi sobre la base de l'experiència vital ordinària.

Tot i això, cal evitar que l'entusiasme en la lluita pel canvi de paradigma ens faci caure en el parany sobre el qual Dewey alerta. Tots els principis generals de la nova educació són, en si mateixos, abstractes i no resolen per ells mateixos —com tampoc no ho feien els de l'educació tradicional— cap dels problemes reals de l'escola. Cal no caure en l'altre extrem i rebutjar sistemàticament qualsevol coneixement sobre el passat, qualsevol mena d'autoritat i disciplina, simplement perquè eren supòsits de l'educació tradicional que ara considerem caduca:

> "An educational philosophy which professes to be based on the idea of freedom may become as dogmatic as ever was the traditional education which is reacted against."[444]

No es tracta, doncs, d'"inventar" nous i originals criteris sobre els quals fonamentar una nova i original filosofia de l'educació sinó, més aviat, fer l'examen crític dels principis bàsics de la concepció tradicional per tal de veure quins i en quina direcció poden ser reformulats.[445]

John Dewey ja estava convençut —als anys vint!— que l'educació havia fracassat perquè s'havia comès un greu error categorial: s'havien confós els productes finals de la recerca amb la pura matèria de la recerca i s'intentava aconseguir que els estudiants

---

444 J. DEWEY, *Experience and education*, p. 9.

445 Aquesta qüestió afecta també el tema de la metodologia educativa. A "What is a Discussion?", Justus Buchler contraposa la discussió i la classe magistral (*lecture*), que són els models educatius de l'educació progressiva i de l'educació tradicional, respectivament. De tota manera, Buchler adverteix que, a la pràctica, "the relative merits of the lecture and the discussion depend in part on the conditions of their fulfillment: most obviously, on who is lecturing and who is being lectured to, on who is guiding the discussion and who is present in the discussion" (p. 50).

arribessin a aprendre les solucions més que no pas a investigar els problemes i a comprometre's ells mateixos en la recerca. D'aquesta manera es negligia l'educació com a procés i tota l'atenció es fixava en el producte. Per Dewey,

> "education in order to accomplish its ends both for the individual learner and for society must be based upon experience —which is always the actual life-experience of some individual"[446].

Segons Dewey, l'atenció a l'experiència no és només necessària i imprescindible en la reconstrucció del concepte de filosofia sinó que també "there is an intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education"[447]. Això significa que l'educació no s'ha de limitar a garantir la supervivència de l'heretatge cultural o a preparar l'educand per al futur, sinó que ha de considerar les capacitats reals de l'infant i estimular-les segons les exigències de les situacions socials concretes en què es troba. Només així les referències al passat i la preparació per al futur adquireixen ple sentit.

Per Dewey, la garantia d'una filosofia de l'educació vàlida és una teoria de l'experiència correctament entesa. L'experiència és el criteri organitzatiu de l'educació: tant de les matèries d'estudi com de les "normes" de disciplina, d'autoritat, etc. El fracàs de l'educació tradicional es fonamenta en el fet que negligeix aquest principi fonamental; així, les normes i coneixements són imposats des de fora i difícilment connecten amb l'experiència vital de l'infant.

---

446 J. DEWEY, *Experience and education*, p. 61.
447 *Ibid.*, p. 7.

I aquest és justament el motiu de la queixa d'en Marc a *La descoberta de l'Aristòtil Mas*:

> "Aquests mestres no ho volen admetre, però jo tinc una ment pròpia. Sempre estan intentant d'omplir-me el cap amb tota mena de ferralla, però la meva ment no és el magatzem municipal de desferres. Em fa tornar boig això."[448]

Per tant, sembla que el primer pas cap a un nou model d'educació és tenir present els interessos dels educands, interessos que tenen la seva arrel en les seves experiències quotidianes i que arrenquen de la necessitat i urgència de donar sentit a aquestes experiències, és a dir, de trobar el seu lloc en una vida integral i total:

> "Allò que predomina en la seva ment constitueix per a ell tot l'univers en aquell moment. Aquest univers és inestable i fluid; els seus continguts es dissolen i reorganitzen amb una rapidesa esbalaïdora. Però, al capdavall, aquest és el món propi de l'infant, món que té la unitat i la globalitat de la seva pròpia vida."[449]

Però posat que el sentit que fa que aquestes seves experiències puguin ser integrades en una experiència única i global realment educativa no els pot ser donat des de l'exterior sinó que cal que sigui descobert per ells mateixos, "hem d'ensenyar-los a pensar i, sobretot, a pensar per ells mateixos. Pensar és, a més, l'habilitat per excel.lència que permet de copsar i crear significats"[450]. És per això

---

448 M. LIPMAN, *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, p. 32.
449 J. DEWEY, "L'infant i el programa d'estudis", pp. 18-19.
450 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 36.

que tota educació que intenti interessar i motivar el nen en el seu procés ha d'incidir en el pensar.

> "What should be happening in the classroom is thinking —and independent, imaginative, resourceful thinking, at that."[451]

És absolutament impossible que un ésser humà, viu i actiu, pugui deixar de banda el procés de pensar. Hi ha una gran quantitat d'actes mentals implicats en les nostres accions i en les nostres converses. Pensar és una activitat natural, però és també una habilitat que es pot millorar.

I això vol dir que a més d'ajudar el nen a pensar, cal ajudar-lo a *pensar bé*[452], a distingir entre un bon i un mal pensament.[453] Com afirma Dewey:

> "No one can tell another person in any definite way how he should think, any more than how he ought to breathe or to have his blood circulate. But the various ways in which men do think can be told and can be described in their general features. Some of these ways are better than others; the reasons why they are better can be set forth."[454]

Si acceptem, doncs, que podem ensenyar a pensar correctament, aleshores el reforçament del pensament del nen hauria de ser el màxim interès del sistema educatiu i no només un resultat accidental, perquè millorant les habilitats de raonament i la qualitat del pensament, també millorarem el grau de raonabilitat i

---

451 M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 15.
452 Vegeu l'apartat 2.2.1, pp. 82 i ss. d'aquesta mateixa investigació, on es caracteritza el pensament d'ordre superior que distingeix els individus que "pensen bé" dels que no ho fan.
453 Els principis de la lògica poden ajudar en aquest sentit.
454 J. DEWEY, *How We Think*, p. 113.

racionalitat dels nens i amb ell, el de la nostra societat, ja que un nen raonable es converteix en un adult responsable i crític.

5.3. Filosofia i educació

Pot semblar estranya la pretensió que la millora de les condicions individuals, socials o culturals, passi precisament per la filosofia, en un moment en què es dóna prioritat a la investigació científica i al rigor i al mètode amb què operen les ciències. Tanmateix, segons Lipman,

> "Once the fact is faced that a process that does not produce reasonable and judicious persons does not deserve to call itself educational, we are much closer to acknowledging that only the steady and continuous practice of philosophy, added to the school curriculum, is likely to satisfy these requirements."[455]

Hem parlat d'experiència, d'interès, d'educar el pensament en relació al concepte d'educació. Però aquests són termes que ja havíem esmentat en tractar la noció de filosofia que impregnava els treballs de Dewey i Lipman. Això sembla doncs confirmar la tesi inicial, defensada explícitament per Lipman, que filosofia i educació estan fortament relacionades i que la filosofia té un paper important en el fet educatiu.

---

455 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 60.

És justament a l'hora de definir quin és aquest paper de la filosofia en l'educació on podem trobar diferències entre els pensaments de Dewey i Lipman. Si bé és cert que ambdós es mostrarien d'acord en els postulats bàsics, divergeixen en la manera de parlar d'aquesta relació filosofia-educació.

Dewey, per exemple, insisteix molt —tant quan fa referència a la filosofia com a l'educació— en la importància d'una nova teoria de l'experiència. El mètode empíric es postula com l'únic mètode adequat per fer front a les dificultats que puguin presentar-se en qualsevol àmbit, ja sigui científic, filosòfic o educatiu. Segons això, la filosofia i l'educació comparteixen el mètode, un mètode "general", una clau de pas que obre la porta a la solució en qualsevol àmbit, que pertany a la mateixa naturalesa de la recerca —sigui aquesta científica o no.

Tanmateix, no sembla pas haver-hi, en l'obra de Dewey, l'afirmació explícita que la reconstrucció de l'educació passa per la filosofia, per una filosofia reconstruïda. Però ja hem dit que això no significa necessàriament que aquesta idea li repugnés.

La proposta de Lipman, per contra, sembla més agosarada. Fa una aposta a favor de la connexió intrínseca entre filosofia i educació: la vertadera educació és una educació per a la democràcia, però aquesta no pot anar deslligada d'una educació per al pensar que és, en definitiva, fer filosofia. La filosofia ha de tenir el seu espai en tots els nivells educatius; per tant, conclou, l'escola no pot quedar al marge d'aquesta reconstrucció. Cal, doncs, acostar la filosofia als nens.

"Once philosophy for children is admitted as possible, the notion of what the child is becomes a different notion, what the child's rights are

become different, what the child's horizon and possibilities are become different."[456]

Així, quan es tracta d'escatir la relació exacta entre filosofia i educació, tenim dues opcions: o bé establir un nou espai acotat per a aquesta educació del pensar, o bé modificar les condicions generals de l'escola actual.

La primera opció significaria atorgar a la filosofia l'estatut d'eina, en tant que disciplina que ensenya i desenvolupa les tècniques per a pensar *bé*. El seu lloc en el currículum seria el corresponent a qualsevol disciplina que hom suposa que ha de ser ensenyada a l'escola. No sembla que aquesta opció fos gaire adient; es tractaria d'un més d'aquells pedaços dels quals parlava Lipman, perquè continuaria mantenint la vella divisió entre les diferents matèries d'estudi, tot i haver-se'n demostrat el fracàs.

A més, ni considerant-la una disciplina, la filosofia no pot ser vista com una disciplina *més* entre les altres. Segons Collingwood[457], l'aproximació de la filosofia a la classificació és radicalment diferent de la de les altres disciplines. En aquestes, l'objecte de la investigació és establir una taxonomia de classes que s'exclouen mútuament i que, juntes, cobreixen exhaustivament el camp investigat. L'aproximació filosòfica, en canvi, manté oberta la possibilitat que les classes s'encavallin: existeixen zones borroses on els sistemes estàndard de classificació fracassen.

---

[456] Paraules de M. LIPMAN recollides a l'entrevista que li va fer W. KOHAN el novembre de 1995 i que forma part de l'apèndix de la tesi doctoral de KOHAN: "A conversation with M. Lipman on Dewey's relationship to Philosophy for Children", a: *ID.*, *Pensando la filosofía en la educación de los niños*, p. 235.
[457] Vegeu R.G. COLLINGWOOD, *An Essay on Philosophical Method*, Clarendon Press, Oxford, 1933.

Però aquest contrast entre l'aproximació de la filosofia i l'aproximació de les altres disciplines pel que fa a la classificació no és més que una manera d'il.lustrar una diferència encara més fonamental: la preocupació de la filosofia pels conceptes tradicionalment considerats "essencialment impugnables". Com ja hem vist, la filosofia se sent atreta per allò que és problemàtic i controvertit, per les dificultats conceptuals amagades en els intersticis dels nostres esquemes conceptuals, sigui quin sigui l'àmbit en el qual apareguin. El sentit d'aquesta recerca d'allò que és problemàtic és el que genera el pensar.

Tenint en compte tot això, la segona de les opcions implica considerar la filosofia com a part essencial de l'educació i això vol dir que no és reduïda a mer paper de disciplina sinó que es fa present en totes i cadascuna de les disciplines que conformen el currículum educatiu.[458] D'aquesta manera, els elements més "tècnics" de la filosofia no queden confinats a una hora lectiva determinada sinó que formen part del mateix exercici del pensar en el procés educatiu.

Precisament, la crisi actual de les disciplines prové de la seva pertinença a un univers explosiu. El problema no està tant en la seva expansió —que és quelcom constructiu— sinó en el fet que es desfan del teixit filosòfic que normalment hauria de mantenir-les unides.

> "It is when a discipline conceives its integrity to lie in ridding itself or its epistemological, metaphysical, aesthetic, ethical, and logical

[458] Això és el que volíem dir quan, en l'apartat 1.3.1, p. 47 i ss. d'aquest treball, parlàvem del caràcter "transversal" de la filosofia.

considerations that it succeeds in becoming merely a body of alienated knowledge and procedures."[459]

La naturalesa de la filosofia és intervenir, confrontar i provocar, obligar el pensament a seguir endavant i a no aturar-se. La missió radical de la filosofia és estimular les persones perquè pensin per si mateixes.

El pensar és el fonament mateix del procés educatiu i tota educació construïda sobre qualsevol altra base serà superficial, estèril i fàcilment caurà en el racionalisme tecnològic o en la "raó instrumental" repetidament denunciats per Horkheimer[460]. No podem, doncs, confiar la promoció del pensar a les disciplines no filosòfiques, sinó només a la filosofia.

I el mateix s'ha de dir respecte a l'agusament i reforçament de les habilitats de pensament. Si l'infant que pensa ha de ser un infant que pensa bé —més previsor, més reflexiu, més considerat, més raonable—, cal ajudar-lo a pensar amb més lògica i més significativament; és a dir, ajudar-lo a millorar les habilitats de pensament.

Massa sovint, aquestes habilitats de raonament se suposen ja adquirides però, de fet, poques vegades s'han ensenyat i après. Totes les matèries pressuposen que els estudiants ja saben raonar, investigar i formar conceptes. Tanmateix, es dóna el cas que, sovint, cada disciplina eludeix la seva responsabilitat pel que fa a

---

459 M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 33.

460 La raó instrumental és la que està al servei d'algun altre tipus de raó considerat principal, una raó "substantiva" o "substancial". Segons Horkheimer, l'"eclipsi de la raó", provocat pel positivisme, ha posat aquella al servei del domini de la natura i de l'explotació dels homes. Allò que en principi havia de funcionar com a motor de l'emancipació s'ha convertit en el factor esclavitzant de l'esperit humà. Vegeu M. HORKHEIMER, *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, ed. Alfred Schmidt, Frankfurt, 1967 (trad. cast.: *Para la crítica de la razón instrumental*, Ed. Sur, Buenos Aires, 1969).

l'ensenyament d'aquestes habilitats, preocupada més aviat en el mer ensenyament de continguts; continguts, d'altra banda, que no podran ser assimilats degut precisament a la manca de les habilitats necessàries per a la seva comprensió. Ara bé, si tothom eludeix la seva responsabilitat, com podrem ensenyar-les, aquestes habilitats?

A la frustració dels mestres de no saber de quina manera ensenyar les habilitats mentals, s'hi afegeix el seu escepticisme pel que fa al bé que tot això podria produir.

El que fa falta avui en l'educació és una disciplina que tingui per objecte reforçar les habilitats mentals que es necessiten en qualsevol nivell de l'educació i per a qualsevol tema.

> "Thinking skills should be taught in the context of a humanistic discipline to guard against the skills being misused. The most appropriated discipline would be one that is committed to the furtherance of humanistic inquiry into significant but problematic concepts."[461]

Les habilitats generals de raonament, investigació i formació de conceptes que la filosofia ens proporciona, aporten una qualitat que és indispensable per a l'educació i que cap altra disciplina no pot proporcionar. Les millores generades en el raonament mitjançant la recerca filosòfica està demostrat que tenen el seu impacte en les altres disciplines.

La filosofia, a més, ha demostrat —com no ho ha fet cap altra disciplina— que la seva metodologia dialògica és una versió elaborada dels diàlegs que sostenim amb nosaltres mateixos quan pensem i és present, per tant, en el pensament generat en el camp de qualsevol disciplina.

---

461 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 30.

"Si l'educació bàsica no és un estat, un certificat, una edat, sinó que consisteix en una condició, en una estructura, en una manera de fer, aleshores l'estil filosòfic dialogant i argumentatiu es converteix en la seva eina bàsica. Perquè, ¿es pot argumentar sense dialogar? ¿Es pot educar sense proposar, provocar, promoure? ¿O és que tota educació és sempre un ensinistrament? ¿Es pot ser crític sense ser autocrític? ¿Es pot acceptar una opinió sense tenir cap argument?[462]

Però el diàleg i el millorament de les habilitats de pensament no són només una metodologia educativa sinò que és fer filosofia: una filosofia entesa —com ja s'ha dit— com a clarificació conceptual i com a pràctica.

Al mateix temps, el tipus de qüestions proposades per la filosofia és transversal pel que fa al seu abast i universal pel que fa al seu atractiu perquè es tracta de qüestions que tenen a veure amb les experiències normals de tot ésser humà i que intenten il.luminar els aspectes del món que més se solen donar per sabuts.

Així, tenint en compte tot el que s'ha dit sobre la concepció de la filosofia com a activitat, sembla que la filosofia posseeix algunes característiques que fan que sigui la disciplina més adient de cares a una educació que posi l'èmfasi en el pensar i la raonabilitat:

"De primer, la filosofia ensenya a pensar (...) Segonament, la filosofia inclou una recerca constant de dues alternatives: la teòrica i la pràctica (...) En tercer lloc, la filosofia insisteix que siguem conscients de la complexitat de l'existència humana i de les moltes dimensions que té (...) En quart lloc, la filosofia no pot ser mai separada del diàleg, car interrogar és inherent a la filosofia i a la vegada un aspecte del diàleg; la discussió filosòfica,

462 J.-M. TERRICABRAS, "Filosofia i educació", p. 10.

precisament, afavoreix el coneixement de la gran diversitat de punts de vista i del ventall de diferències igualment ampli entre opinions i creences."[463]

En definitiva: si la filosofia és investigar i buscar els mitjans per a adequar un mètode empíric als problemes humans (morals) i resoldre els dualismes entre teoria i pràctica, vol dir precisament que no s'ha de quedar en el terreny teòric sinó passar a la pràctica. Així, la vertadera pedagogia és filosofia.

No han faltat crítiques a aquesta proposa d'una filosofia entesa com a activitat i, conseqüentment, a una inevitable i decisiva presència de la filosofia en l'educació. Una de les objeccions principals es basa en la visió popular de la filosofia com a paradigma de l'esoterisme i de la "metafísica" més elevada. Malgrat les reiterades demandes contemporànies de claredat i transparència conceptuals —per part de Wittgenstein[464] i dels filòsofs del llenguatge, per exemple—, continua vigent la creença que la filosofia va necessàriament lligada a un vocabulari incomprensible i a formulacions obscures[465].

En aquesta situació, doncs, no és estranya la reticència davant un projecte que posa en relació els nens i la filosofia, tot acusant-lo

---

463 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, pp. 233-34.

464 El primer Wittgenstein, per exemple, afirmava que "tot el que es pot proferir, es pot proferir clarament" (*Tractatus*, 4.116). Això no significa, però, que allò que es profereix clarament esdevingui obvi o evident.

465 Aquesta situació té repercussions en el paper del filòsof en la societat. La incomprensió provoca la indiferència envers el filòsof. Així, no és suficient la demanda de Wittgenstein al *Tractatus* si no va acompanyada d'una finalitat que repercuteixi activament en la societat Així, el clam del *Tractatus* es transforma, a les *Investigacions*, en un "mostrar-li, a la mosca, la sortida de dins la campana atrapamosques" (*Investigacions filosòfiques*, §309). Tractarem aquest tema de la funció social del filòsof en l'apartat 5.4, pp. 232 i ss. d'aquesta investigació.

d'intentar confondre els nens amb paraules incomprensibles i idees que superen la seva capacitat d'atenció.

Pel que fa a les paraules incomprensibles, la filosofia no és l'única disciplina susceptible d'abocar-se a una mera retòrica inútil: també els científics, empresaris, polítics i juristes cauen sovint en el parany de creure que el seu coneixement pot només mostrar-se en un seguit de termes tècnics i esotèrics —i, en canvi, ningú no dubta que ensenyar ciències naturals, matemàtiques o normes de circulació, per exemple, sigui útil als nens. El clam de Lipman és, precisament, que la filosofia no és *essencialment* enrevessada: el típic prejudici pel qual les coses més obscures i complicades són les més profundes és, simplement, això: un prejudici.

> "El supuesto rigor filosófico, el absurdo mito de la profundidad, tenía necesariamente que enmarcarse con un lenguaje confuso, enrevesado, que otorgase un cierto carácter misterioso a la comunicación filosófica. La dificultad de esta filosofía disimulaba, con su ropaje críptico, la más absoluta vaciedad".[466]

Segons Hume[467], hi ha filosofies fàcils i evidents i filosofies meticuloses i abstruses. Tanmateix, no és gens evident que la meticulositat hagi de ser necessàriament abstrusa ni que la claredat acompanyi l'obvietat. Així,

> "¿No hi pot haver algun tipus de filosofia que conjumini la claredat de la filosofia fàcil i evident amb la profunditat que reclamava tenir la filosofia meticulosa i abstrusa? ¿Estan renyits la claredat i el rigor? Aquesta pregunta no només és clau per la filosofia sinó que també és fonamental per poder discernir entre diferents models educatius (...) La complexitat i novetat del

---

466 E. LLEDÓ, *La memoria del Logos*, p. 56.

467 Vegeu D. HUME, *Investigació sobre l'enteniment humà*, secc. I, Laia, Barcelona, 1982.

món naixent exigeixen menys classificacions i més clarividència, menys rigidesa i més rigor."[468]

Però, segons alguns filòsofs i pedagogs, el problema de la incomprensió no es limita només a les paraules sinó que afecta també les nocions i idees. En aquest sentit, la periodització piagetiana del desenvolupament intel.lectual del nen ha exercit una influència negativa en la progressiva implantació del que s'anomena pensament crític, ja que "ha defensat la idea que els nens petits, en els primers estadis de la seva evolució mental, no eren capaços de tenir pensament lògic abstracte"[469]. Piaget intenta mostrar que el nen no és capaç d'enfrontar-se amb conceptes abstractes fins a l'adolescència:

"El adolescente es un individuo que construye sistemas y «teorías» (...). A partir de los once o los doce años el pensamiento formal se hace posible, y las operaciones lógicas empiezan a ser traspuestas desde el plano de la manipulación concreta al de las meras ideas, expresadas en cualquier tipo de lenguaje, pero sin el apoyo de la percepción, de la experiencia y ni siquiera de la creencia."[470]

Segons Lipman, aquesta anàlisi piagetiana es fonamentava en una errònia apreciació de les capacitats dels infants:

"Given the longitudinal, developmental interpretation, young children were not capable of monitoring their own thought, of giving reasons for their opinions, or of putting logical operations into practice (...) It was only in the 1970s that educators began to suspect that students were in fact abstraction-

468 J.-M. TERRICABRAS, "Filosofia i educació", p. 9.
469 *ID., La comunicació*, p. 183.
470 J. PIAGET, "El desarrollo mental del niño", pp. 83 i 85.

deprived and that this might be remedied by teaching them reasoning through philosophy and philosophy through reasoning."[471]

Per Lipman, doncs, el nen és perfectament capaç d'enfrontar-se amb qüestions tradicionalment considerades filosòfiques pel seu grau d'abstracció amb un elevat índex d'atenció i interès.[472]

De fet, diu Lipman, entre els nens i els filòsofs hi ha coincidències fonamentals, si acceptem amb Aristòtil que "los hombres comienzan y comenzaron siempre a filosofar movidos por la admiración"[473]; de fet, no es poden trobar al món dos éssers més predisposats a la badoqueria, amb més inquietud per les coses que els nens i els filòsofs. Segons Jaspers, un dels senyals inequívocs que l'home filosofa és justament aquella capacitat de fer preguntes la qual es mostra precoçment en els nens: "No es nada raro oír de la boca infantil algo que por su sentido penetra inmediatamente en las profundidades del filosofar"[474]. La curiositat i l'admiració per les coses del món que els nens senten els impulsen a plantejar-se preguntes sobre el perquè, el com i el sentit de tot allò que veuen i senten. La ingenuïtat, el desconcert i fins i tot el desfici del nen per saber, per obtenir respostes, s'assembla molt a la inquietud, a la impaciència i al neguit del filòsof.

---

471 M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 110.

472 Que en sigui capaç no vol dir, certament, que ho pugui fer tot sol, però això no fa que l'anàlisi de Piaget sigui més vàlida: "Piaget estava tan interessat a determinar el que els nens, en determinats estadis de la seva vida, no poden fer sense l'ajut dels grans, que no va arribar a explorar de quina manera se'ls pot ajudar a fer allò que ells sols són incapaços de fer. Perquè la qüestió no és tant si ho poden fer sols o no, sinó si ho poden arribar a fer, i com" (J.-M. TERRICABRAS, *La comunicació*, p. 184).

473 ARISTOTELES, *Metafísica*, I, 982b12.

474 K. JASPERS, *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, p. 9.

Un altre dels arguments que s'esgrimeixen a l'hora d'arraconar la filosofia de la pràctica educativa és que la filosofia és una disciplina excessivament ideològica que, per tant, només té el seu lloc o bé entre les matèries ideològiques o bé en el terreny estricte de les opinions privades. Però, els qui defensen tal argument "estan caient en la difícil posició de voler dissenyar una educació no ideològica a base de prendre una decisió clarament ideològica"[475], perquè, de fet, qualsevol procés educatiu és sempre un procés inevitablement ideològic.

> "La supressió o la ignorància de la filosofia no converteix el procés educatiu en menys ideològic, és a dir, no el defensa contra la ideologia, sinó que el deixa, ideològicament, més indefens. La millor manera de respondre als atacs ideològics és conèixer-ne els mecanismes, els recursos, la fortalesa i la feblesa."[476]

Si hem dit que tota educació és ideològica, el que realment ens convé és una filosofia que no la carregui més d'ideologia, sinó que ajudi a fer-la transparent, a fer-la comprensible i, per tant, a fer-la assumible o refusable.

La filosofia que opta per una reflexió autònoma és l'única capaç de respectar les capacitats de cadascú i d'afavorir la construcció, entre tots, d'una societat coparticipada.

La filosofia, per Lipman, no és, doncs, una manera de pensar (una ideologia), ni una manera de parlar (un llenguatge erudit), ni una manera de poder fer alguna cosa (una eina) al servei de

---

475 J.-M. TERRICABRAS, "Filosofia i educació", pp. 7-8.
476 *Ibid.*

l'educació, sinó que és una activitat, una *form of life*[477] inherent a una educació vertaderament educadora: crítica, creativa, democràtica.

I, si és veritat que la filosofia no pot desentendre's de l'educació, aleshores el filòsof ha de implicar-se en els processos educatius; és en aquest sentit que cal entendre el canvi que suposa aquesta idea de la filosofia en el paper que ha de jugar el filòsof en la societat.

5.4. El paper social del filòsof

Ja hem dit que la filosofia ha de possibilitar i garantir l'adquisició d'aquelles habilitats que menen a la reflexió i l'autocrítica, però alhora també hauria de servir per a posar les bases de la societat del futur. Per tant, l'"enriquiment" del qual parla Lipman hauria de produir-se no només a nivell individual sinó també a nivell social.

Això incideix directament en la rellevància social que ha de tenir el filòsof ja que la concepció de la filosofia que hem esboçat i el seu paper en l'educació forçosament han d'atorgar al filòsof un status diferent del que tenia fins ara. Examinar la qüestió del paper social del filòsof ens pot ajudar a descobrir fins a quin punt aquesta manera de concebre la filosofia capgira la manera de fer-se present el filòsof en la societat.

---

[477] M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 12.

La crítica al filòsof s'ha anat repetint sempre: per alguns, és un personatge estrafolari, desinteressat dels problemes concrets dels homes; per d'altres, és un mestre ridícul de coses estranyíssimes que o bé parla obscurament, o bé ensenya, amb pedanteria, trivialitats que tothom ja sap. En qualsevol cas, la seva figura és considerada per molts com a socialment irrellevant.

Tanmateix, tampoc no han faltat teories que avalen la importància de la presència de la figura del filòsof en la societat. Aquestes posicions han estat —molt comprensiblement— defensades sobretot des de la filosofia.

5.4.1. El filòsof-tàvec

Ja hem vist quina era la posició de Sòcrates respecte a la filosofia. Per Sòcrates, més que una activitat, la filosofia era una forma de vida: així, quan el tribunal que el jutja li demana que abandoni les seves activitats, Sòcrates addueix que li seria impossible viure de cap altra manera.

Sòcrates dedica la seva vida a buscar definicions universals de les virtuts morals, convençut que conèixer què són les virtuts implica necessàriament posar-les en pràctica. El coneixement, doncs, és l'única cosa que pot garantir una societat justa i virtuosa.

Tanmateix, el mètode que utilitza per arribar a aquestes definicions exaspera els seus conciutadans:

> "Examinat a fons l'home que m'havia proposat d'estudiar, en conversar amb ell vaig tenir la impressió, atenesos, que l'home en qüestió semblava certament savi als ulls de molta gent i sobretot als d'ell mateix, però

en realitat no ho era; i aleshores vaig provar de fer-li veure que ell prou es pensava ésser savi, però que no ho era. Amb la qual cosa ja vaig ésser odiat d'ell i de molts dels presents. (...) Aleshores me n'ané a un altre que passava per ésser encara més savi, i em va semblar exactament el mateix; i així vaig fer d'ell i de molts altres uns enemics meus".[478]

Però aquesta seva actitud, que volia servir d'estímul i esperó, només aconsegueix paralitzar[479] i enfurismar els seus conciutadans. Tot i que se n'adona, "amb sentiment i temença", Sòcrates continua interrogant —pesat i irritant com un tàvec— "excitant-vos i convencent-vos i renyant-vos, no deixo en tot el dia d'esperonar-vos pertot arreu un per un".[480]

Sòcrates pensa que la indignació dels seus interlocutors només és senyal de "pretensió de saviesa"; és a dir, s'irriten aquells que es *pensaven* ser savis. Això no fa més que confirmar-lo en el seu convenciment d'estar fent "el que cal".

Tot el discurs de Sòcrates a l'*Apologia* està destinat, precisament, a mostrar com aquesta seva funció és necessària. Durant el judici a què és sotmès, Sòcrates afirma explícitament que considera la seva tasca com un servei al déu i a la ciutat.[481] I, en aquest sentit, demana:

"Si doncs voleu donar-me el que mereixo segons justícia, jo proposo ésser mantingut al pritanèon."[482]

---

478 PLATÓ, *Apologia de Sòcrates*, 21c-d.
479 Al *Menó* (80a-b), Sòcrates és comparat a un peix-torpede, el qual paralitza les seves víctimes amb una descàrrega elèctrica. Menó, l'interlocutor de Sòcrates, es queixa que la maièutica socràtica té aquest mateix efecte paralitzador.
480 PLATÓ, *Apologia de Sòcrates*, 31a.
481 Vegeu *Ibid.*, 30a.
482 *Ibid.*, 36e.

La seva condemna i el resultat final del judici manifesten que almenys una part de la societat no considerava la tasca del filòsof com un bé desitjable. Sòcrates és condemnat a mort.

5.4.2. El filòsof-rei

La vida grega era essencialment una vida comunal, viscuda en el si de la Ciutat-estat i inconcebible apart d'aquesta. En aquest marc, Plató construeix la seva teoria filosòfica de l'Estat en la qual el filòsof juga un paper imprescindible.

Plató concep l'Estat com el possibilitador i promotor de la vida digna de l'home i com a cooperador perquè aquest assoleixi el seu benestar temporal. Però l'Estat necessita algú que el dirigeixi: algú que comparteixi aquestes idees de benestar temporal i vida digna i que, a més, sigui capaç d'aplicar les mesures per a dur-les a la pràctica.

Però en la república platònica no tothom posseeix les qualitats necessàries. L'únic que té una noció clara del que ha de ser una vida digna és el filòsof, que coneix la vertadera realitat del món ideal de la qual es declara servidor. El filòsof, però, no mostra gaire predisposició a ocupar-se de qüestions temporals perquè el distreuen de la contemplació de les Idees:

> "cuando se tiene verdaderamente dirigido el pensamiento hacia las cosas que son, no queda tiempo para descender la mirada hacia los asuntos humanos"[483].

---

[483] PLATÓN, *República*, VI, 500b.

Tanmateix, el filòsof és l'únic que posseeix el coneixement vertader del món ideal i, per tant, és l'unic que pot aspirar a conduir l'Estat a bon port. Així, el filòsof ha de ser obligat a encarregar-se de l'Estat. Cal que quelcom el forci a "ocuparse de implantar en las costumbres privadas y públicas de los hombres lo que él observa allá, en lugar de limitarse a formarse a sí mismo"[484]. Només a ell competeix el disseny concret de l'Estat ideal i dirigir-ne la realització, perquè ell freqüenta el món de les Formes i pot prendre-les de model per a formar l'Estat ideal.

En aquest sentit, només el govern del filòsof-rei[485] pot ajudar a superar —emprant un símil platònic[486]— les tempestes i les dificultats de tot gènere que l'Estat vagi trobant durant el viatge.

Els interessos del poble i del filòsof no estan, doncs, contraposats ja que ambdós aspiren al benestar temporal de l'individu, però és el filòsof —en tant que filòsof-rei— l'encarregat de possibilitar la seva realització, a la qual poden també contribuir els ciutadans dedicant-se a la tasca que per la seva naturalesa els correspon. L'obra d'un home serà superior en qualitat i també en quantitat i contribuirà millor a la marxa de l'Estat, si treballa en una sola ocupació i aquesta és la més apropiada als seus dons naturals. D'aquesta manera, el filòsof i, amb ell, els altres ciutadans són posats al servei de veritats essencials i intocables.

Així doncs, en l'estat platònic, el filòsof té una rellevància social extremadament important. Tot i això, el mateix Plató emfasitza la pobra imatge que es té dels filòsofs. En el símil del pilot, Plató

---

484 *Ibid.*, 500d.

485 Segons la classificació de les formes polítiques de Plató, la forma més perfecta de govern és l'aristocràcia. Vegeu PLATÓN, *República*, 543c-575d.

486 Vegeu el símil del pilot a PLATÓN, *República*, 488a-489a.

critica el cruel tracte "que los Estados infligen a los hombres más razonables"[487] i adverteix que el mal nom de la filosofia no és degut al filòsof sinó al que pretén ser-ho sense tenir-ne les condicions.

5.4.3. El filòsof-formiga[488]

En general, però, la causa de la desconfiança envers la filosofia poc té a veure amb les seves implicacions pràctiques, perquè, tal com hem vist, pocs són els que es preocupen per la relació del coneixement teòric amb la pràctica quotidiana.[489] Més aviat:

> "its profession of operating on the basis of the eternal and the immutable is what commits it to a function and a subjectmatter which, more than anything else, are the source of the growing popular disesteem and distrust of its pretensions"[490].

Hi ha una manera diferent d'entendre el compromís social del filòsof: si volem evitar de caure en un nou "escàndol de la filosofia",

---

487 *Ibid.*, 488a.

488 Aquesta caracterització no remet a cap autor en concret. Simplement vol ser un element de contrast respecte als dos anteriors tipus (el tàvec i el rei). Ambdós apunten directament a uns determinats trets específics del tàvec i del rei els quals, alhora, caracteritzen dos tipus de filòsof: el primer, irritant, molest, que "punxa" constantment; el segon, aristocràtic, superior, excel.lent. "Filòsof-formiga" pretén donar una imatge intuïtiva d'un tercer tipus de filòsof: treballador, sociable, que no fa soroll.

489 Entre els pragmatistes hi ha també qui es mostra reticent a la idea que el filòsof tingui una funció social. Així, "Peirce sospechó siempre de la exigencia de que la filosofía debería devenir práctica en el sentido de dedicarse a desarrollar las cuestiones político-sociales del momento. En sus voluminosos escritos apenas se encuentran referencias serias a los acontecimientos políticos y sociales de su tiempo" (R. BERNSTEIN, *Praxis y acción*, p. 208).

490 J. DEWEY, "Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later", p. 261.

el filòsof ha d'evitar erigir-se en el posseïdor de veritats absolutes i universals. El seu compromís és, més aviat, treballar per un canvi de mentalitat i d'estil de pensar; un canvi, per tant, en la manera d'enfocar els problemes de la vida. L'objectiu profund i ambiciós d'aquesta nova manera d'enfocar la filosofia és fer que la transparència i la claredat no siguin només la "cortesía del filósofo"[491], sinó una exigència bàsica de qualsevol pensament. I això és important perquè aleshores el filòsof abandona la seva posició privilegiada d'oracle de veritats superiors on el va col.locar Plató per passar a col.laborar en la il.luminació i la democratització del pensament, que és col.laborar en la democratització i il.luminació dels hàbits de comportament. En paraules de Dewey:

> "Unless professional philosophy can mobilize itself sufficiently to assist in this clarification and redirection of men's thoughts, it is likely to get more and more sidetracked from the main currents of contemporary life."[492]

"El lloc de la filosofia és el lloc on viu la gent, el lloc de la discussió, la vida —i si es vol, la via— pública"[493]. Així, el que cal és reflexionar sobre com fer que la filosofia recuperi el seu paper públic en comptes de mantenir-se com l'activitat elitista i irrellevant que molts han cregut (i creuen) que és. La filosofia s'ha de fer present en la vida pública a través de la *capacitat raonadora i argumentativa* dels ciutadans. D'aquesta manera, incidint en els aspectes de raonabilitat i diàleg, fem una aposta directa per la

---

491 Vegeu J. ORTEGA Y GASSET, *¿Qué es filosofía?*, Espasa-Calpe, Madrid, 1973, p. 19.
492 J. DEWEY, "The Need for a Recovery of Philosophy", a: J.J. McDERMOTT (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, p. 59.
493 J.-M. TERRICABRAS, *La comunicació*, p. 132.

filosofia com a activitat pública i, alhora, per una societat reflexiva i autocrítica, democràtica.

Això no suposa, però, la fi de la filosofia com a activitat especialitzada. Ja hem dit que la filosofia que proposem té també un aspecte tècnic i que no tothom, pel simple fet de pensar, ja fa filosofia. Evidentment que el llenguatge i el pensament són patrimoni comú, però això no eleva automàticament el nivell de la discussió i la reflexió a la categoria de filosòfics:

> "Exposar pensaments, opinions, idees i interpretacions sobre la vida i la mort, la ciència, la societat, la religió o la ment (...) es pot fer amb intencions i en contextos diversos, segons si es tracta d'una reflexió profunda, d'un combat dialèctic o d'una tertúlia de cafè"[494].

El fet que apostem per una major rellevància social de la filosofia, tampoc no suposa situar-la de nou en una situació de superioritat sobre les altres activitats humanes: "al filòsof li pertoca comprometre's amb la mateixa autoritat amb què ho fan un mecànic, un venedor o un enginyer"[495].

El paper del filòsof no és, doncs, "actuar des de la filosofia i en nom d'ella, com una força ideològica legitimadora d'opinions, poders o comportaments socials concrets"[496]. La filosofia no ha de jutjar les opinions, comportaments o poders expressats, sinó més aviat el seu procés de formació. Així, la filosofia possibilita el trànsit entre l'individu raonable i l'expressió raonable de les seves opinions.

> "La filosofia té una funció pública: la funció de convertir-se en eina de servei públic. I és que, en una època tan barrejada com aquesta, la filosofia

---

494 *ID.*, *Fer filosofia avui*, p. 129.
495 *Ibid.*, p. 135.
496 *Ibid.*, p. 134.

pot fer un servei insustituïble a l'argumentació rigorosa i al diàleg racional. És un servei fet directament al progrés democràtic i, per tant, a la llibertat."[497]

I aquest servei al progrés democràtic es fa precisament a través d'una educació en la raonabilitat i tenint en compte l'experiència. Només els nens raonables (crítics, creatius i curosos) de les nostres escoles d'avui podran ser, efectivament, els ciutadans raonables del demà.

La filosofia és pensament, però pensament expressat i compartit. Per això, la raonabilitat i l'experiència han d'anar unides a dos altres components ineludibles de la filosofia que faran que aquest progrés pugui ser ampliat a l'àmbit social: la comunitat de recerca i el diàleg. Només si atenem també a aquestes dues característiques podrem esperar un desenvolupament realment global de l'experiència democràtica.

5.5. Conclusió

Quan al capítol 5 de *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, l'Aris i els seus amics discuteixen sobre l'escola, no solament estan mirant de dilucidar quins són els objectius de l'educació sinó que posen en joc els pressupòsits de *Philosophy for Children*, i també, per tant, les bases del coneixement.[498]

---

[497] J.-M. TERRICABRAS, *La comunicació*, p. 178.

[498] *La descoberta de l'Aristòtil Mas* (*Harry Stottlemeier's Discovery*, 1974) és el primer llibre del projecte. No és casualitat que la pregunta pels objectius de l'educació sorgeixi quan Lipman tot just iniciava l'aventura de la redacció i elaboració d'un currículum que volia (i vol) ser un intent de portar a la

«—La cosa més important que els cal entendre [als que dirigeixen les escoles] és el perquè hi som, sobretot, a l'escola.

—Hi som per aprendre, va dir la Maria.

—Sí? —va preguntar l'Aris—. ¿I què hauríem d'aprendre?

—Respostes, m'imagino. —La Maria es preguntava on volia anar a parar l'Aris. Llavors va pensar que ja ho tenia—. No, no, ho retiro. Hauríem d'estar aprenent a solucionar problemes.

En Marc es va mirar la Maria, després l'Aris, després altre cop la Maria.

—¿Hauríem d'estar aprenent a solucionar problemes —va dir, finalment, amb posat de sorpresa—, o hauríem d'estar aprenent a plantejar qüestions?

L'Aris va pensar que tenia la resposta.

—Hauríem d'estar aprenent a pensar, va dir.

—Ja ho fem, d'aprendre a pensar —va ser la resposta d'en Marc—, però mai no *aprenem a pensar pel nostre compte.*»[499]

Lipman està ben convençut de la gran importància de la filosofia en la pràctica educativa i així, la pregunta inicial "per a què ha de servir l'educació?", es completa amb un "per a què ha de servir la filosofia?" Segons Lipman, una i altra haurien d'ensenyar a pensar pel propi compte.

"Aprendre a pensar pel propi compte" no és, doncs, només un objectiu educatiu sinó també filosòfic. Com a simple objectiu educatiu trobaríem difícil dotar-lo de contingut, perquè ¿què pot voler dir "pensar pel propi compte"? De seguida surt l'inevitable estira-i-arronsa entre els defensors de la total llibertat i autonomia de l'individu i els que estan convençuts que el pensament propi només pot portar a l'anarquia (precisament perquè també l'entenen

---

pràctica educativa la preocupació per les habilitats de raonament, el coneixement i els valors democràtics.

[499] M. LIPMAN, *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, pp. 31-32 (el subratllat és meu).

com a total llibertat i autonomia).[500] Caricaturitzant els extrems, podem dir que els primers esperen que els individus tot sols aprenguin tot el que necessiten, i no tenen en compte que el progrés també (tot i que no solament) s'explica per l'herència cultural. Els segons, per la seva banda, tendeixen a caure en la instrucció i l'adoctrinament, en l'intent de combatre el subjectivisme i el relativisme.

Tanmateix, el fet que "aprendre a pensar pel propi compte" sigui també un objectiu filosòfic ajuda a definir el concepte. Ja hem dit que l'autonomia o el pensament propi no són sinònims d'independència i llibertat si això vol dir aïllament. El pensament propi o "pensar pel propi compte" posa en joc l'experiència, la comunitat de recerca i el judici. I en aquest sentit, es fa evident que necessita un entorn amb el qual interacciona activament.

Parar atenció a aquestes bases implica el pas del paradigma estàndard al paradigma reflexiu. I això suposa que:

> "Instead of being viewed as consumers of information and skills, students should be seen as *producers of knowledge* and learning capabilities."[501]

Queda clar que si podem veure els estudiants (i els participants en comunitats de recerca, en general) com a *productors* de coneixements és perquè no hi ha un corpus definit i delimitat de coneixements immutables i universals. Però això no significa caure en el pur subjectivisme. La comunitat de recerca, justament, ofereix

---

500 En el primer cas, es defensen la llibertat i l'autonomia com a béns desitjables; en el segon cas, la total llibertat i l'autonomia no són considerades béns sinó mals, perquè només condueixen a un pensament individualista.
501 W.D. HAWLEY, "Looking Backward at Education Reform", p. 32 (el subratllat és meu).

un context plural i obert en el qual els individus poden contrastar, confirmar o falsar les seves opinions.

L'educació, en aquest context, té com a finalitat principal no pas oferir només continguts sinó sobretot eines per a usar els coneixements elaborats i apresos. Només una educació fonamentada en principis procedimentals —en contrast amb aquella basada en principis substantius— pot ajudar a moure's vers l'objectivitat, vers una visió del món compartida i imparcial que està permanentment sotmesa i exposada a la recerca pública.

EPÍLEG

Al llarg d'aquesta investigació hem intentat esboçar una teoria del coneixement d'arrel pragmatista.

Aquesta perspectiva suposa un gir respecte a les teories que conceben el coneixement com un fi-en-si, com un corpus substantiu. El pragmatisme, en canvi, obliga a mirar el coneixement com una eina al servei de la pràctica quotidiana, al servei de la interacció entre l'home i el seu entorn.

Dèiem, en començar, que la filosofia moderna va suposar un abandonament de la vessant pràctica de la saviesa i es concentrà sobretot en l'adquisició d'un coneixement de veritats eternes i immutables. Això suposà un decantament de la saviesa cap a una vessant eminentment especulativa.

No fou fins més tard que alguns autors gosaren reclamar la implicació pràctica del coneixement. Però això no volia dir que aquelles veritats eternes s'haguessin de dirigir cap a la conducta de l'home. No tenia sentit parlar d'unes veritats que desafiaven el pas del temps i que poc o res tenien a veure amb les circumstàncies concretes a les quals se suposava que s'havien d'aplicar.

Així, el coneixement canvia de contingut i de funció. La pràctica exigeix la implicació activa del coneixement en l'acció humana. El coneixement esdevé fal.lible, provisional, instrumental.

Sota aquestes premisses, les bases que fonamenten el coneixement ja no poden ser la Realitat o la Raó hipostasiades, com

proposava la filosofia moderna. Cal que les bases tinguin a veure amb l'home i el seu entorn.

En aquest context, establíem la hipòtesi que les bases del coneixement eren l'experiència, la comunitat de recerca i el judici.

L'experiència, en tant que base del coneixement, ja no és una mera via d'accés a la Realitat, sinó que esdevé "el escenario entero de la acción humana y de los fines y necesidades que ella pone en juego y que le proporcionan su sentido"[502]. Aquesta experiència —afegeix Lipman— ha de ser significativa. Això vol dir que està íntimament relacionada amb l'interès de l'individu; qualsevol experiència deslligada d'aquest interès no pot resultar una experiència significativa.

D'altra banda, hem vist que el sentit de les experiències tampoc no pot anar deslligat de la comunitat de recerca. Dewey ja havia emfasitzat la importància de la comunitat, però és Lipman qui recalca el seu paper en tant que base epistemològica del coneixement. Lipman està convençut que la pauta general de la investigació només pren el seu sentit total en la mesura que té lloc en una comunitat de recerca. La comunitat de recerca representa la possibilitat de compartir experiències, de buscar-hi nous sentits i noves aplicacions possibles.

La comunitat de recerca és una mica diferent de les altres dues bases del coneixement. D'alguna manera, funciona com a nucli en el qual se subsumeixen les altres dues: l'experiència entesa com a aportació de l'individu i el judici com a resultat de la recerca

---

502 A.M. FAERNA, *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, p. 164.

conjunta. Tanmateix, la comunitat no pot ser definida com la base de les bases perquè no solament recull l'experiència personal, sinó que ella mateixa genera experiències que només són possibles a l'interior de la comunitat. O sigui, no es pot dir que l'experiència entra a la comunitat com a matèria primera ni que la comunitat sigui la màquina que la processa mecànicament.

El judici, en la seva doble vessant de procés i resultat, representa la concreció de la pauta de la investigació. Quant a procès, s'identifica amb la pauta general de la recerca; en tant que resultat, és un significat escollit que esdevindrà coneixement en la mesura que sigui verificat. En el context pragmatista, la verificació de resultats no ve per la via de la contrastació amb veritats immutables o amb realitats externes, sinó per la via de la comparació entre les conseqüències imaginades i les conseqüències reals. Així, el coneixement (verificat) ho serà fins que les circumstàncies obliguin a canviar-lo. En aquest interval aquest coneixement (provisional) haurà de ser la via d'acció que caldrà utilitzar en situacions concretes similars.

Quina és, doncs, la finalitat d'un tipus de coneixement instrumental? Evidentment, ja no es tracta d'un coneixement pel coneixement (com era el cas del coneixement substantiu), sinó d'un coneixement la finalitat del qual és força més modesta que l'anterior pretensió de ser l'únic accés a la realitat, però, no per això, menys important: el coneixement és una eina, la funció de la qual és contribuir a la resolució de les situacions indeterminades i problemàtiques.

I tot això té una gran importància en el camp de l'educació. Un coneixement no substantiu obliga a una educació no dogmàtica. En aquest sentit, ja dèiem que les bases del coneixement han de ser alhora bases del procés educatiu. No es pot entendre una educació segons el paradigma reflexiu sense parar atenció a l'experiència, la comunitat de recerca i el judici.

Dewey i Lipman s'han anat alternant en aquesta investigació. El projecte de Lipman ha servit de pal de paller a l'hora de mostrar de quina manera la filosofia i el coneixement poden ser portats a la pràctica educativa. La pregunta que constituïa la primera part de la investigació ("quina filosofia?"), té la seva resposta a la darrera part del treball en la mesura que ha quedat mostrat que les bases del coneixement i les de l'educació coincideixen: Quina filosofia? Una filosofia que educa.

Philosophy for Children és un projecte bàsicament centrat en l'educació formal, és a dir, en l'educació a l'escola. Tot i això, funciona com a model de com haurien de ser les comunitats de recerca en general.

Per la seva banda, la filosofia de Dewey ens ha servit per afinar més en la definició dels conceptes que, segons la nostra hipòtesi, constitueixen les bases del coneixement "reconstruït" des d'una perspectiva pragmatista.

Un altre aspecte important d'aquest canvi de plantejament en la noció de coneixement és que incideix directament en la responsabilitat ètica i la intel.ligència pràctica. Així, aquell "potenciar l'acció" que esmentàvem en el pròleg esdevé no solament una exigència purament pràctica, sinó un exigència filosòfica (ètica i epistemològica).

Ja hem vist que, segons el pragmatisme deweyà, "ciencia, ética y política son compartimentaciones artificiales, y nefastas, en el horizonte de las preocupaciones humanas reales"[503]: el camp dels valors forma part de l'experiència humana i ha de participar en el mateix procés de recerca (entre altres coses, perquè no hi ha recerca sense valors). No té sentit, doncs, una compartimentació que no hagi sorgit del procés de recerca.

La discussió sobre els valors ha de tenir lloc en el marc d'un pensament d'ordre superior i en una comunitat de recerca. De fet, la reflexió sobre els valors també és una reflexió i, per tant, tot i que els temes són diferents, els procediments han de ser els mateixos en qualsevol tipus de reflexió. Conseqüentment, si el que es vol és que els individus construeixin i adoptin el seu propi conjunt de valors (conjunt de valors democràtics), cal que investiguin conjuntament els problemes dels valors segons la pauta general de la investigació, per tal de poder arribar a les seves conclusions de manera crítica, creativa i curosa.

I això és el que fa *Philosophy for Children.*

> "Allò que els infants exemplifiquen en *La descoberta de l'Aristòtil Mas* i en *Lisa* és el compromís per a la recerca de la comprensió ètica. (...) Allò que guia la seva enquesta no és un conjunt de valors ideals, sinó el compromís amb els procediments de la recerca ètica."[504]

L'objectiu és oferir als individus les eines i procediments amb els quals ells puguin explorar les qüestions ètiques amb els seus companys d'una manera absolutament compatible amb el procediment democràtic. Això els prepararà per a una ciutadania

---

503 A.M. FAERNA, *op. cit.*, p. 161.
504 M. LIPMAN - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 258.

democràtica al mateix temps que reforçarà i esmolarà el seu raonament i judici. La comunitat de recerca entra en un diàleg que extreu diferents punts de vista dels diferents membres; i és necessari pensar en tots ells. Els individus aprenen que totes les decisions sobre problemes que impliquen valors han de tenir justificació i aquesta justificació vindrà, com en els altres casos, per la via de l'atenció a les conseqüències.

> «—L'altre dia, un nano que conec em va demanar que li deixés diners, i resulta que jo tenia exactament la quantitat que ell necessitava. ¿Havia de ser generós i deixar-li els diners?
>
> —¿Què et sembla, a tu?
>
> —Bé, resulta que jo sabia per a què els volia. Eren per comprar droga.
>
> —¿L'hauries ajudat realment a sortir-se'n si li haguessis donat els diners?
>
> —Suposo que no.
>
> —¿Donar és correcte sempre, sense fixar-se en les circumstàncies?
>
> —Suposo que s'han de *tenir en compte les circumstàncies*.»[505]

Lipman considera que l'escola ha d'aportar el seu gra de sorra en la qüestió dels valors (encara que només sigui pel fet que *aquesta* qüestió no és independent de les altres; o potser precisament per això). Aquest compromís de l'escola evita un doble perill:

i) d'una banda, hi ha el perill que l'escola acabi inculcant els valors. Si els valors (o virtuts) específics són inculcats sense oferir als nens un procediment per tractar amb els conflictes entre aquests valors, els estudiants sovint es trobaran moralment vulnerables i indefensos;

---

505 M. LIPMAN, *Lisa*, p. 11.

ii) d'altra banda, el fet que l'escola arraconi la qüestió dels valors pot portar els individus a l'adopció irreflexiva de valors incoherents entre si. Comprometre els estudiants en una recerca ètica que els permeti de discutir aquesta mena de conflictes a l'aula abans que es trobin en una situació particular pot ajudar a desenvolupar la moral de cada individu de manera consistent i formant un tot complet. La injustificada violació d'aquest tot, afirma Lipman, hauria de ser tinguda pel mateix individu com una violació autodestructiva de la pròpia integritat.

Ja hem avançat que aquesta aproximació a la recerca, a l'autonomia i al pensar per un mateix es pot qüestionar amb l'argument que, encoratjant els individus a pensar independentment, s'encoratja el relativisme. A més, alguns pensen que és insensat i escandalós pretendre donar als nens l'oportunitat de raonar sobre qüestions morals perquè podrien arribar a conclusions "ir-raonables".

Pel que fa a la primera qüestió, ja hem dit que la noció de coneixement que s'ha proposat és la d'un coneixement *objectiu*, avalat per les circumstàncies mateixes. La preocupació peirceana per evitar el subjectivisme i el relativisme troba aquí una nova resposta; no cal recórrer a veritats universals i eternes (com feia la filosofia tradicional) ni a veritats universalment acceptades (com proposava Peirce). Una resposta *objectiva* no és una resposta que existeix pel seu compte, sinó una resposta que s'ha trobat prescindint d'interessos subjectius. I no té cap sentit que la resposta objectiva sigui *universal* i *eterna* quan cada problema es presenta en circumstàncies *concretes* i *canviants*.

Quant a la segona objecció, Lipman pot replicar que els nens immersos en comunitats dedicades a la recerca racional seran probablement més racionals, i alhora més raonables, quan pensin per si mateixos, perquè hauran tingut l'oportunitat d'internalitzar la racionalitat del grup, mentre que els nens als quals mai no s'ha permès de pensar per si mateixos són massa sovint presa de les ideologies irracionals i dels prejudicis.

Així, no solament la recerca ètica acaba formant part de la recerca en tant que s'ocupa de problemes relacionats amb l'experiència humana, sinó que la mateixa recerca és principalment ètica en la mesura que implica valors d'una manera necessària.

En definitiva, doncs, la teoria del coneixement aquí proposada no és una anàlisi del concepte amb finalitats especulatives sinó que vol ser una reflexió sobre la implicació necessària del coneixement en l'acció humana. Dewey estava convençut que havia trobat la manera d'acabar amb els dualismes; Lipman, per la seva banda, creu que ha trobat la manera d'aconseguir ciutadans més raonables. Aquest treball ha volgut explorar i interrelacionar les peces bàsiques que poden fonamentar teòricament les seves pretensions.

BIBLIOGRAFIA

La qüestió de la bibliografia demana una justificació apart.

En tot moment, hem procurat anar a les fonts originals. Tanmateix, a l'hora de la citació literal s'ha optat, sempre que era possible, per la versió catalana de l'obra en qüestió.

Dewey, per exemple, té molt poques obres traduïdes al català. Per això, la gran majoria de les citacions es fan en l'anglès original, segons l'edició cronològica de Jo Ann Boydston, *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, en 37 volums. Alguns textos concrets, però, han estat citats segons edicions diferents tal com es reflecteix a la bibliografia. En català, només disposem de l'antologia *Democràcia i escola*, que recull una petitíssima part dels escrits pedagògics de Dewey.

Pel que fa a Lipman, ja hem esmentat que el currículum *Philosophy for Children* ha estat en part traduït i adaptat al català. Hem utilitzat l'edició catalana sempre que hem pogut; per això consta en primer lloc en la bibliografia, seguida de la referència de l'original.

En relació a altres materials, s'ha seguit el criteri general de citar les traduccions catalanes disponibles. En cas contrari, hem optat per l'idioma original (anglès, francès o castellà). Només en el cas de Fichte, hem utilitzat l'edició castellana en comptes de l'original alemany, per ser l'edició més a mà.

Quant als autors grecs, s'ha optat preferentment pel català i, en el seu defecte, pel castellà. Quan hi havia més d'una traducció, hem

utilitzat la que consideràvem millor o més convenient. En el cas de la *República* de Plató, però, hem optat per la traducció castellana de Gredos en comptes de la traducció catalana existent per motius de claredat expressiva.

Pel que fa als criteris d'ordenació de la bibliografia, ens ha semblat més pràctic classificar les obres segons la temàtica i seguint l'ordre intern dels capítols en el treball: primer Dewey i el pragmatisme, i després Lipman i la *Philosophy for Children.*

Així, el primer apartat de la bibliografia està dedicat a l'obra de Dewey: s'hi especifiquen els textos explícitament citats en el treball així com aquelles edicions consultades diferents de la de la Dra. Boydston.

El segon apartat recull els estudis sobre Dewey i el pragmatisme, així com algunes antologies de l'obra de Dewey. El resorgiment de l'interès per la filosofia americana pragmatista, en general, i per la filosofia deweyana, en particular, ha fet que darrerament s'hagin incrementat moltíssim tant el nombre d'estudis i interpretacions de la obra de Dewey, com els reculls i antologies de textos sobre diferents aspectes de la seva filosofia. En aquest treball es consignen els més influents i que han tingut més ressó.

El tercer apartat està dedicat a les novel.les i manuals que constitueixen el projecte *Philosophy for Children.* En el següent apartat, hem fet constar les obres teòriques relacionades amb el projecte. Donat que la producció d'estudis teòrics sobre *Philosophy for Children* és molt elevada i que creix constantment, hem intentat recollir les aportacions més importants, molt especialment les del mateix Matthew Lipman, ja que constitueixen la justificació del projecte.

Un cinquè apartat molt general recull aquells textos consultats que no entren d'una manera específica en cap dels apartats anteriors.

Finalment, en el darrer apartat hem recollit les publicacions periòdiques que més hem consultat en relació al projecte de Lipman.

1. Obres de John Dewey

El 1990 es va tancar l'edició cronològica definitiva de l'obra completa. Aquesta edició és la que s'ha fet servir, en la majoria de casos, per dur a terme aquesta investigació:

DEWEY, J., *The Early Works, 1982-1898* (*EW*), 5 vols., Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1967-1972.

The Middle Works, 1899-1924 (*MW*), 15 vols., Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1976-1983.

The Later Works, 1925-1953 (*LW*), 17 vols., Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1981-1990.

A continuació detallem els llibres i els articles consultats per a la realització del treball amb la corresponent edició utilitzada:

DEWEY, J., "A Short Cathecism concerning Truth", a: *MW*, vol. 6, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1978, pp. 3-11.

"Creative Democracy - The Task Before Us", a: *LW*, vol. 14, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1988, pp. 224-230.

Democràcia i escola, Eumo, Vic, 1994.

Democracy and Education (1916), a: *MW*, vol. 9, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1980. [Trad. cast.: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ed. Morata, Madrid, 1995.]

"El meu credo pedagògic", a: *Democràcia i escola*, Eumo/Diputació de Barcelona, 1994, pp. 3-15.

Essays in Experimental Logic, University of Chicago Press, 1916.

Experience and Education (1938), a: *LW*, vol. 13, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1988. [Trad. cast.: *Experiencia y educación*, Ed. Losada S.A., Buenos Aires, 1943.]

Experience and Nature, Open Court Publishing Co., Chicago, 1925. [Trad. cast.: *La experiencia y la naturaleza*, FCE, México, 1948].

"Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder", a: SCHILPP, P.A. - HAHN, L.E. (eds.), *The Philosophy of John Dewey*, Open Court Pub., La Salle (Ill.), 1989, pp. 515-608.

How We Think (1933), Prometheus Books, Buffalo, NY, 1991. [Trad. cast.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 1989.]

"L'infant i el programa d'estudis", a: *ID.*, *Democràcia i escola*, Eumo/Diputació de Barcelona, 1994, pp. 17-38.

Logic: The Theory of Inquiry (1938), a: *LW*, vol., 12, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1986. [Trad. cast.: *Lógica: Teoría de la investigación*, FCE, México, 1950.]

"Organization in American Education", a: *MW*, vol. 10, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1980.

"Philosophy's Future in Our Scientific Age", a: *LW*, vol. 16, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1989.

"Propositions, Warranted Assertibility, and Truth", *The Journal of Philosophy*, vol. XXXVIII, nº 7, March 27, 1941, pp. 265-282.

Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later (Introduction to the reprint of *Reconstruction in Philosophy*, 1948), a: *MW*, vol. 12, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1982, pp. 256-277. [Inclosa a la traducció castellana de *Reconstruction in Philosophy*.]

Reconstruction in Philosophy (1920), a: *MW*, vol. 12, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1982. [Trad. cast.: *La reconstrucción de la filosofía*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1993.]

"Search for the Great Community", a: *ID.*, *The Public and its Problems*, *LW*, vol. 2, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1984, pp. 325-350.

Studies in Logical Theory (1902), a: *MW*, vol. 2, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1976.

"The Challenge of Democracy to Education", a: *LW*, vol. 11, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1987, pp. 181-190.

"The Logic of Judgments of Practise", *The Journal of Philosophy*, vol. XII, nº 19, Sept. 16, 1915, pp. 567-585.

"The Need for a Recovery of Philosophy", a: J.J. McDERMOTT (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, The University of Chicago Press, Chicago, 1981, pp. 58-97.

"The Pattern of Inquiry", a: *ID.*, *Logic: the Theory of Inquiry*, cap. II, *LW*, vol., 12, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1986, pp. 105-122.

"The Postulate of Immediate Empiricism", *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, vol. II, nº 15, July 20, 1905, pp. 167-173.

"The Problem of Truth", a: *MW*, vol. 6, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1978, pp. 12-68.

The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action, G.P. Putnam's Sons, Nova York, 1960. [Trad. cast.: *La busca de la certeza*, FCE, México, 1952.]

Theory of Valuation, a: *LW*, vol. 13, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1988, pp. 189-252.

"Valid Knowledge and the «subjectivity of experience»", a: *MW*, vol. 6, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1978, pp. 80-85.

2. Estudis sobre Dewey i el pragmatisme

BUCHLER, J. (ed.), *Philosophical Writings of Peirce*, Dover Publications, Inc., Nova York, 1955.

CAHN, S. (ed.), *New studies in the philosophy of John Dewey*, University Press of New England, Hanover, New Hampshire, 1977.

CAMPBELL, J., *Understanding John Dewey. Nature and Cooperative Intelligence*, Open Court, La Salle (Ill.), 1995.

CATALÁN, M., "Cómo acabar con el fin último: John Dewey y los fines en perspectiva", *Daimon*, nº 6, Universitat de Múrcia, 1995, pp. 89-95.

"Fe democrática y experiencia compartida en John Dewey", *Quaderns de filosofia i ciència*, 25/26, València, 1995, pp. 171-180.

Pensamiento y acción. La teoría de la investigación moral de Dewey, PPU, Barcelona, 1994.

CRUZ, F.F., *John Dewey's Theory of Community*, Peter Lang Publishing, Inc., Nova York, 1987.

DELEDALLE, G., *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, PUF, Tunis, 1967.

La pédagogie de John Dewey. Philosophie de la continuité, Éd. du Scarabée, París, 1966.

FAERNA, A.M., *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, Siglo XXI, Madrid, 1996.

GARCIA, J.-F., "La théorie de la «valuation» chez John Dewey", a: VV.AA., *Éducation et philosophie. Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul*, PUF, París, 1993, pp. 113-120.

GEIGER, G.R., *John Dewey in perspective*, Greenwood Press, Westport, Conn., 1976.

GOUINLOCK, J., "What is the Legacy of Instrumentalism? Rorty's interpretation of Dewey", a: SAATKAMP, H.J. (ed.), *Rorty and Pragmatism: the philosopher responds to his critics*, Vanderbilt University Press, Nashville, 1995, pp. 72-90.

HANSON, K., "Reconstruction in Pragmatism", *Synthese*, vol. 94, nº 1, 1993, pp. 13-23.

HARTSHORNE, C. - WEISS, P. (eds.), *Collected Papers of C. S. Peirce*, 8 vols., Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1965.

HOOK, S. (ed.), *American Philosophers at Work: the Philosophic Scene in the U.S.*, Greenwood Press, Westport, Conn., 1968.

HOOK, S., *John Dewey. An intellectual portrait*, Greenwood Press, Westport, Conn., 1976.

The Metaphysics of Pragmatism, Prometheus Books, Amherst (NY), 1996.

JAMES, W., *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, a: *ID.*, *The Works of W. James*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1975 [Trad. cast.: *Pragmatismo. Un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*, Aguilar, Buenos Aires, 1975.]

The Meaning of Truth, a: *ID.*, *The Works of W. James*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1975 [Trad. cast.: *El significado de la verdad*, Aguilar, Buenos Aires, 1980.]

LANGSDORF, L. - SMITH, A.R. (eds.), *Recovering Pragmatism's Voice: the Classical Tradition, Rorty and the Philosophy of Communication*, State University of New York Press, 1995.

MARGOLIS, J., "The Relevance of Dewey's Epistemology", a: CAHN, S. (ed.), *New studies in the philosophy of John Dewey*, University Press of New England, Hanover, New Hampshire, 1977, pp. 117-148.

McDERMOTT, J.J. (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, The University of Chicago Press, Chicago, 1981.

MURPHY, J.P., *Pragmatism: from Peirce to Davidson*, Westview Press, Oxford, 1990.

NISSEN, L., *John Dewey's Theory of Inquiry and Truth*, Mouton & Co., The Hague, 1966.

PEIRCE, C.S., *El hombre, un signo*, Crítica, Barcelona, 1988 (Trad. de J. Vericat).

PEREZ DE TUDELA, J., *El pragmatismo americano: acción racional y reconstrucción del sentido*, Cincel, Madrid, 1979.

RATNER, J. (ed.), *Intelligence in the modern world. John Dewey's philosophy*, The Modern Library, Random House, Inc., Nova York, 1939.

RATNER, J., "John Dewey's Theory of Judgment", *Journal of Philosophy*, vol. XXVII, nº 10, May 8, 1930, pp. 41-52.

ROCKEFELLER, S.C., *John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism*, Columbia University Press, Nova York, 1991.

RORTY, R., "Dewey between Hegel and Darwin", a: SAATKAMP, H.J. (ed.), *Rorty and Pragmatism: the philosopher responds to his critics*, Vanderbilt University Press, Nashville, 1995, pp. 1-15.

ROSENTHAL, S., "Democracy and Education: A Deweyan Approach", *Educational Theory*, vol. 43, nº 4, University of Illinois, 1993, pp. 377-389.

RUSSELL, B., *An Inquiry into Meaning and Truth* (1940), Pelican Books, Baltimore, Md., 1962.

"Dewey's New *Logic*", a: SCHILPP, P.A. - HAHN, L.E. (eds.), *The Philosophy of John Dewey*, Open Court Pub., La Salle (Ill.), 1989, pp. 135-156.

RYAN, A., *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, W.W. Norton, 1995.

SCHEFFLER, I., *Four Pragmatists. Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1974.

SCHILPP, P.A. - HAHN, L.E. (eds.), *The Philosophy of John Dewey*, Open Court Pub., La Salle (Ill.), 1989.

STUHR, J.J., "Democracy as a Way of Life", a: *ID.*, *Philosophy and the reconstruction of culture. Pragmatic Essays after Dewey*, State University of New York Press, Nova York, 1993, pp. 37-57.

Philosophy and the reconstruction of culture. Pragmatic Essays after Dewey, State University of New York Press, Nova York, 1993.

WESTBROOK, R.B., *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca (NY), 1991.

3. Novel.les i manuals del currículum de *Philosophy for Children*

LIPMAN, M., *Elfie*, IAPC, Upper Montclair, NJ, 1987.

Kio i Gus, Eumo, Vic, 1994 (Traducció i adaptació de Carlota Subirós). [*Kio and Gus*, IAPC, Upper Montclair, NJ, 1982.]

La descoberta de l'Aristòtil Mas, IREF, Girona, 1987 (Traducció i adaptació de J.M. Terricabras). [*Harry Stottlemeier's Discovery*, IAPC, Upper Montclair, NJ, 1974.]

Lisa, Eumo, Vic, 1991 (Traducció i adaptació de J.M. Terricabras). [*Lisa* (2nd Edition), IAPC, Upper Montclair, NJ, 1983.]

Mark, IAPC, Upper Montclair, NJ, 1980.

Pimi, EGG-UAB, Bellaterra, 1989 (Traducció i adaptació de J.M. Terricabras). [*Pixie*, IAPC, Upper Montclair, NJ, 1981.]

Suki, IAPC, Upper Montclair, NJ, 1980.

LIPMAN, M. - GAZZARD, A., *Getting our Thoughts Together: instructional Manual to Accompany "Elfie"* , IAPC, Upper Montclair, NJ, 1988.

LIPMAN, M. - SHARP, A.M., *Admirant el món*, Eumo, Vic, 1996 (Traducció i adaptació de J.M. Terricabras). [*Wondering at the World: instructional Manual to Accompany "Kio and Gus"*, IAPC, Upper Montclair, NJ, 1986.]

Buscant el sentit, Eumo, Vic, 1990 (Traducció i adaptació de J.M. Terricabras). [*Looking for meaning: instructional Manual to Accompany "Pixie"*, IAPC-University Press of America, Upper Montclair, NJ, 1982.]

Recerca Ètica, Eumo, Vic, 1992 (Traducció i adaptació de J.M. Terricabras). [*Ethical Inquiry: instructional Manual to Accompany "Lisa"* (2nd Edition), IAPC, Upper Montclair, NJ, 1985.]

Social Inquiry: instructional Manual to Accompany "Mark", IAPC, Upper Montclair, NJ, 1980.

Writing: How and Why: instructional Manual to Accompany "Suki", IAPC, Upper Montclair, NJ, 1980.

LIPMAN, M. - SHARP, A.M. - OSCANYAN, F.S., *Recerca filosòfica*, EGG-UAB, 1989 (Traducció i adaptació de J.M. Terricabras). [*Philosophical Inquiry: instructional Manual to Accompany "Harry"*, IAPC, Upper Montclair, NJ, 1975.]

4. Materials de suport teòric del projecte

BOSCH, E., "Entrevista con Matthew Lipman", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 205, Barcelona, juliol-agost 1992, pp. 18-20.

"Filosofía para niños", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 156, Barcelona, febrer 1988, pp. 57-59.

DANIEL, M.F., *La philosophie et les enfants. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1992.

DANIEL, M.F. - SCHLEIFER, M. - LEBOUIS, P., "Philosophy for Children: The Continuation of Dewey's Democratic Project", *Analytic Teaching*, vol. 13, nº 1, 1993, pp. 3-13.

FOX, M., "Philosophy for Children", *Queen's Quarterly. A Canadian Review*, vol. 88, nº 2, Summer 1981, pp. 404-408.

HARRIS, L. (ed.), *Children in Chaos: A "Philosophy for Children" Experience*, Kendall/Hunt, 1991.

HASS, H.J., "The Value of «Philosophy for Children» within the Piagetian Framework", *Metaphilosophy*, vol. 7, nº 1, January 1976, pp. 70-75.

IAPC, *Philosophy for Children Curriculum Catalog*, Upper Montclair, NJ, 1992.

JOHNSON, T.W., "Philosophy for Children: Implementing Dewey's Vision", mecanoscrit.

Philosophy for Children: An Approach to Critical Thinking, Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Indiana, 1973.

KENNEDY, D., "Philosophy for Children and School Reform. Dewey, Lipman, and the Community of Inquiry", a: PORTELLI, J.P. - REED, R.F. (eds.), *Children, Philosophy and Democracy*, Detselig Enterprises Ltd., Calgary, Alberta, Canada, 1995, pp. 159-177.

KITCHENER, R.F., "Do Children Think Philosophically?", *Metaphilosophy*, vol. 21, nº 4, Oct. 1990, pp. 416-431.

KOHAN, W.O., "The Origin, Nature, and Aim of Philosophy in Relation to Philosophy for Children", *Thinking*, vol. 12, nº 2, 1995, pp. 25-30.

Pensando la filosofía en la educación de los niños, México D.F., 1996, mecanoscrit (tesi doctoral).

LIPMAN, M., "Caring as Thinking" (1995), mecanoscrit.

"Creative Thinking" (1995), mecanoscrit.

"Criteria and Judgment in Critical Thinking", *Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines*, vol. 9, nº 4, Institute for Critical Thinking (MSU), Montclair (NJ), May 1992, pp. 3-4.

"Critical Thinking: Some Differences of Approach", *Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines*, vol. 3, nº 2, Institute for Critical Thinking (MSU), Montclair (NJ), March 1989, pp. 3-4.

"Good Thinking", *Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines*, vol. 15, nº 2, Institute for Critical Thinking (MSU), Montclair (NJ), Winter 1995, pp. 37-41.

"Landmarks in Critical Thinking", *Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines*, vol. 12, nº 1 & 2, Institute for Critical Thinking (MSU), Montclair (NJ), Sept.-Oct. 1993, p. 3.

"Learning the Craft of Thinking", a: *ID., Thinking in Education*, Cambridge University Press, 1991, pp. 26-48.

"Moral Education Through Higher-Order Thinking", *Early Child Development and Care*, vol. 107, 1995, pp. 61-70.

Natasha. Vygotskian Dialogues, Teachers College Press, Nova York, 1996.

"Philosophy for Children and Critical Thinking", *National Forum*, vol. LXV, nº 1, Lousiana, Winter 1985, pp. 18-21.

Philosophy goes to School, Temple University Press, Philadelphia, 1988.

"Some Generic Features of Critical Thinking", *The Long Term View*, vol. 2, nº 3, Summer 1994, pp. 39-43.

"Sources and References for *Harry Stottlemeier's Discovery*", a: SHARP, A.M. - REED, R.F. (eds.), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*, pp. 190-266. [Trad. cat.: *La descoberta de l'Aristòtil Mas. Fonts i referències bibliogràfiques*, IREF, Barcelona, 1995 (Traducció de M. Gómez).]

"Sources and References for *Pixie*", a: SHARP, A.M. - REED, R.F. (eds.), *Studies in Philosophy for Children. Pixie*, pp. 316-404. [Trad. cat.: *Pimi. Fonts i referències bibliogràfiques*, IREF, Barcelona, 1993 (Traducció i adaptació d'I. de Puig i M. Gómez).]

"The role of philosophy in Education for Thinking", a: *ID.*, *Philosophy goes to School*, Temple University Press, Philadelphia, 1988, pp. 29-34. [Trad. cast.: "El papel de la filosofía en la educación del pensar", *Diàlogo filosófico*, nº 9, set.-dic. 1987, Colmenar Viejo (Madrid), pp. 344-354.]

Thinking in Education, Cambridge University Press, 1991.

"Unreasonable People and Inappropriate Judgment" (1993), mecanoscrit.

"Using Philosophy to Educate Emotions", *Analytic Teaching*, vol. 15, nº 2, April 1995, pp. 3-10.

"Why Caring Matters?" (1996), mecanoscrit.

LIPMAN, M. (ed.), *Thinking Children and Education*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque, Iowa, 1993.

LIPMAN, M. - GAZZARD, A., "Philosophy for Children: Where we are now... (I)", *Thinking*, vol. 6, nº 4, Special Center Supplement, Upper Montclair, 1987, pp. S1-S12.

"Philosophy for Children: Where we are now... (II)", *Thinking*, vol. 7, nº 4, Special Center Supplement, Upper Montclair, 1988, pp. S1-S12.

LIPMAN, M. - SHARP, A.M. (eds.), *Growing Up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia, 1978.

LIPMAN, M. - SHARP, A.M., "How Are Values to Be Taught?", *Ethics in Education*, vol. 9, nº 2, Toronto, November 1989, pp. 1-2.

"Some Educational Pressupositions of Philosophy for Children", *Oxford Review of Education*, vol. 4, nº 1, 1978, pp. 85-90.

LIPMAN, M. - SHARP, A.M.- OSCANYAN, F., *Filosofia a l'escola*, Eumo, 1992 (Traducció d'Eulàlia Presas). [*Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1977.]

MARTENS, E., *Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*, Schroedel, Hannover, 1990.

MATTHEWS, G.B., *Dialogues with Children*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1984.

Philosophy and the Young Child, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1980. [Trad. cast.: *El niño y la filosofía*, FCE, México, 1986.]

MULVANEY, R.J., "Philosophy and the Education of the Community", *Thinking*, vol. 6, nº 2, 1985, pp. 2-6.

"Philosophy for Children in its Historical Context", *Thinking*, vol. 6, nº 3, 1986, pp. 2-8.

PRITCHARD, M.S., *Philosophical Adventures with Children*, University Press of America, Lanham, Md., 1985.

Reasonable Children: moral education and moral learning, University Press of Kansas, 1996.

REED, R.F., *Talking with Children*, Arden Press, Denver, Co., 1983.

ROLLINS, M., "Epistemological Considerations for the Community of Inquiry", *Thinking*, vol. 12, nº 2, 1995, pp. 31-40.

SHARP, A.M., "Some Philosophical Presuppositions of Philosophy for Children" (1994), mecanoscrit.

"The Community of Inquiry: Education for Democracy", *Thinking*, vol. 9, nº 2, 1991, pp. 31-37.

"What is a 'Community of Inquiry'?, *Journal of Moral Education*, vol. 16, nº 1, January 1987, pp. 22-30.

SHARP, A.M. - REED, R.F. (eds.), *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Temple University Press, Philadelphia, 1992.

Studies in Philosophy for Children: Pixie, Ediciones de la Torre, Madrid, 1996.

SPLITTER, L.J. - SHARP, A.M., *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*, ACER, Melbourne, 1995.

5. Altres fonts i referències

AARNIO, A., *Lo racional como razonable*, Centro de Estudios constitucionales, Madrid, 1991.

AGUSTÍ, Sant, *Confessions*, Lluís Gili Editor, Barcelona, 1931.

ARISTÓTELES, *Metafísica*, ed. trilingüe de V. García Yebra, Ed. Gredos, Madrid, 1990.

ARISTÒTIL, *Ètica Nicomaquea*, 2 vols., Fundació Bernat Metge, Barcelona, 1995.

AUDEN, W.H., "Criticism in a Mass Society", *The Mint. Miscellany of literature, art and criticism*, vol. 2 (1948), Routledge and Kegan Paul, London.

BERNSTEIN, R., *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*, Alianza Editorial, Barcelona, 1979.

BLACK, M., *Caveats and Critiques: Philosophical Essays in Language, Logic, and Art*, Cornell University Press, Ithaca-London, 1975, pp. 13-29.

BUCHLER, J., "Three Modes of Judgment", a: LIPMAN, M., *Discovering Philosophy*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, NJ, 1977, pp. 352-360.

Toward a General Theory of Human Judgment, Columbia University Press, Nova York, 1951.

"What is a Discussion?", *The Journal of general Education*, vol. VII, nº 1, Oct. 1954, pp. 7-17.

COLLINGWOOD, R.G., *An Essay on Philosophical Method*, Clarendon Press, Oxford, 1933.

Los principios del arte, F.C.E. México, 1960.

CHERWITZ, R.A. - HIKINS, J.W., *Communication and Knowledge: An Investigation in Rhetorical Epistemology*, University of South Carolina Press, 1986.

DAUER, F.W., *Critical Thinking: an Introduction to Reasoning*, Oxford University Press, 1989.

DE BONO, E., "Critical Thinking is not Enough", *Educational Leadership*, vol. 42, nº 1, Sept. 1984, pp. 16-17.

El pensamiento lateral. Manual de creatividad, Paidós, Barcelona, 1991.

DE PUIG, I., "Beyond Knowledge: A Reivindication of the Practical Character of Philosophy", *Thinking*, vol. 11, nº 2, 1994, pp. 22-24.

DERRIDA, J. i altres, *La grève des philosophes. École et philosophie*, Éd. Osiris, París, 1986.

DESCARTES, R., *Discurs del mètode*, Ed. 62, Barcelona, 1996.

ENNIS, R.H., "A Concept of Critical Thinking", *Harvard Educational Review*, vol. 32, nº 1, Winter 1962, pp. 81-111.

EPICUR, *Lletres*, Fundació Bernat Metge, Barcelona, 1975.

FERRATER MORA, J., *Diccionario de filosofía*, Ariel, Barcelona, 1994 (nova edició actualitzada a càrrec de J.-M. Terricabras).

"La filosofía en el mundo de hoy", a: *ID.*, *Obras Selectas*, vol. 2, Revista de Occidente, Madrid, 1967.

FICHTE, J.G., *Introducciones a la doctrina de la ciencia*, Tecnos, Madrid, 1987.

GERWITH, A., "The rationality of reasonableness", *Synthese*, 57 (1983), pp. 225-247.

HAWLEY, W.D., "Looking Backward at Education Reform", *Education Week*, Nov. 1, 1989, pp. 25-32.

HECKMANN, G., *Das sokratische Gespräch*, dipa-Verlag, Frankfurt am Main, 1993.

"Socratic Dialogue", *Thinking*, vol. 8, nº 1, 1988, IAPC, Upper Montclair (NJ), 1988, pp. 34-37.

HERÁCLITO/PARMÉNIDES, *Fragmentos*, Ed. Orbis S.A., Barcelona, 1983.

HYMAN, R.T., "The Socratic Method: Dialogue as Direct Teaching", a: *ID.*, *Ways of Teaching*, J.B. Lippincott, Philadelphia, 1974, pp. 100-113.

Ways of Teaching, J.B. Lippincott, Philadelphia, 1974.

JASPERS, K., *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, F.C.E., Madrid, 1981.

JOHNSON, T.W. - REED, R.F., *Philosophical Documents in Education*, Longman Publishers, Nova York, 1996.

KANT, I., *Crítica de la Razón Pura*, Ed. Alfaguara, Madrid, 1988.

KRAUSZ, M. (ed.), *Critical essays on the philosophy of R.G. Collingwood*, Clarendon Press, Oxford, 1972.

LLEDÓ, E., *La memoria del Logos*, Ed. Taurus, Madrid, 1984.

MACLURE, S. - DAVIES, P., *Aprender a pensar, pensar en aprender*, Gedisa, Barcelona, 1994.

MARTENS, E., *Introducció a la didàctica de la filosofia*, Universitat de València, 1991.

NAGEL, E., *La lógica sin metafísica*, Tecnos, Madrid, 1961.

NELSON, L., *Socratic Method and Critical Philosophy*, Yale University Press, New Haven (Conn.), 1949.

"The Socratic Method", *Thinking*, vol. 2, nº 2, 1980, pp. 34-38.

NUSSBAUM, M., "Emotions as Judgments of Value", *The Yale Journal of Criticism*, vol. 5, nº 2, 1992, pp. 201-212.

PERELMAN, C., *Rhétorique et philosophie. Pour une théorie de l'argumentation en philosophie*, PUF, París, 1952.

PERELMAN, C. - OLBRECHTS-TYTECA, L., *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Editions de l'Université de Bruxelles, 1976[3] [Trad. cast.: *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Ed. Gredos, Madrid, 1989].

PIAGET, J., *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Paidós, Barcelona, 1985.

"El desarrollo mental del niño", a: *ID.*, *Seis estudios de psicología*, Barral/Labor, Barcelona, 1986, pp. 11-98.

On va l'educació?, Teide, Barcelona, 1973.

PLATÓ, *Apologia de Sòcrates. Critó, Eutifró. Protàgores*, Ed. 62, Barcelona, 1992.

Cràtil, a: *ID.*, *Diàlegs*, vol. IV, Fundació Bernat Metge, Barcelona, 1952.

Fedó, a: *ID.*, *Diàlegs*, vol. VII, Fundació Bernat Metge, Barcelona, 1962.

Menó, a: *ID.*, *Diàlegs*, vol. V, Fundació Bernat Metge, Barcelona, 1956.

Teetet, a: *ID.*, *Diàlegs*, vol. XIV, Fundació Bernat Metge, Barcelona, 1995.

PLATÓN, *República*, a: *ID.*, *Diálogos*, vol. IV, Gredos, Madrid, 1986.

RESCHER, N., *La racionalidad. Una indagación filosófica sobre la naturaleza y la justificación de la razón*, Tecnos, Barcelona, 1993.

SCHEFFLER, I., *Conditions of Knowledge: an Introduction to Epistemology and Education*, Scott, Foresman and Co., Glenview (Ill.), 1965.

"In Praise of the Cognitive Emotions", *Thinking*, vol. 3, nº 2, 1981, pp. 16-23.

Philosophy and Education, Allyn and Bacon, Boston, 1966.

Reason and Teaching, Hackett Publishing Company, Indianapolis, 1993.

SIBLEY, W.M., "The Rational *versus* the Reasonable", *Philosophical Review*, nº 62, 1953, pp. 554-560.

SOLOMON, R.C., *The Passions. The Myth and Nature of Human Emotion*, Anchor Press/Doubleday, Garden City, NY, 1976.

TERRICABRAS, J.M., "Educar, per a què?", mecanoscrit.

Fer Filosofia Avui, Ed. 62, Barcelona, 1988.

"Filosofia i educació", mecanoscrit.

"José Ferrater Mora: An integrationist philosopher. Lecture in memory of José Ferrater Mora", *Man and World*, n. 26, 1993, pp. 209-218.

La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social, (II Premi Jaume Bofill d'assaig de filosofia), Proa, Barcelona, 1996.

TÖNNIES, F., *Comunitat i associació*, Ed. 62, Barcelona, 1984.

VARELA, J. - ÁLVAREZ URÍA, F., *Arqueología de la escuela*, Ed. La Piqueta, Madrid, 1991.

VV.AA., *Éducation et philosophie. Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul*, PUF, Paris, 1993.

WITTGENSTEIN, L., *Investigacions filosòfiques*, Ed. Laia, Barcelona, 1983.

Tractatus logico-philosophicus, Ed. Laia, Barcelona, 1981.

6. Revistes

Analytic Teaching, Viterbo College, La Crosse, Wisconsin, 1982- .

Aprender a pensar, Ed. de la Torre, Madrid, 1990- .

Bulletin of the International Council for Philosophical Inquiry with Children, Ed. de la Torre, Madrid, 1986- .

Butlletí Filosofia 6/18, IREF, Barcelona, 1989- .

Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children, Deakin University, Melbourne.

Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines, Institute for Critical Thinking (MSU), Upper Montclair (NJ).

Metaphilosophy, Metaphilosophy Foundation, Basil Blackwell, Oxford, 1970- .

Thinking. The Journal of Philosophy for Children, IAPC, Upper Montclair (NJ), 1981- .